

NORRIA

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Vol. 2 Núm. 12 2023 / ISSN-e: 2590-5791



Portada: Retrato de una joven (c. 1480-1485) - Sandro Botticelli



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

ieie
Instituto de Estudios e
Investigaciones Educativas

NORRIA

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
ISSN-e: 2590-5791
Bogotá D.C. - Colombia - 2023

Giovanny Mauricio Tarazona Bermúdez
Rector
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Mirna Jirón Popova
Vicerrectora Académica
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Martha Janet Velasco Forero
Editora General
Directora -IEIE-
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Erika Estefanía Rodríguez Díaz
Diseño y Diagramación

Milagros Tatiana Rodríguez Grande
Corrección de estilo

Comité Editorial

Martha Janet Velasco Forero Ph.D.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas -
Colombia
mjvelascof@udistrital.edu.co

Carlos Furió Mas Ph.D
Universidad de Valencia - España
carlos.furio@uv.es

María Teresa Flórez Petour Ph. D.
Universidad de Chile - Chile
mtflorez@u.uchile.cl

Juan Francisco Aguilar Soto Ph. D.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas -
Colombia
jfaguilars@udistrital.edu.co

Nicolás Juan Aguilar Forero Ph. D.
Universidad de los Andes - Colombia
nj.aguilar1902@uniandes.edu.co

Patricia Medina Melgarejo Ph. D.
Universidad Autónoma de México - México
patymedmx@yahoo.com.mx

Fabiano Antonio Dos Santos Ph. D.
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul -
Brasil
santos.fabiano@gmail.com

Marcelo Fabián Vitarelli Ph. D
Universidad de San Luis - Argentina
marcelo.vitarelli@gmail.com

Pedro Gerardo Rocha Salamanca Ph. D.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas -
Colombia
pgrocha@udistrital.edu.co

Contenido

Artículos

- La educación psicomotriz en el nivel preescolar: tensiones entre teoría y práctica** 06
Zaida Janeth Córzoba Parrado
Luz Haydee González Ocampo
Ingrit Gutiérrez Vega
- Los retos de la enseñanza de la escritura académica en el ámbito universitario** 19
Videsmir Benavides Ramírez
Diana Montes Romero
- Pensamiento complejo y educación: una relación por reconstruir** 38
Nubia Isabel Rojas Carrillo
Juan Pablo Bohórquez Forero
- El profesor de ingeniería: fundamentos de una actividad profesional con formación e identidad propia** 60
Oscar Yesid Mariño Beltrán
- Resistiendo el racismo en contextos escolares en Bogotá. Una apuesta de análisis narrativo** 82
Sandra Soler Castillo
- Formación de educadores infantiles en lectura crítica y pruebas estandarizadas** 102
Mónica Leonor Rodríguez Rivera
- Aproximación al saber pedagógico y didáctico en Colombia desde la conceptualización de pedagogía, educación, formación y didáctica** 121
Juan Pablo Cruz Delgado
- Bio-trueque una estrategia ambiental: transformando residuos en recursos y fortaleciendo la comunidad de Ubaté - Cundinamarca** 143
Laura Lilia Sánchez Díaz
- Perspectivas en el diseño curricular de la Facultad de Ciencias y Educación: algunas reflexiones hacia una posible integración curricular** 157
Jorge Fidel Mosquera Mosquera

La calidad: horizonte inevitablemente controvertido

Un asunto importante que hoy queremos presentar como introducción a este número y que, a nuestro juicio, requiere seguir y pensarse como lugar y meta común, es la relación del objeto material de la educación y las declaraciones políticas que lo organizan: hablamos de la calidad (concepto absoluto de excepción, mejora, distinción, mérito o, perfección).

En la realidad concreta, existe la tendencia a incorporar un lenguaje común en la educación que va unido a los modos y modas del momento y que se prefiguran en las reformas educativas y actos de gobierno, la calidad es uno de ellos. Como dispositivo, en el marco de la Constitución Política de Colombia y en la Ley 30 de educación, revela desde hace más de treinta años, una apuesta democrática instalada en un proyecto continuo y compartido en la educación basado en la oportunidad y la igualdad (Imbernón, 2014)¹. Y aunque parece un debate superado, la comprensión de la educación en tono de calidad, nos sigue planteando balances y retos sobre el aprendizaje y la formación a nivel de la educación superior.

La calidad y el cambio en la enseñanza, se han dejado de ubicar en el funcionamiento de la institución escolar y su relación con el saber de alto nivel; se han concentrado en las deman-

das de mercado en nombre de las demandas de la Comunidad Educativa. Abandonando todas aquellas modalidades de participación para impulsar las requeridas transformaciones en torno a la formación. Con seguridad, una nota en cualquier política educativa en el tiempo de la “inteligencia artificial” debe dirigirse prioritariamente a analizar la calidad desde el qué y cómo se aprende, y el qué es eso llamado aprendizaje para contraponerse al pensamiento único y al régimen de verdad pensado en el desgastado debate de la igualdad y la impostura del saber que proporciona la tecnologización que garanticen lo fundamental del aprender y de la formación.

En los tiempos actuales, explicar la calidad como eje conductor y articulador que promete el aprendizaje y formación, exigiría de los actores y participantes una marca de política social y educativa de excelencia que se precie de estar en consonancia con los recursos tecnológicos, no como norma de progreso y aprendizaje, sino como herramientas que contribuyan a las distintas formas y tonos de saber y, que, en palabras de Escudero (2002)², acepten un marco y legado histórico, de la calidad no como un asunto de consenso sino de discusión; no un viaje a cualquier parte, sino hacia horizontes siempre e inevitablemente controvertidos.

1 Imbernón, Francisco. (2014). Calidad de la Enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario. Editorial Octaedro

2 Escudero, Juan Manuel. (2002). La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad, para quién? Editorial Ariel

Martha Janet Velasco Forero
Directora -IEIE- 2023



Sandro Botticelli



Venus y Marte (1483)
Sandro Botticelli

Alessandro di Mariano di Vanni Filipepi, apodado Sandro Botticelli, nació en Florencia, Italia en 1445. Desde joven, mostró un interés y talento por el arte, a los 15 años de edad, inició su formación con el pintor Fra Filippo Lippi, con quien estuvo como aprendiz durante siete años, luego, trabajó con el pintor Andrea Verrocchio, uno de los grandes artistas florentinos del Quattrocento, así como, con Antonio Pollaiuolo, con quien colaboró en la realización de una de las siete piezas encargadas para el Tribunal de los Mercaderes de Florencia, la obra "La Fortaleza" fue exaltada entre este conjunto de obras y virtudes (la Templanza, la Fe, la Caridad, la Esperanza, la Justicia y la Prudencia).

Con el auge de esta obra es considerado el pintor favorito de la Corte de Lorenzo de Médicis. A mediados del siglo XV, Botticelli empezó a destacarse como representante del renacimiento florentino por su estilo elegante y delicado. En su pintura, realza su cercanía con temas como la mitología griega, la figura femenina, los desnudos, los paisajes y las obras religiosas. Fue llamado a Roma por el Papa Sixto IV para realizar tres frescos que

adornan los muros de la Capilla Sixtina: El castigo de Coré, Datan y Abiram (o Castigo de los rebeldes), Los juicios de Moisés y La tentación de Jesús.

Como muchos artistas de su época fue criticado y olvidado, falleció en el año 1510, sin embargo, su obra resurge desde el siglo XIX y su legado perdura como uno de los grandes maestros del Renacimiento italiano.

Obras que acompañan la edición
Volumen 2 Número 12

- Retrato de una joven (c. 1480-1485)
- Venus y Marte (1483)
- La primavera (c. 1482)
- La Calumnia de Apeles (c. 1495)
- El nacimiento de Venus (c. 1482-1485)
- Retrato de un joven hombre (c.1482)
- Nastagio Degli Onesti, primer episodio (1483)
- Madonna del Libro (c. 1480)
- San Agustín en su celda" (c.1480)
- Regreso de Judith a Betulia (c. 1472-1473)
- Alegoría de la Fortaleza (c.1470)

Milagros Tatiana Rodríguez Grande
mtrdriguezg@udistrital.edu.co



Primavera (c. 1482)
Sandro Botticelli

La educación psicomotriz en el nivel preescolar: tensiones entre teoría y práctica

Psychomotor education at the preschool level: tensions between theory and practice

Zaida Janeth Córdoba Parrado

zcordoba@unillanos.edu.co

Docente Universidad de los Llanos, Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia. Candidata a Doctora programa de Doctorado en Estudios Sociales de América Latina. Universidad Nacional de Córdoba/ Argentina. Integrante del grupo de investigación Infancias, Educación y Contextos

Luz Haydee González Ocampo

lgonzalez@unillanos.edu.co

Docente Universidad de los Llanos, Doctora en Educación. Universidad de Granada. Líder del grupo de investigación Infancias, Educación y Contextos

Ingrit Gutiérrez Vega

igutierrez@unillanos.edu.co

Docente Universidad de los Llanos, Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales- CINDE. Integrante del grupo de investigación Infancias, Educación y Contextos

Resumen

El presente artículo, resultado de una investigación de corte cualitativo etnográfico, expone conceptos claves sobre la educación psicomotriz en niños y niñas de educación inicial (pre-escolar o parvularia), que permiten diferenciar el carácter técnico del profesional, en los procesos de formación, a partir de las preguntas: *¿Cómo reconstruir el concepto de psicomotricidad en los docentes de educación preescolar? ¿Cuál es el rol que juega el docente en el proceso de formación del niño?* Con base en aspectos técnicos, científicos, sociales e institucionales, se identificaron concepciones preestablecidas desde modelos pedagógicos tradicionales, que desfavorecen el aprendizaje de los menores, por lo que se ve la necesidad de formular estrategias didácticas aplicables en la formación de los docentes, que fortalezcan su formación en el campo.

Palabras claves: Educación Inicial, Educación Psicomotriz, Preescolar, Psicomotricidad.

Abstract

The present article presents the most relevant results of the investigation of qualitative/ethnographic order: *Psychomotor Formation on Basic Education (2018)*, as well as the methodological bet proposed; exposing key concepts around psychomotor education on children in initial education (preschool or kindergarten), that allow differentiating between the technical nature of the professional, particularly in the training processes, based on the questions: *How to reconstruct the concept of psychomotor skills in preschool teachers? What is the role of the teacher in the child's formation process?* Based on technical, scientific, social and institutional aspects, pre-established conceptions were identified from traditional pedagogical models, which disadvantage the learning of minors, so it is necessary to formulate didactic strategies that are applicable in the training of teachers, which strengthen their practice once in the field.

Keywords: Initial Education, Psychomotor Education, Preschool, Psychomotricity.

Introducción

El presente artículo da cuenta de los resultados de investigación que abordan las problemáticas relacionadas con los conceptos que giran en torno a la educación psicomotriz y que permiten diferenciar el carácter técnico del profesional (Mendiara, 2008) en la formación de niños del nivel preescolar, a partir de las preguntas: *¿Cómo reconstruir el concepto de psicomotricidad en la educación preescolar?*, y a partir de allí, reconocer el rol que juega el docente en el proceso de formación identificando vacíos de conocimiento relacionados con aspectos técnicos, científicos, sociales e institucionales, de allí la necesidad de incluirlos en términos de estrategias pedagógicas didácticas diversas (Damián et al, 2018).

Los aportes teóricos de autores como: Wallon (1976), Picq y Vayer (2014), Le Boulch (1987), Gutiérrez (1991), Rigal (2006), Cortés y Del Socorro (1996), Wallon (1979), entre otros; también se citan los aportes pedagógicos y didácticos de autores: Rota (2015), Bernaldo-de-Quiroz (2015), Arnaíz (2008). Estos permiten reconocer que la psicomotricidad aborda las evoluciones motoras y del pensamiento, que facilitan la relación del sujeto consigo mismo, su entorno y los demás; desarrolla la inteligencia, comunicación, afectividad, sociabilidad y aprendizaje a partir del movimiento; y se considera al ser humano como una unidad psicosomática conformada por la psiquis (cognitivo/afectivo) y la función motriz.

Asimismo, los autores sustentan que una adecuada educación psicomotriz fortalece *el control tónico, el control postural, el control respiratorio y la estructuración espacio temporal*, permite el desarrollo y el perfeccionamiento del movimiento de las masas musculares

que contribuyen en el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo.

Entre los objetivos que propone esta investigación, se encuentran la indagación de los conceptos y estrategias que circulan en los imaginarios de los docentes de preescolar en la ciudad de Villavicencio (Colombia) y a partir de allí, recomponer una apropiación de dichas apropiaciones. Para su desarrollo se estableció contacto con profesores de dieciséis instituciones educativas oficiales y privadas de los grados pre-jardín, y jardín (para las instituciones privadas) y transición (para las instituciones públicas), ubicados en diferentes comunas de la ciudad.

Dado el foco de la investigación se optó por una metodología con enfoque etnográfico, en palabras de Guber (2001), es el conjunto de actividades que se suelen designar como trabajo de campo y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción de prácticas, es decir tanto como lo que la gente hace, como los significados que estas prácticas adquieren para quienes la realizan.

En este sentido, Restrepo (2016), señala que los estudios etnográficos enmarcan la teoría y el trabajo de campo a partir de las prácticas y significados que tienen ciertos asuntos de la vida social, vinculando la teoría y la investigación para favorecer descubrimientos que se dan de manera progresiva generando un nuevo conocimiento.

Mientras que Rockwell (2009), define la etnografía como una rama de la antropología que acumula conocimientos (documentado no documentado. Lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente), sobre realidades sociales y culturales particulares, delimitadas por el tiempo y el espacio. Asimismo, señala la autora, la actividad central de la etnografía es construir conocimiento y por me-

dio de ello, apuntar a nuevas posibilidades de relación con el trabajo educativo.

Esquema

Se entiende aquí, que la psicomotricidad dentro de la escuela inicial o parvulario, comprendida entre los 0 y 6 años de edad es relevante, dado que esta, la psicomotricidad, propicia el desarrollo psicosomático en los niños y niñas, mostrando como inseparables la estructura tanto psíquica como orgánica, tomando en valor a Jean Le Boulch (1987) cuando dice que la psicomotricidad se cimienta como vínculo entre la actividad psíquica y la actividad motriz (León et al, 2021), de tal forma que articuladas tejan un canal de interdependencia. Por eso es muy importante la percepción de la mayor cantidad de estímulos posibles, que se da a través de una constante interacción con el contexto en el que se encuentre. Es así como, desde aspectos técnicos, científicos, sociales e institucionales, se abordan las problemáticas presentes en los imaginarios de los docentes que acompañan estos procesos dentro del aula de clase.

Desde lo técnico, se abordó la manera como el profesor de preescolar utiliza el conocimiento sobre psicomotricidad para lograr el desarrollo del niño y superar el ejercicio práctico para llegar a generar conceptos y orientaciones profesionales sobre las necesidades del niño y la posibilidad de convertirlos en estudios de caso que permitan generar, validar o refutar paradigmas en la educación preescolar (Sánchez, 2016).

A nivel científico, el estudio de la psicomotricidad se desarrolla desde las ciencias en los procesos biológicos, psicológicos de maduración neuronal, físico y del lenguaje como instrumento de comunicación, entre-

gando técnicas para el afianzamiento y valoración de categorías entre las que se encuentran: el autoconcepto y el esquema corporal, como base del desarrollo personal.

Con la iniciativa, los aspectos sociales e institucionales permiten aportes valiosos al disponer de herramientas que el docente aprovechará para favorecer el desarrollo psicomotriz de los niños y las niñas a su vez aumenta las posibilidades de que la relación institución educativa – familia se afiance no solo por el fortalecimiento de habilidades y rendimiento académico de los niños y niñas en la escuela respetando su desarrollo, sino también por la formación de la familia en conceptos claves que les permitirá entender los avances o dificultades que pueden ser superados por sus hijos a partir de ejercicios y actividades que no los limiten, por el contrario permitan fortalecerse a partir de sus capacidades.

Así las cosas, el proceso investigativo contempló cuatro etapas, cada una presenta momentos distintos, a saber:

1. Descriptiva que contempla el diagnóstico a partir de fuentes primarias y secundarias.
2. Comprensiva o de análisis.
3. Construcción teórica de la propuesta.
4. Transformadora o de transferencia de resultados.

Etapa I: Descriptiva

En esta etapa se describe el quehacer de los maestros de educación preescolar en relación con el concepto de educación psicomotriz. Se contempló la revisión de fuentes primarias y secundarias que describen procesos de enseñanza de la *psicomotricidad*, *las estrategias pedagógicas y didácticas* y *las tendencias de la educación preescolar*, el diseño y vali-

dación de instrumentos para recolección de datos empíricos.

Etapa II: Comprensiva

En esta etapa se establecieron y develaron las relaciones entre las teorías encontradas y la información recopilada a través del trabajo de campo.

Etapa que contempla un momento correspondiente al análisis de la información primaria, su contraste con la información secundaria, la identificación de vacíos, debilidades, fortalezas, coincidencias o divergencias sobre la educación psicomotriz y las estrategias pedagógicas y didácticas. Al final, se realizó una síntesis y se conceptualizó con base en la realidad.

Etapa III: Construcción teórica

Con base en la información generada, se identificaron las estrategias que fortalecieron las capacidades docentes y educadores del nivel preescolar para innovar en la enseñanza, en la capacidad para conceptualizar sobre el desarrollo psicomotor del niño y en las habilidades para desarrollar investigaciones y estudios de caso del nivel profesional.

Esta etapa comprendió una fase, la cual consistió en la elaboración de un documento propuesta para la educación psicomotriz en el nivel preescolar.

Etapa IV: Estrategia Transformadora

La estrategia transformadora transfiere los resultados y productos de la investigación con el fin de romper paradigmas y fortalecer el proceso de enseñanza del docente de preescolar. Lo anterior, a partir de la formulación de una segunda fase del proyec-

to de investigación que apunta a diseñar y desarrollar talleres dirigidos a docentes de educación inicial, egresados del programa, estudiantes y asesores de práctica profesional docente, que fortalezcan sus habilidades didácticas y de mediación dentro de las aulas.

Por lo anterior, el encuadre metodológico apoyado en los aportes metodológicos y epistemológicos de Rockwell (2009), Guber (2001) y Restrepo (2016); permite definir las técnicas para el trabajo de campo, en coherencia con el problema de investigación. La entrevista semi-estructurada indaga los conceptos e imaginarios que los docentes tienen acerca de la educación psicomotriz, complementando con el uso de registros grabados y notas de campo, lo que permitió identificar el rol del docente con relación al surgimiento de conceptos como: educación corporal (Rigal, 2006), (Picq y Vayer, 2014), educación vivenciada (Lapierre y Aucouturier, 1985), el movimiento como elemento insustituible en el desarrollo infantil (Le Boulch, 1987), (Wallon, 1976), citado por Rota Iglesias, 2015); datos codificados mediante técnicas de codificación inductiva. De igual manera, se procede a realizar una lectura general adicional de las notas, registros, transcripciones y versiones grabadas realizadas en el trabajo de campo antes de iniciar el análisis formal con el propósito de recuperar detalles que pudieron quedar ausentes en la primera lectura.

Cabe resaltar que, para el proceso de entrevista se formularon dos preguntas: la primera de ellas hace referencia a las concepciones relacionadas con el concepto psicomotricidad y la segunda se pregunta por las estrategias o actividades empleadas en la formación en el nivel preescolar en el ejercicio teórico-práctico de la psicomotricidad como disciplina.

Metodológicamente se realiza el análisis descriptivo denso, que según (Geertz, 1973 citado por Rockweell, 2009) consiste en la integración de la teoría con los datos codificados, producto de los instrumentos utilizados: entrevistas semi-estructuradas, registros grabados, notas de campo. Posterior a ello, se organizan matrices para triangular la información, a partir de la producción textual con los que se interpretan y recontextualizan los conceptos a partir de la contrastación teoría-práctica.

Hallazgos significativos

A fin de dar cuenta de lo encontrado en el proceso investigativo, nos referiremos a los hallazgos o resultados de investigación en la Etapa 1/momento 4 y en la Etapa 2, descrita con antelación, a partir de los datos obtenidos en la entrevista realizada a docentes de educación inicial o parvularia de la Ciudad de Villavicencio en Instituciones Públicas (P)¹ o Privadas (O)². La entrevista se plantea desde la apertura al campo problémico en dos preguntas fundamentales:

1. Las concepciones relacionadas con el término psicomotricidad de los docentes participantes desde la pregunta: ¿Qué es para usted la psicomotricidad?

2. Las estrategias o actividades empleadas dentro de las aulas con relación a la psicomotricidad en términos de *movimiento, relación mente/cuerpo y motricidad fina/gruesa*.

3 (P) Docentes participantes de instituciones educativas públicas. Se marcan con P#, para designar el número de codificación analítica de datos.

4 (O) Docentes participantes de instituciones educativas privadas. Se marcan con O#, para designar el número de codificación analítica de datos.

Para dar cuenta de los hallazgos investigativos nos valdremos de cuatro conceptos categoriales emergentes, resultado de la exploración con los docentes participantes, a partir de las preconcepciones sobre educación psicomotriz en educación preescolar (parvularia), a saber: movimiento, relación mente/cuerpo, motricidad fina/gruesa, base de la inteligencia.

Movimiento

Con relación al concepto *movimiento*, se encuentra que se reconoce “movimiento y actividad” como elementos fundamentales en la educación psicomotriz y se destaca como espacios de formación adaptable; es decir, circula el imaginario de que se puede abordar actividades motrices tanto en espacios amplios y abiertos, como en espacios cerrados: “sea en el aula convencional de clase o cualquier rincón fuera de este... El lugar no es visto como un problema, siempre y cuando permita un trabajo adecuado” (O1); y para dar cuenta del concepto por el que transitan los participantes, en relación con su experiencia refieren: “Psicomotricidad es la actividad que el niño tiene para manejar su cuerpo...” (O3); “Son todas aquellas actividades que nos, que se desarrollan con los niños con base en el movimiento” (O2). No hay evidencia de una construcción teórica, abordada por los entrevistados que dé cuenta de esta apropiación, en términos de la importancia del movimiento como un elemento vital para el buen desarrollo psicomotor (Campo, 2010).

El movimiento como ejecución de actividades está presente en las preconcepciones de los maestros participantes, así: “...toda clase de movimiento bien sea en el aula, en el patio, en toda esquina y en todos nuestros rinconcitos que trabajamos con nuestros niños, hay estamos dándole la oportunidad a los niños para desarrollar habilidades...” (O2), lo que denotaría a

la psicomotricidad como la oportunidad de desarrollo de las diferentes habilidades y de creatividad en los niños y las niñas dentro del aula.

En algunos casos el término movimiento se concibe y utiliza desde el sentido común y es meramente desde el hacer sin ningún conocimiento propio de la educación psicomotriz. A este respecto se puede afirmar que el concepto que posee este grupo de educadores acerca de la disciplina debe ser reconstruido para generar una mayor complejidad en su abordaje teórico y su rol como maestros.

Relación mente-cuerpo

Entre los hallazgos más significativos se encuentra que la psicomotricidad como disciplina, que es puesta dentro del aula preescolar o parvulario, es definida desde el término *psiquis*, para aproximarse a los procesos psicológicos y mentales que ocurren dentro del desarrollo cognitivo de los niños y niñas en la etapa preescolar, y se hace uso del concepto de motricidad para referirse al movimiento que se lleva a cabo en diferentes escenarios escolares:

“Bueno, psicomotricidad, para mi es, bueno “psico” todo lo que tiene que ver con la mente, con lo que el niño piensa o con lo que él... los conceptos que él tiene de algunas cosas según lo que haya vivido en su entorno. Y motricidad con lo todo lo que va con los movimientos de su cuerpo.” (P2).

“Es el enlace que hay, como dice la palabra lo “psico” con lo motriz. El pensamiento lógico del niño con el movimiento” (O4).

Dentro de esta categoría se destaca la interacción e interrelación entre tres componentes de la psicomotricidad como categoría, a saber: *el movimiento, el conocimiento y las*

emociones: “...es una disciplina que se basa en la interacción del conocimiento y de la emoción, y del movimiento para el desarrollo de cualquier ser humano...” (P4); relacionando pensamiento y desarrollo, sin evidencia de apropiación de argumentos desde referentes teóricos, sin embargo se acercan a lo expuesto por Gutiérrez (1991), quien asegura que la psicomotricidad y su educación se fundamenta en la motricidad, en la que el ser humano se considera una unidad y no una dualidad en la que están involucrados tanto el espíritu como el cuerpo, al mejor estilo cartesiano, por lo que el trabajo que realizado dentro del aula se debe adaptar a la totalidad del sujeto en relación a: mente-cuerpo.

Motricidad fina vs motricidad gruesa

La tercera categoría emergente hace relación a la distinción entre motricidad fina/gruesa. Dicha construcción separa lo conceptual entre lo que se entiende por motricidad gruesa y motricidad fina, y la manera como cada una de ellas actúa en la transformación de los cuerpos de los párvulos, concepción incorporada en los docentes de la Ciudad de Villavicencio tanto del sector público, como del sector privado:

“...Bueno nosotros vemos la psicomotricidad desde dos aspectos. Manejamos la psicomotricidad fina y la psicomotricidad gruesa...” (P6).

“...Bueno el concepto que manejo yo de psicomotricidad es todo el movimiento que tiene que ver con el cuerpo. Que entra en la parte que tenemos unas dos subdivisiones que es motricidad fina y motricidad gruesa” (O6).

“Tenemos dos tipos de psicomotricidad que es fina y gruesa. Fina es aquella que necesita un poco más de atención y exactitud

y la gruesa es la que desarrollamos a través de todo el cuerpo, como saltar, correr y demás” (P7).

“Y la motricidad fina es lo que manejamos nosotros como óculo manual, que todo lo que tiene ver por ejemplo haciendo collares, haciendo corrugado, que manejamos las tijeras y manejamos diferentes actividades dentro del aula.” (O6).

“...bueno como ustedes saben en la educación preescolar las áreas son integradas, la psicomotricidad en todos los aspectos, concentrándonos de pronto en la fina cuando desarrollamos actividades como el rasgar, como el colorear, desarrollo de guía, la dimensión corporal, trabajo de ejercicios, el trabajo de correr, de saltar, en cancha, como seguimiento de una línea...” (O7).

Por otra parte, los educadores definen las habilidades motoras gruesas como aquellas relacionadas con el desplazamiento como: correr, saltar y caminar, y ponen la responsabilidad de su desarrollo a la escuela preescolar y parvularia: “En la motricidad gruesa manejamos todo lo que es el movimiento corporal, que mantienen brazos piernas y todo lo que mantiene con la estimulación en ejercicios” (O6). Con relación a la motricidad fina, las definen como “acciones que realiza el niño con las manos; colorear, rasgar, recortar” (P1), lo que denota su tendencia a ver al cuerpo fragmentado en términos del movimiento grueso y/o fino, dependiendo de la actividad (individual) que va a desarrollar el párvulo dentro del aula.

Frente a esta concepción existen autores como Cortés y Del Socorro (1996), definen la psicomotricidad como un concepto enmarcado a partir de dos acepciones “psico” que refiere a todo lo que caracteriza al ser humano como persona, su área espiritual y

afectiva, su intelecto, los procesos mentales y hasta el pensamiento. En pocas palabras todo aquello que lo conduce a tener una conciencia. “Motricidad” manifiestan una concepción a partir de la cual el movimiento, el cuerpo y su accionar, hacen parte de sí. Haciendo referencia esta vez a todos los aspectos físicos y las causas de las sensaciones que percibimos.

Una preocupación notoria es la lectoescritura en los menores, como proceso, donde se proponen estrategias finas³ como: *colorear, amasar, rasgar, punzar entorchar, arrugar papel, recortar, pegar, dar grafía a los trazos, el desarrollo de guías, la unión de puntos, para motricidad gruesa en cambio proponen actividades⁴ como: correr, saltar, trepar, agarrar, soltar, lanzar, seguir caminos o líneas, ejercicios de equilibrio, agilidad, el baile y la danza*, llevadas a cabo de manera común en espacios abiertos como canchas, y en la clase de educación física:

“...los niños deben prepararse para el proceso lecto-escritor y deben fortalecer segmentos corporales como las manos y los dedos” (P3).

“...como puede deducirse, la motricidad gruesa está basada en movimientos libres y espontáneos que surgen del uso de nuestro cuerpo para integrarnos al entorno socio cultural que determina nuestra cotidianidad. Por consiguiente, está implícita en la mayoría de los eventos que realiza el hombre...” (O6).

5 Estas estrategias son recogidas de la totalidad de las encuestas realizadas, tanto de los docentes del sector público, como del sector privado, hecho que llama la atención de las investigadoras.

6 En las encuestas no se usa el término “estrategias” para hablar de la motricidad gruesa. A cambio se usa el de “actividades”, lo que enfatiza la visión fragmentada del cuerpo frente al movimiento.

Es importante señalar que autores como Pentón (2007), reconocen el desarrollo de la motricidad gruesa en una estrecha relación con los movimientos y acciones que comprometen grandes músculos corporales y posturales, que por ende refieren a grandes actividades de todo el cuerpo o por lo menos de grandes segmentos de este. Para el caso de motricidad fina estableció una relación de esta con el trabajo que llevan a cabo pequeños grupos musculares especialmente de partes específicas del cuerpo humano como lo son la cara, las manos, los pies en que unos y otros dependen mutuamente, en tanto pertenecen a un mismo sistema corporal, es decir que, la motricidad fina y motricidad gruesa, son elementos vitales y constituyentes de la psicomotricidad.

Psicomotricidad e inteligencia

La psicomotricidad es otro de los conceptos emergentes dentro de la interacción con los docentes de las instituciones en la Ciudad de Villavicencio, reconocida como concepto esencial que se constituye en elemento fundamental para mejorar en la escuela los procesos de enseñanza y de esta manera favorecer el aprendizaje del niño:

"...los niños deben de tener un buen desarrollo psicomotriz que este muy bien dirigido, para que no tengan dificultad cuando se inicie la básica primaria y el bachillerato" (O3).

"desde los primeros años debemos empezar a trabajarles a los niños todo lo que tiene que ver con movimiento, todo lo que tiene que ver con la parte del juego, la lúdica" (O8).

"...trabajamos la psicomotricidad en todos los aspectos, concentrándonos de pronto en la psicomotricidad fina cuando desarrollamos actividades como el rasgar, como el colorear, como desarrollar guías para seguir punticos..." (O7).

Para definir el constructor de psicomotricidad se alude al desarrollo mental a partir de una adecuada estimulación de esta disciplina:

"Bueno, para mí la psicomotricidad es la base de la inteligencia. Es por ello que, nosotros, desde los primeros años debemos empezar a trabajarles a los niños todo lo que tiene que ver con movimiento, todo lo que tiene que ver con la parte del juego, la lúdica. Porque con relación a esto, a estos avances que se hacen, esto tiene que ver mucho con el desarrollo del pensamiento y de la inteligencia del niño" (O1).

Con relación a la pregunta sobre las estrategias empleadas por los docentes para trabajar la psicomotricidad en los niños se encontró, sin embargo, que las actividades planteadas están dentro del ámbito de lo tradicionalmente utilizado, en el siguiente rango de hallazgo, siendo (1) el más encontrado: 1.- colorear, rasgar, correr y saltar. 2.- Actividades manuales, 3.- juego y lúdica.

En cuanto a *colorear, rasgar, correr y saltar*, se plantea como actividades que posibilitan un buen desarrollo de la psicomotricidad en el preescolar, así como el fortalecimiento de los músculos que tienen que ver con los movimientos finos para desarrollar un mejor equilibrio corporal, de esta manera se adquiere mayor confianza para el momento en que se necesite hacer trabajos que requiera utilización de trazos:

"...a diario desarrollamos una variedad de actividades, cuando estamos rasgando, cuando trabajamos recortado, cuando hacemos arrugado.... Y cuando vamos al patio toda clase de movimiento, lanzado con pelotas, correr..." (O2).

"...Diariamente en las actividades planeadas dentro del plan de estudio de la institución. Pues se realizan que rasgar, que pegar..." (P3).

“...interviene todo lo que tiene que ver con la parte de los movimientos de la mano. Entonces esto se fortalece a través de los ejercicios de pinzas, de agarre, el hecho amasar, de modelar con plastilina, del rasgado, del pegado... Y el movimiento en general, lo que es el correr, caminar, trotar, marchar, trepar, escalar, esto también ayuda...” (O8).

“Bueno trabajamos muchas, muchas actividades como lo son el boleado, el entorchado, colorear, líneas diferentes, lo que son dibujos y lo que es las actividades en el tablero que me gusta que los niños pasen a trabajar en el tablero con marcadores también me gusta mucho y lo que, lo práctico mucho” (P6).

Cortés y Del Socorro (1996), señalan que actividades como *recortar, colorear, pegar, rasgado y dibujar*, son procesos o acciones que requieren del movimiento de los ojos, las manos e incluso los dedos integrados en estas actividades en específico, y desde ellas se pueden desarrollar habilidades en los niños tales como: coordinación viso-manual y la capacidad de responder ante estímulos del exterior. Reconocen también la motricidad fina como indispensable, pues aseguran, se encuentra implícita en la mayoría de las acciones corporales:

“...actos tan simples como el correr o el caminar conllevan al niño o la niña a usar su cuerpo de manera global, pues para el mismo se hace necesaria una sincronización entre brazos y piernas, lo que va a permitir la obtención de movimientos más eficaces y armónicos...” (O8).

Otras actividades mencionadas en términos de herramientas didácticas que propician el desarrollo psicomotriz relacionados con la inteligencia, en los menores, son: *recortado, moldeado y pintura*, sin definir el grado de al-

cance de dichas actividades o especificar su implementación dentro del aula; además de actividades físicas como: *gatear, trepar*:

“...tengo punzado, tengo el recortado, tengo dátilo pintura, tenemos todo lo que es de la danza, el baile...” (O1).

“...cuando vamos al patio toda clase de movimiento, lanzado con pelotas, correr, saltar, gatear, toda clase de desplazamiento, equilibrio, coordinación, pues para mí todo eso son actividades que nos llevan al desarrollo de una buena psicomotricidad en un niño de preescolar” (O2).

“...inicialmente se empieza todo lo que tiene ver con los movimientos básicos, de marcha. Luego iniciamos ya movimientos más finos...” (O8).

“...trabajamos muchas, muchas actividades como lo son el boleado, el entorchado, colorear, líneas diferentes, lo que son dibujos y lo que es las actividades en el tablero...” (P6).

Otro elemento que emerge en las respuestas de los docentes es el uso del juego no solo en términos de ayuda o apoyo al desarrollo corporal y motriz, sino también al psicológico y las habilidades mentales (inteligencia):

“La estrategia que utilizo para desarrollar la motricidad con mis estudiantes es, a través del juego, porque ellos a través del juego adquieren más facilidad, por ejemplo, para enseñar lo que es lateralidad, izquierda-derecha, coloreados, trazos y direccionalidad que es como lo básico para el desarrollo de la ‘psicomotricidad en el nivel preescolar’ (O3).

Frente a lo anterior, el francés Le Boulch (1987) realiza un aporte importante, en donde destaca la importancia que posee el juego para el descubrimiento y el desarrollo de la lateralidad, manifiesta que los juegos y actividades de expresión libre, cuando se

involucra el uso de las extremidades superiores e inferiores, permiten al docente observar la dominancia lateral de sus estudiantes, lo que apoyaría de manera sustancial a las pruebas escriturales, importantes en la primera infancia.

Otros autores como Vayer (1977), García y Berruezo (2013) recomiendan el juego en la formación del niño desde los años iniciales porque contribuye a la formación del yo corporal, fortalece el control: tónico, postural, respiratorio y la estructuración espacio-temporal, que estimula el movimiento de las masas musculares para favorecer en su desarrollo habilidades en el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo.

Lo manual vs juego (lúdica)

En el discurso analizado, las actividades manuales, son entendidas dentro de la motricidad fina, con ausencia de desplazamiento corporal de manera exclusiva. Estas actividades mencionadas fueron, por ejemplo; los ejercicios de coloreado, el modelado, el uso de plastilina, rompecabezas e imágenes, además del trabajo con la escritura, reduciendo el trabajo en el aula a este tipo de actividades:

“Se manejan actividades con rompecabezas, imágenes, coloreado, plastilina y luego se trabajan las letras y eso...” (P7).

“...trabajamos muchas, muchas actividades como lo son el boleado, el entorchado, colorear, líneas diferentes, lo que son dibujos y lo que es las actividades en el tablero...” (O2).

Sin embargo, se establece que el juego y la lúdica representan un potencial que puede convertirse en el principal conductor del aprendizaje psicomotor, no solo porque pone a los niños y las niñas frente a situaciones de equilibrio muy variadas, coordinacio-

nes diferentes de distintos tipos y diferentes habilidades gimnásticas y de apoyo, incluso diversas posibilidades de desplazamiento:

“...el niño realiza movimientos porque tiene saltar y también está la parte psicológica porque está...está contando, está desarrollando su pensamiento, tiene que llevar como un conteo o cuando estamos en un juego también, en un juego normal; tingo-tango o “al gato y el ratón” que ellos tienen que correr y también uno ve la parte psicológica porque ve cómo se comporta el niño, como comparte con sus compañeros. No se la psicomotricidad se ve siempre, en todo lo que uno hace...” (P2).

“...desde los primeros años debemos empezar a trabajarles a los niños todo lo que tiene que ver con movimiento, todo lo que tiene que ver con la parte del juego, la lúdica.” (O8).

“En el área del preescolar utilizamos diferentes materiales y diferentes herramientas didácticas, en los cuales podemos implementar el juego y la lúdica para poder activar este proceso en los niños” (P5).

“... cuando estamos en un juego también, en un juego normal; tingo-tango o “al gato y el ratón” que ellos tienen que correr y también uno ve la parte psicológica porque ve cómo se comporta el niño, como comparte con sus compañeros...” (P2).

Otro de los beneficios que trae el juego sería la facilidad para la adquisición de conceptos como la lateralidad y direccionalidad, permitiendo un aprestamiento previo para el proceso lecto-escritor:

“La estrategia que utilizo para desarrollar la motricidad con mis estudiantes es, a través del juego, porque ellos a través del juego adquieren más facilidad, por ejemplo para enseñar lo que es lateralidad, izquierda-derecha, también mediante

coloreados, trazos y direccionalidad que es como lo básico para el desarrollo de la 'psicomotricidad en el nivel preescolar' (O3).

Consideraciones finales

La presente investigación identifica cómo la heterogeneidad se hace presente en el ámbito escolar, a partir de las diferentes respuestas enmarcadas en la construcción de los conceptos claves propuestos: *movimiento, relación mente cuerpo, motricidad fina, motricidad gruesa e inteligencia*; dichos elementos diversos y complejos develan la diversidad que se encuentra en las aulas, así como, los métodos y didácticas presentes dentro de ellas, desde los imaginarios de los docentes participantes, de instituciones oficiales y privadas.

Para dar respuesta a la pregunta: *¿Qué actividades o estrategias usted utiliza en el aula de clase para desarrollar la psicomotricidad con sus niños y niñas?*, se encuentran estrategias didácticas de corte tradicional: colorear, rasgar, correr, saltar; uso de actividades manuales universales y el empleo del juego y lúdica, denotando los mecanismos didácticos usados de manera más común por los profesores participantes.

Ahora bien, teniendo en cuenta los resultados de la investigación y a partir de un marco histórico/político de la educación inicial en Colombia, establecemos que se requiere una educación que priorice el desarrollo evolutivo del niño, para ello es imprescindible reconocer la evolución del ser a partir de sus bases neurofisiológicas y no relegar la educación a una perspectiva asistencialista, pasando por la preparación para la primarización, que en ocasiones se limita a actividades con lápiz y papel, no acordes con los procesos de desarrollo propias de la edad del niño, es decir, precocidad en los

aprendizajes no adecuados para la formación del estudiante, que pueden impedir el potenciamiento de habilidades.

Tal como se expuso en el marco teórico y gracias a un recorrido histórico abordando autores clásicos y contemporáneos, se puede apreciar *la psicomotricidad*, entendida como categoría, como base constituyente para el desarrollo de la inteligencia y de diversas habilidades mentales y motrices en el ser humano, conduciéndolo a su vez hacia un desarrollo integral. Sin embargo, se encuentra en los profesores participantes de la Ciudad de Villavicencio, que no definen de manera clara ni brindan argumentos respecto al concepto de psicomotricidad, es decir, no precisan el significado. Su definición es más cercana a que tan importante puede ser esta disciplina y sus consecuencias positivas para la vida de los menores.

Asimismo, los resultados de la investigación, muestran la necesidad de fortalecer la formación de los docentes en temas relacionados con la educación psicomotriz, imprescindible para favorecer el desarrollo escolar, dado la importancia que esta tiene para el aprendizaje, desde conceptos claves como: *temporalidad, lateralidad, esquema corporal, relación espacial*, entre otros, entendiendo que son fundamentales para que el niño asimile de manera comprensiva: *pasos de operaciones matemáticas compuestas, procesos como la lectura, la escritura y la aceptación de su imagen corporal*.

La psicomotricidad debe ser considerada, entonces, como un elemento diagnóstico del desarrollo de las dimensiones del niño, por lo tanto, debe ser transversal en el proceso de formación en el preescolar; asimismo debe ser un curso fundamental en los planes de estudio de las *Licenciaturas en Educación Infantil o Educación Inicial*.

Referencias

- Arnaiz, P., Rabadán, M. y Vives, I. (2008). *La Psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Aljibe.
- Bernaldo-de-Quirós, M. (2015). *Psicomotricidad: Guía de evaluación e intervención*. Pirámide.
- Campo, L. A. (2010). *Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia)*. Revista Salud Uninorte. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55522010000100008&lng=en&tlng=es.
- Cortés, F., y Del Socorro, M. (1996). *Psicomotricidad infantil*. Universidad Santo Tomás.
- Damián, E., Merino, Z., Reyes, N., y Damián, N. (2018). *Desarrollo psicomotriz en la infancia y el desempeño docente*. Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación, 6(1), 33-38. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v6i1.222>
- García, J. A., y Berruezo, P. P. (2013). *Psicomotricidad y educación infantil*. (9^a ed.). Cepe.
- Guber, Rosana. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Gutiérrez Delgado, Manuel. (1991). *La educación psicomotriz y el juego en la edad escolar*. Wanceulen.
- Lapierre, A., Aucouturier, B. (1985). *Simbología del Movimiento*. Científico-Médica.
- Le Boulch, J. (1987). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. La educación psicomotriz en la escuela primaria. Paidós.
- León, A. M., Mora, A. L., y Tovar, L. G. (2021). *Fomento del desarrollo integral a través de la psicomotricidad. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*. Scielo. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2861>
- Mendiaras, J., (2008). La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(2), 199-220.
- Pentón, B. (2007). *La motricidad fina en la etapa infantil*. Portal Deportivo CL. <https://docplayer.es/8357798-La-motricidad-fina-en-la-etapa-infantil.html>
- Picq, L., y Vayer, P. (2014). *Examen psicomotor de Picq y Vayer (1° y 2° infancia)*. Dwarf.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Biblioteca Digital Juan Comas. <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/77>.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. INDE publicaciones.
- Rockwell, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura de los procesos educativos*. Paidós.
- Rota, J. (2015). *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto*. Octaedro Recursos.
- Sánchez, V. (2016). *La motricidad en el currículo de educación infantil*. Publicaciones didácticas. <https://core.ac.uk/download/pdf/235858495.pdf>.
- Vayer, P. (1977). *El niño frente al mundo: (en la edad de los aprendizajes escolares): educación psicomotriz*. Científico-Médica, 1977
- Wallon, H. (1976). *La evolución psicológica del niño*. Grijalbo.
- Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter del niño*. Nueva Visión.



La Calumnia de Apeles (c. 1495)
Sandro Botticelli

Los retos de la enseñanza de la escritura académica en el ámbito universitario

Academic writing teaching challenges in the university environment

Videsmir Benavides Ramírez

videsmir@gmail.com

Docente Universidad Minuto de Dios (periodo agosto – noviembre 2022) Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna, Licenciada en Literatura y Lingüística, Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana y Humanidades. Docente SED

Diana Montes Romero

diana.montes@uniminuto.edu.co

Docente Investigadora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y Docente Secretaría de Educación, Magíster en Comunicación-Educación, Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

Resumen

El artículo de investigación surge a partir de la experiencia como docentes universitarias, en la Corporación universitaria UNIMINUTO, donde se pusieron en evidencia las prácticas de lectura y escritura universitaria. A partir de allí, se establecen los antecedentes frente a la escritura académica y se proponen tres categorías de análisis: Escritura académica, enseñanza de la escritura académica y docente-estudiante universitario. Para el desarrollo de la investigación se empleó un método cualitativo por medio de la triangulación entre teoría y práctica. Finalmente, la investigación concluye con la propuesta de un plan de escritura para la elaboración de textos académicos críticos.

Palabras claves: Escritura Académica, Enseñanza de la Escritura Académica, Docente-estudiante Universitario, Pensamiento Crítico.

Abstract

The research article arises from the experience as university teachers, where the university reading and writing practices were evidenced. From there, the antecedents are based on academic writing and three categories of analysis are proposed: Academic writing, teaching academic writing and university teacher-student. For the development of the research, a qualitative method was used through triangulation between theory and practice. Finally, the investigation concludes with the proposal of a writing plan for the elaboration of critical academic texts.

Keywords: Scademic Writing, Teaching Academic Writing, University Teacher-student, Sritical Thinking.

Introducción

La escritura académica es quizá uno de los temas más consultados, cuestionados y trabajados por diversos entornos, pues es claro que su incidencia en las prácticas universitarias y en los constructos conceptuales e investigativos es trascendente. Los escritores académicos y los docentes cada día apuntan con mayor frecuencia a mejorar este proceso, sin embargo, resulta importante mencionar que en muchas situaciones se abandona el proceso riguroso que exige esta práctica. En tanto que:

La escritura ha de instaurar esa correlación entre expresión y contenido – la función semiótica – acto en el que se pierde cualquier inocencia, porque es la estrategia discursiva, de para qué escribo, para quién y qué digo lo que regula tomas de posición y esfuerzo en el manejo adecuado de dichas correlaciones. (Jurado, 1992, p. 39)

Desde esta perspectiva semiótica de la escritura se entiende que no solo hace parte de una tarea académica que enfrentan estudiantes y docentes universitarios, sino que moviliza la organización de un discurso teórico-conceptual en una determinada estructura, este tránsito se debe concebir como un proceso y no como un resultado, ya que lo que intenta un escritor académico es consolidar el aprestamiento de saberes con un fin comunicativo.

Por lo anterior, el presente artículo elabora un recorrido de antecedentes de los últimos diez años en Colombia sobre la escritura académica, a partir de ahí se establecen tres categorías de análisis: escritura académica, enseñanza de la escritura académica y docente universitario. Posteriormente, se elabora una triangulación entre trabajos y percepciones de estudiantes de primeros semestres de la

Corporación Universitaria UNIMINUTO en torno a la escritura, para finalmente presentar una propuesta en cuanto al proceso de escritura de un ensayo, teniendo en cuenta aspectos como la planeación, la escritura, la revisión y la evaluación.

En este sentido, el artículo es una apuesta sobre inquietudes que surgen en el ámbito de la enseñanza universitaria y los resultados obtenidos con los estudiantes.

Antecedentes

A continuación, se presenta el rastreo de los antecedentes sobre la enseñanza de la escritura académica en el nivel universitario, en total se consultaron 10 artículos publicados tanto a nivel nacional como internacional, durante los últimos diez años (2013 – 2023). De dicha lectura, se obtuvieron tres categorías: escritura académica, enseñanza de la escritura académica y docente universitario, las cuales serán expuestas seguidamente:

Escritura académica

La cultura escrita se entiende como las prácticas sociales mediadas por el lenguaje escrito y constituye una red de significados compartidos que se construye con prácticas letradas, que incluyen leer, escribir, hablar, pensar y actuar alrededor de la escritura y los textos. (Gómez, Arreola y Hernández 2020)

La escritura académica propia de los entornos académicos es la manifestación del lenguaje, la expresión de la función comunicativa y la representación que se tiene de la cultura. Es por eso, que es importante entenderla no solo como un producto académico, sino como el proceso por el cual se desarrolla el pensamiento crítico y se transmiten diversas formas de pensar y actuar. En ese sentido, resulta de vital importancia revisar

el sentido y significado de la escritura como transformadora de prácticas sociales.

En consecuencia, la escritura académica debe ser considerada como aquella que se da en el ámbito escolar y universitario y que de una u otra forma busca dar a conocer avances, propuestas, investigaciones sobre temas de interés y se convierte en el producto del proceso de conocimiento. En el rastreo se identifican dos aproximaciones: una de tipo social y otra de tipo lingüístico de las cuáles se hablará a continuación: “Escritura académica refiere a un constructo que se constituye en una aplicación y objeto de enseñanza en la universidad: los estudiantes están aprendiendo este tipo de escritura y al mismo tiempo deben practicarla” (Camps y Castelló, 2013; Cassany y Morales, 2008).

La escritura académica como es sabido es un estilo de escritura utilizado en el ámbito académico y educativo que tiene características específicas y distintivas. Se diferencia de otros tipos de escritura, como la escritura creativa o la escritura periodística, por su enfoque en la investigación, la objetividad, la precisión y la rigurosidad.

La escritura académica entonces busca fomentar la comunicación efectiva, la presentación clara de ideas y la contribución al conocimiento en un campo específico. Al dominar las convenciones y habilidades de la escritura académica, los estudiantes y académicos pueden participar activamente en la investigación, el intercambio de ideas y la difusión del conocimiento en sus respectivas disciplinas.

Desde una perspectiva social se tienen autores como Coronado (2023) quien en su artículo de investigación comprende la escritura como una práctica social o una actividad que comunica el conocimiento generado en

las distintas disciplinas, haciendo uso de la investigación y la reflexión científica como quehacer central. En este sentido se entiende que dicha práctica se convierte en una necesidad propia de los integrantes de la comunidad académica. Asimismo, Hernández y Marín (2018) concuerdan con Coronado (2023) al afirmar que es una práctica social, para ellas la escritura conecta pensamientos, percepciones, experiencias y proyectos de las colectividades académicas.

Desde la mirada lingüística y quizás formal, autores como Martínez y Chávez (2023) consideran la escritura académica como toda producción de tipo oral o escrita que se realiza en el ámbito académico, ya sean trabajos, tesis, exposiciones, artículos, entre otros. Del mismo modo, Herrera (2021) aporta definiciones desde autores que se han dedicado a la estructuración de los textos, como Hymes (1972) quien precisa que es una dimensión mayor que encierra tres conceptos: el repertorio verbal, las rutinas lingüísticas y los dominios del comportamiento lingüístico. De otra parte, Serafini (1994) señala que para realizar un escrito se deben tener en cuenta tres fases: primera, la preescritura-acopio de ideas, generación de ideas, organización y documentación. Segunda, la construcción propia del texto. Y, por último, la revisión para el redactado final. Estos aportes permiten comprender que si bien es cierto la escritura académica responde a una actividad social y cultural, requiere de cierta disciplina que permita construir y reconstruirla a partir de los objetivos que tenga el texto, son los ámbitos académicos los que se ven llamados a llevar a cabo dicho ejercicio.

Construir un texto es un proceso complejo, que implica asumir una serie de etapas recursivas que ponen en juego factores que incluyen la naturaleza de la tarea, del contexto y del escritor; que incorpora elemen-

tos relevantes como la memoria de trabajo, la motivación o las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión. (Álvarez y Ramírez, 2006; Díaz, 2014)

Por lo anterior y dado el proceso realizado con los estudiantes de la asignatura electiva Comunicación escrita y procesos lectores, se evidencia que los estudiantes enfrentan diversos problemas al escribir, especialmente cuando se trata de tareas académicas. Estos pueden variar según el nivel educativo, las habilidades lingüísticas y la experiencia previa a la escritura.

Uno de los aspectos poco atendidos en la investigación educativa en el nivel superior es aquel que tiene que ver con procesos lectores y de escritura, que sostienen la permanencia de los estudiantes en la universidad. Carlino (2005), señala que cuando dichos procesos no son favorables en relación con los propósitos educativos, suele pensarse que el problema es producto de los primeros años de la escolaridad. (Gómez, et al., 2020 p.83)

Son diversos los factores que hacen parte del proceso de la escritura académica, los cuales en el tránsito del colegio a la universidad muchas veces no se tienen en cuenta, como lo expresan las autoras a continuación:

Se cree que la falta de comprensión lectora y de habilidades para escribir son cuestiones que se gestaron en el pasado, como consecuencia de una formación precaria, y que al nivel de educación superior sólo le queda centrarse en los problemas propios de la disciplina particular de la que se trate, sin considerar que la escritura y concretamente la alfabetización académica posibilitan la comprensión, abordaje y aprendizaje de las disciplinas. (Gómez, et al., 2020 p.83).

Enseñanza de la escritura académica

En reiteradas ocasiones se ha considerado que los universitarios tienen una competencia escritural ya adquirida, de ahí que muchas veces los docentes se limiten a solicitar producciones académicas sin tener en cuenta las dificultades o falencias de sus estudiantes frente a la escritura, lo que se evidencia en el tedio, la desidia y el incumplimiento por parte de los jóvenes.

Por lo anterior, autores como Hernández y Marín (2018) consideran que la enseñanza de la escritura académica debe partir de dos tendencias: la contextualización y la indagación sobre las relaciones entre la enseñanza, es decir que es necesario que los estudiantes se apropien de textos académicos a partir de la lectura, lo cual les permite identificar estructuras y fines; y por otro lado, indagar sobre cómo han sido los procesos de enseñanza que han recibido con respecto a este tipo de escritura. Con estos autores coincide, en términos prácticos, Herrera (2021) quien en su investigación indagó sobre cómo estaban escribiendo los estudiantes de primer semestre para luego intervenir en dichas falencias, de modo que demostró que los 54 estudiantes producían textos con un propósito comunicativo, pero requerían reforzar aspectos de: coherencia, cohesión, adecuación, argumentación y ortografía.

Coronado (2023) afirma que la enseñanza de la escritura académica ha estado marcada por dos tendencias: textual y sociocultural, puesto que por un lado los estudiantes no cuentan con las herramientas textuales necesarias para producirlos; y por otro, tampoco tienen un cúmulo cultural que les permita argumentar sobre determinados campos. De igual forma, Asensio (2019) en su intervención para el mejoramiento de la escritura

académica con el taller didáctico, demostró que al implementar tanto el desarrollo de emisión de argumentos como la competencia lingüístico textual, se logró que más del 80 % de estudiantes mejorará su producción, partiendo de rúbricas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Por lo tanto, la enseñanza de la escritura académica debe partir del reconocimiento de las falencias de los estudiantes, para posteriormente avanzar en la motivación y en el refuerzo de aspectos socioculturales y lingüístico textuales, de manera que deben ser los docentes universitarios quienes acudan a estas necesidades sin dar por hecho que son competencias ya aprendidas.

Docente universitario

Para esta categoría, según los artículos de investigación consultados, se exponen dos tipos de docentes universitarios: aquellos que desconocen los procesos de escritura académica y aquellos que generan espacios de aprendizaje sobre la producción de estos.

Para el primer grupo, Coronado (2023) plantea que los docentes carecen de estrategias para enseñar a escribir textos argumentativos, por lo cual se limitan a aspectos básicos de la escritura como la ortografía y la puntuación, dejando de lado los complejos como: la toma de postura, el comentario crítico, la cohesión textual, entre otros. De igual forma, afirma que los docentes tampoco tienen un alto repertorio de producción académica lo que los lleva a enseñar algo que en la práctica desconocen, y por ende no tienen las competencias necesarias para hacerlo.

Por otra parte, se encuentran los docentes que sí aportan en la enseñanza de la escritura académica, Hernández y Marín (2018) exponen que las concepciones que los do-

centes tengan sobre la escritura influyen directamente en los procesos que se lleven a cabo en el ámbito universitario, además aquellos docentes que constantemente producen sus propios textos académicos tienen mayor éxito a la hora de enseñar al estudiante. Es por ello que, investigaciones como la de Martínez y Chávez (2023) demuestran que, al generar espacios como talleres de redacción académica, tutorías, compañeros de escritura, materias donde se llevan a cabo varias entregas de un mismo texto, se constituye un proceso cognitivo que conecta los conocimientos adquiridos con los nuevos, lo cual posibilita en gran medida los avances en la escritura desde una perspectiva lingüístico textual y sociocultural.

De ahí que, resulte importante mencionar que en reiteradas situaciones docentes que no leen ni escriben son aquellos que presentan mayores grados de exigencia a la hora de solicitar textos académicos, por consiguiente, resulta necesario que el docente universitario afiance estrategias de enseñanza y a su vez inicie procesos de escritura que le permitan construir un punto de enunciación válido para el contexto en el cual se desenvuelve.

Referentes conceptuales: categorías de análisis

Para realizar y poder establecer un estado de la escritura académica y elaborar estrategias, herramientas y revisar los retos que se tienen, se establecieron las siguientes categorías de análisis a partir de los antecedentes y lo encontrado en el trabajo con los estudiantes: escritura académica, la enseñanza de la escritura académica y el rol del docente y el estudiante universitario. Se emplearon los siguientes insumos: por un lado, una encuesta elaborada a 209 estudiantes de la asignatura Comunicación escrita y proce-

Los lectores I y II de todas las carreras de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Por otro lado, se toman muestras de textos académicos elaborados por los estudiantes, los tipos de textos son: ensayos, reseñas críticas y artículos. Por consiguiente, se logra la triangulación a partir de la teoría y la práctica desarrollada en las de la Corporación Universitaria UNIMINUTO.

Escritura académica

La escritura como manifestación del lenguaje es una actividad habitual en los entornos universitarios. Una gran parte del conocimiento que se elabora se expresa a través de textos que se leen y producen en una inextricable red de relaciones entre unos y otros, tanto en formatos monológicos como dialógicos. Por ello:

Escritura académica refiere a un constructo que se constituye en una aplicación y objeto de enseñanza en la universidad: los estudiantes están aprendiendo este tipo de escritura y al mismo tiempo deben practicarla. (Camps y Castelló 2013; Cassany y Morales 2008, como se citó en Gómez et al 2020, p.80)

La escritura académica se utiliza en diversos contextos, como ensayos, reseñas, informes de investigación, tesis, artículos y trabajos académicos en general. Su objetivo principal es comunicar de manera clara y efectiva los conocimientos, las ideas y los argumentos en un lenguaje formal y coherente.

A continuación, se presentan algunas características clave de la escritura académica:

1. **Formalidad:** la escritura académica se caracteriza por su estilo formal y objetivo. Utiliza un lenguaje claro, conciso y preciso, evitando jergas, coloquialismos y términos informales y campos comunes.
2. **Estructura organizada:** los textos académicos suelen seguir una estructura clara y predefinida, que incluye una introducción, un desarrollo o cuerpo y una conclusión. Cada sección cumple una función específica y contribuye a la coherencia y la comprensión general del texto.
3. **Uso de fuentes y citas:** la escritura académica se basa en la investigación y requiere el uso de fuentes confiables y relevantes. Las ideas, teorías y datos de otros autores se incorporan mediante citas y referencias bibliográficas adecuadas, siguiendo las convenciones de estilo y citación establecidas (como APA, MLA, Chicago, entre otras).
4. **Argumentación y evidencia:** la escritura académica se basa en la presentación de argumentos respaldados por evidencia sólida. Los escritores académicos deben utilizar lógica y razonamiento sólidos, así como ejemplos, datos, estudios y citas para respaldar sus afirmaciones.
5. **Objetividad:** la escritura académica se esfuerza por mantener una perspectiva objetiva y evitar el sesgo personal. Se enfoca en la presentación de información imparcial y en el análisis objetivo de los datos y las fuentes.
6. **Revisión y edición:** la escritura académica requiere un proceso de revisión y edición minucioso. Se presta atención a la estructura del texto, la gramática, la ortografía y la coherencia general. La presentación del trabajo también es importante, siguiendo las pautas de formato y estilo establecidas por la institución o la revista académica.

Carrasco (2016) plantea en su artículo de reflexiones de la escritura académica unas conclusiones que permiten entender cómo han sido las concepciones que se tienen y las cuales son punto de partida para comprender y mejorar los procesos escriturales, entre

esas se encuentran: las diferencias abismales que hay entre las investigaciones realizadas por los académicos y los resultados que se obtienen, la concepción sobre el propósito de la escritura académica que se distancia del objetivo comunicativo *informar con claridad y eficacia* y la relación que se ha hecho de la escritura como un *arte hermoso y elegante*. Por otro lado, el autor plantea que siempre se ha pensado que quien escribe es una persona que tiene un talento para hacerlo, lo que conlleva a que los estudiantes consideren que la escritura académica no es para todos, generando impedimentos. Sin embargo, es preciso entender la necesidad de que todos comuniquen y den sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Enseñanza de la escritura

La escritura académica y su enseñanza han sido temas ampliamente discutidos, los cuales de una forma u otra inciden en los procesos adelantados por diversas instituciones en el marco del mejoramiento y del refuerzo de una competencia en construcción continua.

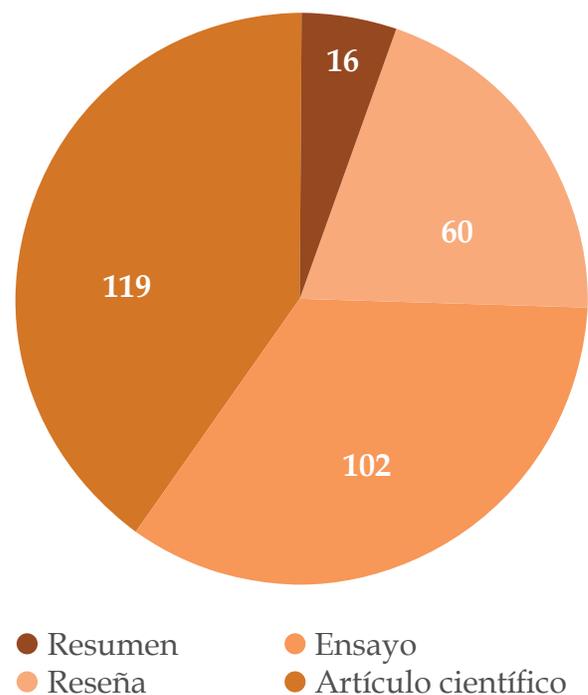
Es de importancia comprender que la escritura es un proceso que nunca termina y que con el pasar del tiempo y la interacción con los diferentes contextos se logra modificar, transformar y mejorar. Asimismo, hay que considerar que hace parte de un ejercicio que permite exteriorizar construcciones cognitivas que el ser humano desarrolla, puesto que:

El texto se define como un hecho comunicativo empírico que se produce por medio de la comunicación humana más que como algo especificado por la teoría formal. Nuestra tarea consiste en describir, de la forma más empírica y realista posible, los procesos por medio de los cuales quienes participan

comunicativamente pueden producir y producen textos y pueden recibirlos y los reciben. (Lomas, 1999, p.59)

Por consiguiente, se describen en detalle algunas de las situaciones que los estudiantes expresan a la hora de escribir un texto académico, pues al preguntarles sobre qué tipo de texto se les dificulta más, se evidencia, como lo muestra la *figura 1*, que 119 estudiantes refieren que es el artículo científico, seguido del ensayo con 102, esto significa que muchos de ellos llegan a las aulas universitarias sin afianzar la escritura de este tipo de textos. No obstante, lo que resulta más complejo es que la mayoría de los docentes omiten la enseñanza de estos porque dan por hecho que este proceso se ha dado en la educación secundaria.

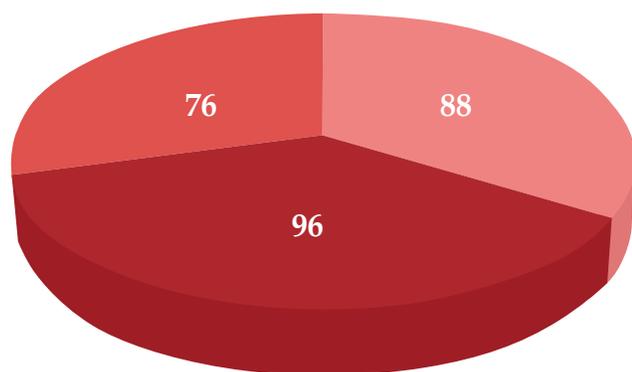
Figura 1
¿Que tipo de texto se le dificulta más a la hora de escribir?



Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los resultados expuestos, es necesario llevar a cabo clases o talleres que posibiliten el reconocimiento del tipo de textos que se desean producir, en tanto que: “Si el texto es una unidad de comunicación, de lo que se trata según la Lingüística del Texto es de estudiar la estructura textual que hace posible el intercambio de significados entre hablantes o entre un escritor y sus lectores” (Lomas, 1999, p.59). Por lo anterior, y atendiendo a que el texto tiene propósito comunicativo, es tarea del docente universitario enseñar la macroestructura y superestructura de los textos en cuestión, pues constantemente se cae en el error de asignar la escritura de un texto sin haber indagado sobre las dificultades que presentan los estudiantes, imposible seguir excusando esta situación en delegar dichas funciones a los docentes de secundaria.

Figura 2
¿Por qué cree que se le dificulta la escritura académica?



- Desconoce su estructura
- No es fácil redactar argumentos
- No sabe cómo empezar el texto

Fuente: elaboración propia

Es así como, la *figura 2* muestra que las dificultades refieren a la estructura, ya que la redacción de argumentos y la lluvia de ideas son indispensables para dicho proceso. Es

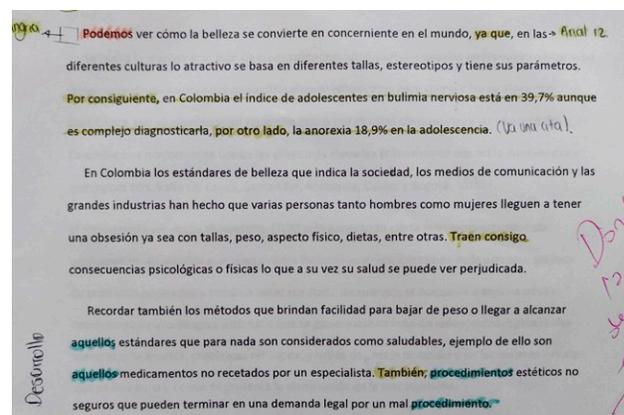
claro que en muchas cátedras impartidas el docente solicita la entrega de textos sin tener en cuenta que la escritura es un proceso, y por ende exige una planeación, una escritura, una revisión y una reescritura.

A continuación, se presentan los errores más comunes en la escritura académica, esto permite pensar su enseñanza desde el énfasis de los hallazgos.

Repetición de palabras y redacción en primera persona

En el ejemplo de la *figura 3* se evidencia que el estudiante presenta dos errores de los más comunes en la escritura académica: la repetición de palabras y la redacción en primera persona.

Figura 3



Fuente: elaboración propia

En el primer párrafo, es evidente la redacción en primera persona con la palabra ‘podemos’, este error es constante en tanto el escritor en términos de expresar su posición sobre algún tema, cae en la acostumbrada forma, sobre todo oral, de incluirse en la situación comunicativa, ya que: “En concreto, algunas manifestaciones típicas de la lengua hablada, más o menos dialectales, se empie-

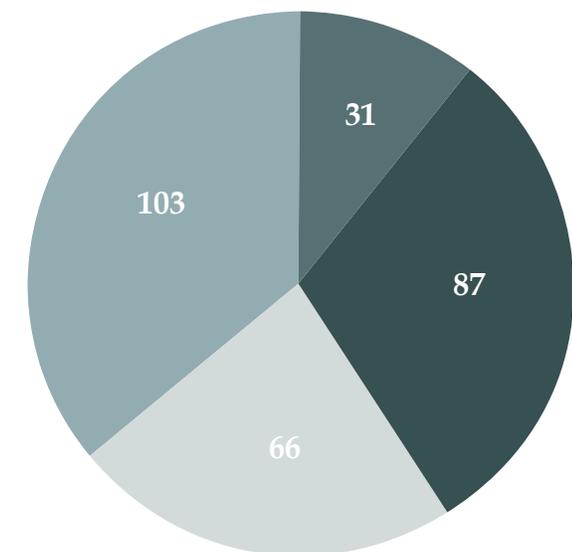
zan a encontrar con cierta frecuencia en la lengua escrita” (Serafini, 1994, p.205). Es decir que, las formas que se usan en la cotidianidad son, cada vez con mayor frecuencia, expuestas en el ámbito escrito.

Asimismo, en el tercer párrafo las palabras: ‘aquellos’ y ‘procedimientos’, reflejan la repetición de términos, siendo este uno de los errores más comunes en las primeras entregas de los textos, dado que como lo expresa Serafini (1994): “En un texto escrito, es una buena norma evitar la utilización de un mismo vocablo varias veces en lugares muy próximos. Los vocablos repetidos pueden sustituirse por sinónimos” (p.293).

Puntuación y Normas APA

Figura 4

Cuando empezó a producir textos académicos en la Universidad ¿Qué fue lo que más se le dificultó?



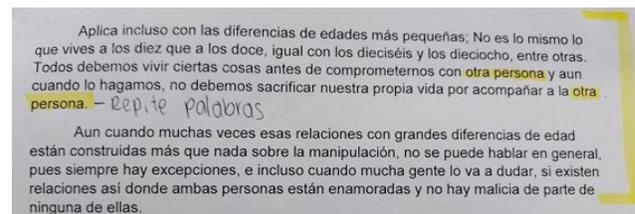
- La ortografía
- La redacción, el uso de primera persona
- Seguir su estructura
- Las normas APA

Fuente: elaboración propia

La *figura 4*, evidencia que son las Normas APA las que más se les dificultan a los estudiantes, lo cual apoya de manera contundente las ideas expresadas anteriormente sobre la redacción en primera persona y la estructura.

Por consiguiente, la puntuación como se evidencia en la *figura 5*, al ubicar el punto y coma (;) después de la palabra: ‘pequeñas’, se cometen dos errores, el primero refiere al uso inadecuado del punto y coma pues debería utilizarse solo la coma, cabe aclarar que la mayoría de los estudiantes universitarios se encuentran con serios problemas cuando deben hacer uso del punto seguido, la coma o el punto y coma. Esto quizás se debe a que la enseñanza de la puntuación, en ocasiones, ha estado situada sobre la regla sin acudir a un propósito comunicativo. El segundo, consiste en el uso de la mayúscula después del punto y coma (;).

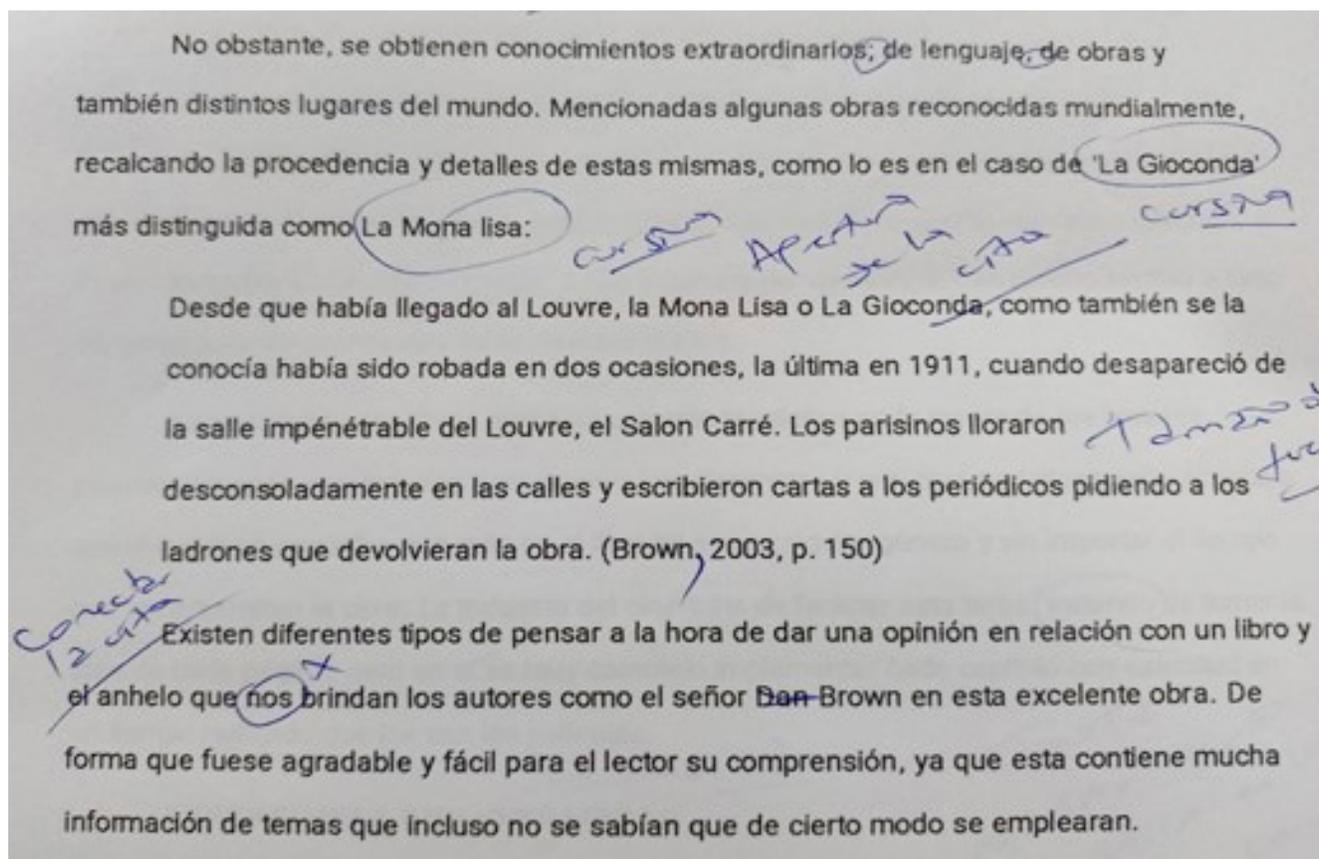
Figura 5



Fuente: elaboración propia

En la *figura 6*, el estudiante presenta varios errores al momento de realizar la cita textual, esto de una forma u otra permite contrastar lo expresado en la encuesta. Primero, no se evidencia una conexión entre la cita y lo que afirma el autor del texto, la cual se da por medio del uso de conectores; segundo, se omite la coma en los datos bibliográficos de autor de la cita; tercero, no se disminuye el tamaño de la fuente. Aunque el error uno aplica al contenido, y el dos y tres a la estructura, es preciso aclarar que el texto es una

Figura 6



Fuente: elaboración propia

unidad que acude a una situación comunicativa y que, por ende, tanto el contenido como la forma tiene igual importancia, pues como lo afirma Lomas (1999) “el texto sea no tanto una suma de oraciones como un artefacto planificado con una orientación pragmática” (p.59). Es decir, concebirlo como un todo.

Por último, se afirma que las evidencias obtenidas demuestran las dificultades más comunes en la producción de textos académicos por parte de los estudiantes de pregrado de I y II semestre, esto tiene un doble objetivo: uno, comprender que la escritura es un proceso continuo, de ahí la necesidad de pensar su enseñanza desde los momentos de lluvia de ideas, planeación, escritura, revisión y reescritura. Dos, movilizar los es-

pacios académicos a la identificación de los problemas de escritura con el fin de diseñar didácticas que permitan mitigarlos. Puesto que, como lo afirma Jurado (1992) “los problemas de las deficiencias escritoras en los estudiantes universitarios tienen su origen en el modo en que la escuela concibe la lecto-escritura” (p.38), es urgente entenderla desde una perspectiva comunicativa que convoca a los maestros de los diferentes niveles de la educación en Colombia.

Docente y estudiante Universitario

Teniendo en cuenta lo mencionado, es importante tener presente que el docente en la universidad es una figura clave, que no sólo

transmite una información, es el que permite que se dé la interacción entre el estudiante y el conocimiento. En palabras de Carlino: es en la interacción entre el docente-estudiante donde radica la posibilidad de establecer un vínculo. Y es en la relación que se teje que permite que el aprendizaje de la escritura académica no solo cobre vida, sino que signifique, y además permita de acuerdo con Gottschalk y Hjortshoj (2004) (como se cita en Carlino 2005):

La exposición del docente tiene funciones específicas de gran valor potencial: proveer información actualizada sobre investigación y teoría recientes, sintetizar ideas que se encuentran dispersas en la bibliografía, señala contradicciones y problemas implícitos, adaptar explicaciones a los estudiantes y transmitirles entusiasmo, [sin embargo,] la escritura y el habla pueden ser utilizadas por los alumnos para construir mejores comprensiones y también para incrementar su retención, porque los estudiantes recuerdan mejor lo que ellos han dicho (en tanto es su propio conocimiento) que lo que los docentes [y los libros] les han contado (p.20).

El docente universitario por un lado juega un papel esencial en el sistema educativo superior en la formación de los estudiantes, el avance del conocimiento y el desarrollo de la sociedad en general. A continuación, se detallan algunas de las razones que resaltan su relevancia:

El docente como un transmisor del conocimiento: el docente universitario es el encargado de impartir los contenidos académicos y transmitir el conocimiento especializado a los estudiantes. Su experiencia y dominio en su área de experticia permiten que los alumnos adquieran habilidades y conocimientos específicos, formando así a futuros profesionales y expertos en diversos campos.

Como fuente de inspiración y motivación: un buen docente universitario puede marcar una diferencia significativa en la vida de sus estudiantes, al inspirarlos y motivarlos para que se esfuercen en alcanzar sus metas académicas y personales sobre todo en estas épocas de incertidumbre y de inteligencia artificial. Su pasión por el conocimiento y su capacidad para comunicar de manera efectiva pueden fomentar el interés y la curiosidad intelectual en los estudiantes.

Propicia el fomento y desarrollo del pensamiento crítico: los docentes universitarios enseñan información, también cultivan el pensamiento crítico en sus estudiantes. Estimulan el análisis, la reflexión y el cuestionamiento de ideas, lo que ayuda a los alumnos a desarrollar habilidades para resolver problemas de manera creativa y racional.

La investigación y desarrollo del conocimiento: muchos docentes universitarios combinan la enseñanza con la investigación. Su labor investigativa contribuye al avance del conocimiento en sus respectivas disciplinas, tiene un impacto directo en el progreso científico, tecnológico y social.

Pone en evidencia la orientación académica y profesional: del docente universitario no se limita a impartir clases, también brinda orientación y asesoramiento académico y profesional a los estudiantes. Ayuda a los alumnos a identificar sus intereses y fortalezas, y les ofrecen recomendaciones para elegir áreas de especialización y planificar su futuro profesional.

Asume el rol como modelo a seguir: el docente universitario suele ser modelo a seguir para sus estudiantes. Su dedicación, ética y compromiso con la excelencia académica pueden influir positivamente en la forma en

que los estudiantes abordan su aprendizaje y sus responsabilidades como ciudadanos.

Sobran las razones acerca de la importancia y la necesidad del docente en la universidad y su relación con los estudiantes que también tienen un rol y unas funciones particulares. En ese proceso se establece una sinergia con el estudiante que le permite llevar al máximo sus potencialidades y logra entender el rol que tienen la escritura y la lectura como dimensiones fundamentales en el desarrollo académico y profesional.

Propuesta de intervención

Teniendo en cuenta lo trabajado hasta el momento desde el análisis de los procesos de escritura con estudiantes universitarios,

se proponen a continuación los siguientes aspectos: proceso de escritura y evaluación.

Proceso de escritura

Serafini (1994) plantea la necesidad de trabajar la escritura a partir de tres momentos: la preescritura, la escritura y la postescritura, estas etapas permiten que el escritor académico retome su texto una y otra vez, además que lo considere como una construcción que requiere unas bases y por ende unas constantes modificaciones al punto de lograr el fin comunicativo que busca. La escritura en un ejercicio constante de revisión y corrección, lo cual permite que el estudiante de una u otra forma identifique sus falencias y logre trabajar sobre ellas. A continuación, se expone la propuesta del proceso de escritura.

Tabla 1

Proceso de escritura de un ensayo			
Etapas / aspectos	Preescritura	Escritura	Postescritura
Estructura	Organización de un plan de escritura que permita acopiar, generar y organizar las ideas a partir de la documentación.	El texto debe contener una tesis, un desarrollo con argumentos y una conclusión. Todo lo anterior a partir de un diálogo con autores de referencia.	Lista de chequeo que permita revisar el cumplimiento de la estructura mencionada en la etapa de la escritura.
Elementos de la etapa	Elaboración de un plan de escritura (<i>tabla 2</i>), el cual permite que las ideas se generen, y se apliquen a una cierta organización.	Elaboración del ensayo desde la estructura mencionada como versión inicial de la escritura académica.	Revisión de: redacción de primera persona, ortografía, repetición de palabras, puntuación y normas APA. (Aspectos hallados en los textos de los estudiantes)
Evaluación	Autoevaluación del plan de escritura desde una propuesta de rúbrica (<i>tabla 3</i>)	Autoevaluación y coevaluación de las dos primeras versiones del ensayo (<i>tabla 4</i>)	Heteroevaluación de la entrega final del texto, con la rúbrica de la <i>tabla 4</i> .

Fuente: elaboración propia

Preescritura: plan de escritura

El plan de escritura permite que el estudiante genere y organice las ideas que expondrá en el ensayo, es tan importante como el ensayo en sí, puesto que, en muchas ocasiones se inicia la escritura directamente del texto solicitado sin tener en cuenta un previo plan que permita visualizar lo que se desea comunicar en el texto. Por lo anterior, Serafini (1994) propone que “antes de ponerse a escribir sobre cualquier asunto, es preciso realizar un buen trabajo preparatorio. ¿Por dónde empezar? Ante

todo, se necesita trazar un plan” (p. 21). Es por ello, que se plantea el siguiente plan de escritura como una aproximación a la pregunta anterior:

Escritura y post-escritura

Durante la producción del texto, para este caso un ensayo, el estudiante comprenderá que aquellos aspectos concretos especificados en el plan deben convertirse en una unidad, por ende: “Después de haber reunido y organizado las ideas y de haber creado un esquema del escrito, empieza el

Tabla 2

Plan de escritura	
Tema	(Se menciona el tema que se va a trabajar y el porqué de ese tema)
Posible título	(Se menciona el posible título que le dará al ensayo, debe ser corto y a la vez llamativo para el lector)
Tesis por desarrollar	(Se menciona la tesis a desarrollar la cual debe ser una afirmación o negación sobre el tema, NUNCA será una pregunta)
Apartados propuestos	(Se proponen los subtítulos de los apartados que desarrollarán, en lo posible dos o tres apartados, los cuales desarrollan las líneas argumentativas)
Citas textuales	(Se escriben las citas textuales que servirán como base argumentativa, se debe tener en cuenta las normas APA para citas mayores o menores de 40 palabras, para citas desde el autor o desde el texto, de manera que la citación quede bien hecha. Máximo 4 citas textuales)
Enumeración de argumentos	(Se enumeran los argumentos, los cuales se desarrollan a partir de las citas textuales, por cada cita hay 1 o 2 argumentos. Cada argumento se escribe en una oración y se deben enumerar)
A qué conclusión se quiere llegar	(Se debe mencionar en un enunciado de dos renglones cuál es la conclusión a la que se pretende llegar)
Referencias	(Se referencian los textos empleados para el sustento argumentativo. Con normas APA)
NOTA: Deben desarrollar este plan de escritura en la cuadrícula que se propone, y completar todos los campos, porque de esto depende el éxito de la escritura.	

Fuente: elaboración propia

proceso de producción del texto” (Serafini, 1994, p. 127). En decir que, la tarea del escritor consiste en hilar los elementos desarrollados en el plan de escritura teniendo en cuenta la estructura a la que corresponde el texto y el propósito comunicativo que se persigue. La propuesta consiste en que los estudiantes lleven a cabo tres entregas del ensayo, la cuales corresponden a un proceso de autoevaluación, coevaluación y finalmente, la heteroevaluación, dichas entregas serán evaluadas con la rúbrica expuesta en la *tabla 3*.

Evaluación

La evaluación, por lo menos en el campo de la producción escrita, no podrá considerarse como un proceso vertical del cual solo participa el docente, sino que es preciso comprender que la escritura se encuentra en una constante transformación y lo más

importante es que el estudiante a través de la autoevaluación y coevaluación reconozca sus falencias y siga trabajando en ellas. En este sentido, se entenderá la evaluación desde una perspectiva formativa puesto que se pretende “hacer de la evaluación una parte del aprendizaje, para el aprendizaje significativo— y sus actores, no solo el docente evalúa, sino también los estudiantes— (Atorresi y Ravela, 2009, p. 5). Es decir, que la evaluación está diseñada como un proceso durante la escritura del texto y no como un producto final, pues el estudiante valora el trabajo de sus compañeros a partir de las socializaciones dadas y reconstruye las experiencias que los ensayos le generan. Asimismo, se propone una rúbrica de autoevaluación del plan de escritura (*tabla 3*) y una rúbrica de evaluación (*tabla 4*) que permita reflexionar, evaluar el proceso desde la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Tabla 3

Rúbrica de evaluación – plan de escritura		
Excelente	Aceptable	Insuficiente
El plan de escritura plantea un tema claro	El tema del plan de escritura no es claro	El plan de escritura no tiene tema
El plan de escritura plantea un título llamativo	El título tiene poca relación con el tema	El título no es llamativo y no se relaciona con el tema
El plan de escritura plantea una tesis	La tesis es confusa no está evidente	El plan de escritura no tiene tesis
El plan de escritura propone citas textuales	Se evidencian las citas textuales	Solo se toman datos bibliográficos
El plan de escritura propone argumentos	Se evidencian claramente los argumentos	Solo se enumeran los argumentos
El plan de escritura evidencia una conclusión	Existe una idea muy regular sobre la conclusión	No hay una conclusión evidente en el plan de escritura
El plan de escritura relaciona los referentes bibliográficos	Solo cita una referencia bibliográfica	No hay referentes bibliográficos

Fuente: elaboración propia

Tabla 4

Rúbrica de evaluación – proceso evaluativo			
	Excelente	Aceptable	Insuficiente
E s t r u c t u r a	Presenta de manera explícita la tesis	La tesis es algo confusa	No se presenta una tesis en el ensayo
	Se sustenta la tesis a partir de argumentos	Los argumentos son insuficientes para sustentar la tesis	No existen argumentos que sustenten la tesis
	Presenta citas de autoridad a lo largo del texto	Presenta muy pocas citas de autoridad	No presenta citas de autoridad
	El ensayo presenta una conclusión apropiada generando impacto en el lector	La conclusión está incompleta en relación con el tema planteado	No se evidencia una conclusión en el ensayo
E l e m e n t o s	El texto presenta redacción en tercera persona	En algunos apartados existe redacción en primera persona	La mayoría del texto está redactado en primera persona
	El texto no presenta repetición de palabras al interior de los párrafos	El texto presenta repetición de algunas palabras	El texto presenta repetición de muchas palabras
	Presenta dominio ortográfico y una excelente puntuación	Se evidencian algunos errores ortográficos y problemas de puntuación	Se evidencian demasiados errores ortográficos y la puntuación es insuficiente
	La citación de normas APA es acorde a la exigencia de la norma	Existen algunos errores en la citación según normas APA	No se hace uso de las normas APA en el ensayo

Fuente: elaboración propia

Es pertinente aclarar que el empleo de rúbricas durante los procesos evaluativos permite que los criterios sean claros y los estudiantes reconozcan qué se les está evaluando e incluso logren desarrollar exitosamente sus autoevaluaciones.

Conclusiones

Según las encuestas y la caracterización, los estudiantes quieren escribir, pero en el proceso tienen dificultades, con las normas, la estructura gramatical y sintáctica. Por lo que los planes de escritura guiada

y el proceso de escritura y reescritura resultan fundamentales.

Un buen proceso de escritura académica implica que debe haber cierta autonomía en el aprendizaje: la lectura y la escritura permiten a los estudiantes acceder al conocimiento de forma independiente. Ser capaces de aprender por sí mismos es crucial en un entorno universitario donde la autorregulación y la investigación son clave para el éxito académico.

Si hay una conciencia frente a la escritura y se entiende como la posibilidad de

comunicarse, la escritura y la lectura son las formas principales de comunicación en el ámbito académico y profesional. Un estudiante que pueda expresar sus ideas de manera clara y coherente a través de la escritura será más eficiente en transmitir sus conocimientos y perspectivas a los demás.

La mayoría de las asignaciones y evaluaciones universitarias implican la redacción de ensayos, informes, trabajos de investigación y otros documentos escritos, por ende, los estudiantes que posean habilidades de escritura y lectura sólidas tendrán una ventaja en su desempeño académico. Por ejemplo, se encontró que muchos presentan altas dificultades por diversas situaciones y que el docente como guía debe entender y buscar cómo resolver con el estudiante. Es en esa medida que se encontrará éxito en el proceso.

Los estudiantes comprenden que la investigación en el proceso de aprendizaje pasa por la lectura de diferentes tipos de textos como ensayos, libros, artículos entre otros. Es primordial para profundizar en su campo de estudio y conocimiento estar actualizado con los avances académico.

Otro aspecto importante es que los estudiantes quieren adquirir mayor vocabulario y el repertorio propio de su campo profesional, para poderse expresar no sólo de manera adecuada, sobre todo con voz propia y con estilo, para poder comunicar sus ideas de una manera única y auténtica. A su vez, la que la capacidad de escribir bien, de manera efectiva es altamente valorada. Un estudiante que domina estas habilidades tiene una ventaja al ingresar al mundo laboral.

Finalmente, al leer textos académicos, los estudiantes pueden comprender diferen-

tes perspectivas y desarrollar sus propias ideas y al escribir, organizan y estructuran sus pensamientos de manera lógica, lo que mejora su capacidad de razonamiento. Leer y escribir promueven el pensamiento crítico y analítico, es allí donde se encuentran los retos de la escritura académica tanto para estudiantes.

Referencias

- Asensio, M. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society, and Education*, 2019. Vol. 11(2), pp. 205
- Camps, A. Castelló, M. La escritura Académica en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria REDU*. Vol.11 (1), Enero 2013, 17- 36. ISSN: 1887-4592.
- Carlino, P. Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. FCE. 2005. <https://www.aacademica.org>
- Carrasco, A. Reflexiones sobre la escritura académica y científica. In *Crescendo*. Institucional. Junio 2016; (1): 157
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I. y Solé, I. (2012). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(27), 569-590. <http://148.215.2.10/articulo.oa?id=293123547003>.
- Chávez, J. Martínez, G. (2023). La importancia de la escritura en ámbitos universitarios. *Daena: International Journal of Good Conscience*. V15-N3-A16(1-13). Noviembre 2020. ISSN 1870-557X

- Coronado, S. (2023). La escritura académica en la formación universitaria. EDUCARE ET COMUNICARE: Revista científica de la Facultad de Humanidades Vol. 9 Núm. 2 (2021): Vol. 9 Núm. 2 (2021): Educare et Comunicare Vol. 9 No. 2 - Agosto - Diciembre 2021, 5-16 INVESTIGACIONES
- Encuesta Nacional de Lectura. (2012). De la Penumbra a la oscuridad. Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C. Extraído de http://www.uchile.cl/documentos/encuesta-nacional-de-lectura-en-mexico-fundacion-mexicana-para-el-fomento-de-la-lectura-2012_92365_5_2502.pdf.
- Escallón, E. Forero, A. (2015). Aprender a escribir en la Universidad. Universidad de los Andes. 202 págs.
- Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. Universidad del Norte, Zona Próxima, núm. 24, pp. 128-135, 2016.
- Gómez, L. Arreola, R. y Hernández C. Escritura académica: Vehículo de reflexión, crisol de voces docentes. Revista Académica UCMAULE. Universidad Católica del Maule. UCMAule 59. - diciembre, 2020, 79-102. I.S.S.N: 0719-9872
- Hernández, E. y Marín, M. L. (2018). La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (32), 61-84
- Herrera, J. (2021). La escritura académica en la universidad: un estudio sobre el nivel de redacción en estudiantes de primer semestre de la Universidad de la Sabana, Chía. Revista Neuronum. Volumen 7. Número 1. Enero-julio 2021. ISSN: 2422-5193(En línea)
- Jurado, F. (1992). La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. Universidad Nacional de Colombia.
- Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Paidós.
- Méndez Rendón, J. C, Espinal Patiño, C, Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A. y Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 41, 4-18. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/983>.
- OCDE (2011). ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? Focus, 2011 (8). Extraído de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>.
- Olivares, O. Silvia, L. y Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. Revista mexicana de investigación educativa, 17(54), 759-778. Consultado el 08 de enero de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300004&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez, L. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. Revista Digital Universitaria, 5(1), 1-18. Extraído de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf.

Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Paidós.

Sociedad Española de Neurología. (2013). *La lectura, una de las actividades más ben-*

eficiosas para la salud de nuestro cerebro.
Extraído de <http://www.abc.es/cultura/libros/20130423/abci-beneficios-lectura-libro-201304221632.html>.



El nacimiento de venus (c. 1482-1485)
Sandro Botticelli

Pensamiento complejo y educación: una relación por reconstruir

Complex thinking and education: a relationship to rebuild

Nubia Isabel Rojas Carrillo
eaguerreroa@udistrital.edu.co

Licenciada en Educación con énfasis en Química y Biología, Universidad de La Salle; Magíster en Ciencias con énfasis en Biología, Universidad de los Andes; Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Asunción.

Juan Pablo Bohórquez Forero
sarmiento.arias.karen.daniella@gmail.com

Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magister en Educación en la línea de investigación en Evaluación y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional; Doctor en Educación en el énfasis de Historia de la Educación, la Pedagogía y la Educación Comparada, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Resumen

Este artículo de reflexión tiene por objetivo analizar la relación entre pensamiento complejo y educación. Si bien es cierto, dicha relación no es nueva, parece que la mayoría de propuestas se centran en el “deber ser” de la escuela alimentando mucho más la reflexión epistemológica que la misma realidad escolar. En un primer momento, se expone los principios que sustentan el trabajo de Morin y se describen aquellos aspectos que caracterizan su pensamiento. Seguidamente, se aborda la relación entre pensamiento complejo y educación, resaltando las múltiples dificultades y los retos que conlleva implementar este enfoque en un sistema escolar que se encuentra prediseñado para compartimentar y reducir el conocimiento. Finalmente, y de manera particular, se presenta una experiencia pedagógica que demuestra cómo puede aterrizarse los planteamientos del Pensamiento Complejo en la escuela, se advierte que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) posibilita la integración y el diálogo entre las diversas disciplinas, así como el desarrollo de un pensamiento multidimensional, global y flexible.

Palabras claves: Pensamiento Complejo, Pensamiento Multidimensional, Educación, Escuela, Aprendizaje Basado en Proyectos.

Abstract

This reflective article aims to analyze the relationship between complex thinking and education. While it is true, this relationship is not new, it seems that most proposals focus on the “should be” of the school, feeding epistemological reflection much more than the school reality itself. At first, the principles that support Morin’s work are exposed and those aspects that characterize his thought are described. Next, the relationship between complex thinking and education is addressed, highlighting the many difficulties and waste involved in implementing this approach in a school system that is pre-designed to compartmentalize and reduce knowledge. Finally, and in a particular way, a pedagogical experience is presented that demonstrates how the approaches of Complex Thought can be grounded in the school, it is noted that Project-Based Learning (PBL) enables integration and dialogue between the various disciplines, as well as the development of multidimensional, global and flexible thinking.

Keywords: Complex Thinking, Education, School, Project-based Learning.

Lo humano permanece cruelmente dividido, fragmentado en pedazos de un rompecabezas que perdió su figura (Morin, 1999, p.28).

Introducción

En general, los planteamientos del filósofo y sociólogo Edgar Morin se constituyen en una pieza fundamental para consolidar innumerables críticas en contra de la escuela. Estas elaboraciones siempre van a sopor-tarse en el mismo punto: la escuela reduce, simplifica y mutila el conocimiento. Pero estas críticas no corresponden al Pensamiento Complejo ni mucho menos agotan el trabajo de Morin. Desde 1999, con la publicación del texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Morin ya describe de manera suficiente los problemas que se viven dentro del ámbito educativo; sin embargo, aquello que es más relevante, y por lo cual dicho documento es realmente valioso, es porque este pensador no solo se encarga de “enjuiciar” el sistema escolar, sino que además invita a la sociedad a reflexionar y a realizar ajustes que conlleven a formar un nuevo ciudadano en un mundo que se torna cada día más plural, abierto y flexible (Morin, 1999).

Es precisamente en este último punto en donde se fundamenta el presente artículo. Si de antemano se conoce que la educación actual no posibilita una comprensión profunda acerca de la realidad social, resulta un imperativo para los profesionales en educación diseñar una propuesta que modifique dichas condiciones, en otras palabras, vale la pena dejar de lado la mera descripción del problema para preguntarnos sobre aquellas reformas necesarias que coadyuven a consolidar una educación que se caracterice por poseer: “un enfoque sistémico, transdisciplinar y crí-

tico, con la finalidad de poner en práctica una Enseñanza y aprendizaje que no mutile el conocimiento y enseñe a convivir en un ambiente de armonía” (García, 2020, p. 1012).

Estos cambios no son fáciles. Dentro de la cotidianidad escolar se pueden enumerar diversos obstáculos que impiden la completa adopción de los principios del Pensamiento Complejo. A nivel microcurricular, por ejemplo, las prácticas de los maestros resultan muchas veces ajenas al contexto, además la hiperespecialización hace que su mirada se sesgue y sean reacios al diálogo inter, multi o transdisciplinar; y, en lo que respecta a nivel macrocurricular, el panorama no es mucho más alentador, el sistema educativo colombiano obliga a las instituciones a estudiar nueve áreas fundamentales generando más divisiones que acuerdos (Congreso de la República, 1994).

Pese a este panorama, la batalla aún no se encuentra del todo perdida. Como señala el propio Morin (2003): “Es necesario proponer una verdadera ruptura y poner de manifiesto que la complejidad es un reto que el espíritu debe y puede conquistar” (Morín, 2003, p.12), por lo mismo, toda propuesta que se fundamente desde el pensamiento sistémico no queda zanjada con la integración o con la mera flexibilización curricular, por el contrario, se deben sustentar a través del encuentro entre las diferentes disciplinas con el único propósito de establecer metas conjuntas y definir aquello que las une; solo así se puede consolidar una metodología de trabajo que lleve a los estudiantes a abordar los fenómenos desde una óptica mucho más abarcadora:

Así, para Morin, la reforma del pensamiento constituye un intento por organizar el conocimiento de manera distinta, pero no como una simple (re)organización de los

contenidos curriculares en los distintos niveles de la educación, sino como un modo de tener “la cabeza bien puesta”, es decir, un modo de instaurar nuestras ideas bajo el paradigma de la complejidad, un paradigma que enfatiza en las complejas relaciones que nos constituyen como sujetos humanos (Pereira, 2010, p.74).

En definitiva, como se puede apreciar las propuestas pedagógicas desde el Pensamiento Complejo son tanto dificultosas como escasas; la mayoría de proyectos que se formulan desde esta perspectiva se caracterizan porque se llevan a cabo al margen o en contra de lo escolar; no obstante, aquello que resulta más extraño es implementar este tipo de experiencias dentro de la mismo sistema educativo, pues la escuela, como hija de la modernidad, fue diseñada para separar, parcelar y reducir el conocimiento. Esta última idea suscita diversas inquietudes investigativas que se abordarán a lo largo del presente trabajo: ¿Cuál es la propuesta del Pensamiento Complejo?, ¿Qué dificultades existen dentro de la escuela que impiden la completa adopción del enfoque de la complejidad?, ¿Cómo se puede consolidar una reforma dentro de lo escolar que conlleve a los estudiantes a ver los fenómenos desde una lógica sistémica? Y ¿Cómo superar la especialización disciplinar y facilitar el diálogo de saberes? ¿Cómo avanzar hacia el desarrollo de un pensamiento multidimensional?

Son muchos los interrogantes que genera el aterrizaje del Pensamiento Complejo en lo escolar y, por supuesto, no puede darse una fórmula que permita la completa adopción de este enfoque, por consiguiente, el objetivo que persigue el presente trabajo es describir las reformas, los cambios, los avances y las dificultades que ha tenido un proyecto educativo institucional (PEI) que tiene como derrotero el desarrollo del pensamiento

multidimensional (Lipman, 1998). Dado este panorama, el documento se encuentra subdividido en varios apartados. En primer lugar, y con el propósito de enmarcar, se aborda de manera sucinta la epistemología de la complejidad, haciendo énfasis en las características del pensamiento de Morin dentro de las teorías del conocimiento. En segundo lugar, se aborda la relación educación y Pensamiento Complejo, en este apartado se describen aquellas dificultades que impiden la adopción de este modelo, se señala que la escuela pareciera funcionar de manera autónoma y lejos de la misma realidad social conservando cierto tradicionalismo que impide el cambio. Finalmente, se describe una experiencia de trabajo que demuestra que es posible situar el Pensamiento Complejo dentro de la realidad escolar, se señala los diversos cambios institucionales, las múltiples integraciones curriculares y las maneras en que se ha facilitado el diálogo de saberes mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

El Pensamiento Complejo: un esfuerzo por integrar lo fragmentado

El Pensamiento Complejo como sistema epistemológico no es un evento que aparece por generación espontánea. Sus orígenes, por el contrario, se encuentra atravesado por diversos momentos históricos y por tradiciones científicas que han marcado una manera de concebir la ciencia y el mismo saber. El rastrear este contexto no es una tarea sencilla; sin embargo, resulta inevitable analizar diversas teorías del conocimiento para darle un marco y una esencia al trabajo que configura Morin. Desde esta perspectiva este apartado hace un recorrido histórico en donde se analiza el sistema de ideas que inicialmente se estructuró como un todo y que luego, en el transcurso de la historia científica,

se fragmentó; en seguida, se aborda cómo el Pensamiento Complejo se establece como una emergencia y una contestación a una tradición netamente disciplinaria que reduce, parcela y simplifica el conocimiento.

En la antigüedad clásica muchos filósofos trabajaron ampliamente las categorías de filosofía y ciencia. Para estos pensadores ambos conceptos poseían la misma naturaleza y eran palabras tan similares que se podían considerar sinónimos. Dicha idea en clave de presente nos parece algo extraña, pues la ciencia contemporánea se ha subdividido en disciplinas que, a su vez, tienen un campo propio, un sistema de pensamiento diferente y unos discursos y perspectivas que a primera vista no parecen tener relación alguna. Pero frente a esta idea vale la pena formularse dos preguntas: primero, ¿Qué hitos históricos y sociales determinaron la separación de la ciencia en múltiples disciplinas?; y, segundo, ¿Qué consecuencias, a nivel epistemológico, trajo consigo dicha separación?

La filosofía y la ciencia nacen en Grecia entre los siglos VII y VI A.C como resultado de un nuevo posicionamiento del hombre frente al universo, es decir, el ser humano abandonó el paradigma mítico el cual explicaba la naturaleza a través del mandato y capricho divino por adoptar una explicación más racional acerca de los fenómenos:

Ante lo mismo que hoy el asombro ha inducido a los hombres a filosofar. Al comienzo el asombro surgía ante los fenómenos que se presentan directamente y que no podían explicarse. Después fue incrementándose poco a poco y se aplicó también a cuestiones mayores, como los fenómenos de la luna, el sol, las estrellas o el origen del universo. Ahora bien, quien pregunta y se admira tiene un sentimiento de ignorancia. Por eso es amigo de los mitos y en cierto sentido es un

filósofo. Los mitos, en efecto, están llenos de maravillas. Así, pues, para remediar su ignorancia, los hombres empezaron a filosofar (Aristóteles, 1994, p. 982).

Esta nueva actitud frente a los fenómenos naturales hizo que surgiera una manera específica de acercarse a la realidad y comprenderla. En la Grecia clásica se empieza a explicar la naturaleza ya no desde la arbitrariedad, sino como un sistema lógico que se liga a ciertas leyes. Las explicaciones, desde este nuevo paradigma, ya no tienen que ver con la tradición ni mucho menos con la religión, por el contrario, el conocimiento, o episteme, tenía que ver con una opinión argumentada como la única garantía e inmediata de verdad.

El concepto griego de ciencia difiere, en gran medida, de las concepciones que hoy existen de aquello que se considera científico. La categoría griega de ciencia no se encontraba vinculada a la técnica ni a la práctica, sino al uso de la razón. La filosofía consistía en el ejercicio o hábito para demostrar algo mediante el uso de razones lógicas, por lo mismo, no había una separación tajante entre filosofía y ciencia, ambas convergen en un solo saber, un corpus unitario que se encargaba de pensar el universo y de entender las diversas lógicas implícitas que lo sustentaban:

Filósofos son aquellos que pueden entender cualquier cosa que sea. Prefieren siempre aquel saber que les revela algo del ser, el cual no cambia con ningún nacimiento ni muerte. Persiguen el ser mismo, por lo que no pueden permanecer en las muchas cosas particulares, que se consideran como entes; más bien deben seguir adelante sin dejarse cegar, y su afición solo se satisface cuando han comprendido la naturaleza de cada ser que existe, y lo hacen con la fuerza del alma, que es capaz de entenderlo. De este modo

se aproximan al verdadero ser y se mezclan con él, produciendo así razón y verdad (p. 484).

En este orden de ideas, la filosofía y el saber científico- en la antigüedad era la búsqueda de la totalidad intentando desentrañar las lógicas y misterios del cosmos. Los filósofos griegos no se preocupaban por la especialización ni por caracterizar las disciplinas; su quehacer consistía en problematizar la cotidianidad para encontrar la universalidad. Esta postura de unidad se mantuvo por mucho tiempo en la historia de la ciencia, pero durante la edad media y parte de la modernidad surgió la especialización científica y la concepción de que el mundo podía estudiarse mucho mejor si se atendía a sus partes y no al todo. Al respecto, Duque (2000) plantea que existen tres hitos que evidencian la división disciplinaria del saber. En primer lugar, se encuentra al filósofo Descartes quien separó la naturaleza y bifurcó la ciencia en dos dimensiones, por un lado, se encuentra la mente, y por el otro, la materia, esta división llevó a la gran dualidad científica, en tanto que el sujeto pensante era un ego que poco se mezclaba con el objeto de estudio y que a través de su reflexión racional, y atendiendo a un método lineal, podía aprehender la realidad. En segundo lugar, se halla al empirista Bacon quien defendía la experimentación y el método inductivo, es decir, este filósofo señalaba que se podía acceder al conocimiento si se partía desde la particularidad hacia la generalidad. Y en tercer lugar se halla Newton, quien:

(...) es finalmente el artífice definitivo del paradigma disciplinar clásico de la ciencia. A la vez que utiliza los fundamentos filosóficos y metodológicos del paradigma en formación, lo llena con el contenido de sus estudios y descubrimientos, elaborando así un verdadero monumento de síntesis entre

forma y contenido de la ciencia. Este paradigma científico dominó incontestado durante casi trescientos años, es decir entre el siglo XVII y finales del XIX. Su contestación es la que suscita la discusión sobre la disciplinariedad (Duque, 2000, p. 6).

Estos pensadores fueron los más visibles, pero no los únicos que se han preocupado por establecer la parcelación del saber y la hiperespecialización del conocimiento. A lo largo de los siglos aparecen diversas propuestas que hacen mayor énfasis en hallar la especificidad de las ciencias que por descubrir aquello que las une; se encuentra Ockham que con su famosa “navaja” separa, recorta y divide el campo científico y los fenómenos naturales en busca de la objetividad; también aparece en el siglo XX el Círculo de Viena quienes no se dedican únicamente a reducir el conocimiento, sino a desprestigiar aquellos saberes que desde su propia óptica no son científicos por no caber dentro de las categorías de experimentabilidad y matematización.

En definitiva, el campo científico ha tendido cada vez más a la dispersión; pululan diferentes disciplinas, métodos y variadas maneras de estudiar una misma realidad social. Esta pluralidad tiene su origen en el rompimiento de aquella visión clásica de concebir la realidad como un “todo” y ha transformado el paisaje científico en un laberíntico ramaje en donde la especialización pierde de vista la interrelación y la conexión entre los diferentes elementos (Cardozo, 2011).

Ahora bien, a lo largo de la historia de las ciencias también es posible rastrear diversos esfuerzos que intentan subsanar la fragmentación disciplinaria. Estas teorías aparecen en contraposición a la visión reduccionista e intentan volver a la totalidad de los fenómenos haciendo una fuerte crítica a aquel

pensamiento que durante muchos siglos ha tendido a simplificar y reducir lo que naturalmente es complejo; el trabajo de Morin, por supuesto, se inscribe dentro de estos esfuerzos, pues tiene por objetivo:

(...) romper con la unilinealidad, la unilateralidad del pensamiento científico; a integrar de manera compleja, en el sentido de tejer conjuntamente (complexus) elementos provenientes de la concepción sistémica, cibernética y de la teoría de la información, recuperados a favor de que cualquier estudio de la experiencia humana se haga en forma multifacética y multirreferencial (Juárez y Comboni, 2012, p. 42).

El Pensamiento Complejo viene a subsanar lo “quebrado”; el trabajo de Morin ya no se preocupa por la división y especialización del saber, sino por las maneras en que se puede restablecer una mirada global acerca de los fenómenos. Para la teoría sistémica, el conocimiento solo es posible si se da desde la integración. El sujeto que aprehende se encuentra en un constante diálogo con su objeto de estudio y para abordarlo, ineludiblemente, debe hacer uso de múltiples saberes dentro de un mismo contexto de práctica.

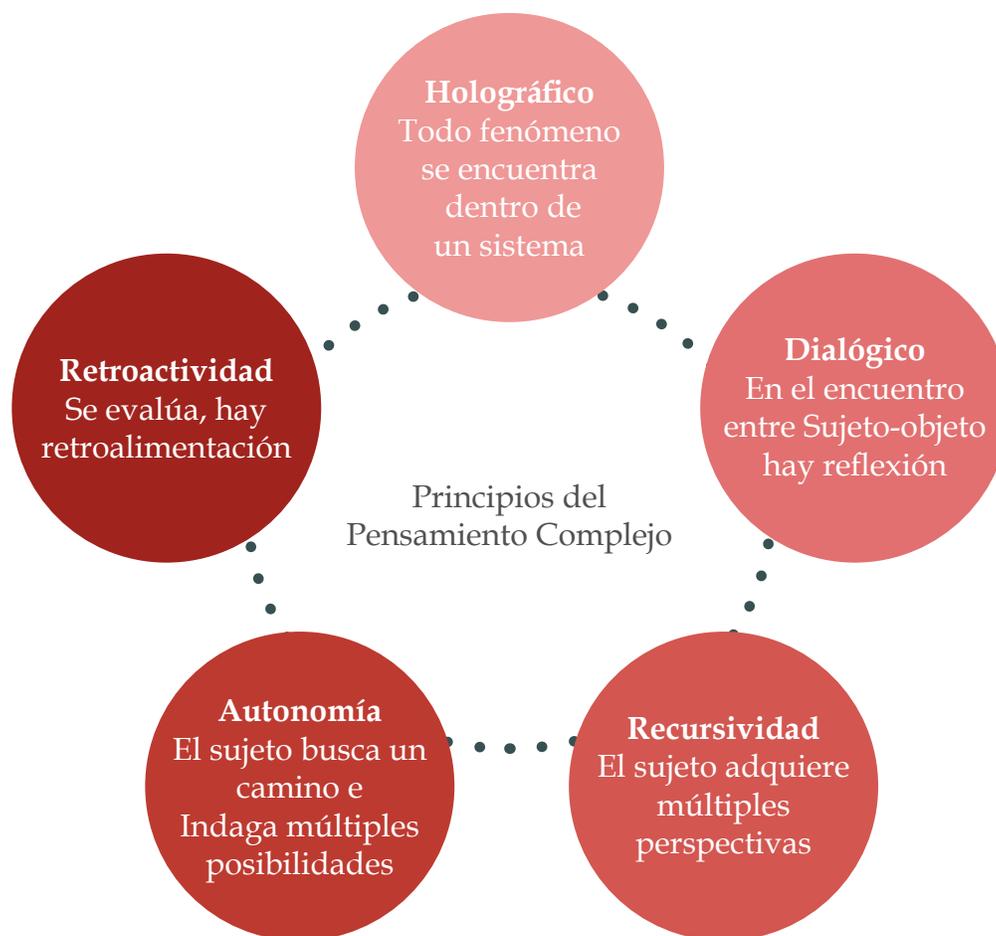
Este nuevo paradigma es el resultado de una crítica que se establece a la unidimensionalidad del saber. La ciencia se ha especializado en las partes, en la minucia y en los fragmentos; dicha manera de abordar el conocimiento ha generado una importante separación de los sujetos con su objeto de estudio, así como cierta ceguera que les impide identificar tanto la complejidad como la interrelación de los elementos.

Para Torres y Vargas (2021) la propuesta del Pensamiento Complejo es un paradigma contestatario; sin embargo, no solo puede definirse por contraposición, este paradig-

ma, además, se sustenta en unos principios que le otorgan una identidad. En primer lugar, aparece el principio hologramático, este principio advierte que hay una relación del todo con las partes y viceversa, en otros términos, el todo y sus partes son dimensiones complementarias de un fenómeno y no se puede abandonar las relaciones que se establecen entre ambas dimensiones. En segundo lugar, se halla lo dialógico, para que el conocimiento se dé es imperativo poseer un pensamiento crítico, flexible y abierto en donde la discusión posibilite la reflexión, desde esta postura es completamente válido lo contrario y lo antagónico en la construcción del conocimiento. En tercer lugar, aparece la recursividad, el sujeto puede ver un fenómeno en concreto, pero al mismo tiempo puede establecer relaciones o vínculos con otros sistemas. El cuarto principio es la autonomía, es decir, se intenta que el sujeto adquiera cierta independencia y libertad de pensamiento para establecer múltiples relaciones y encontrar su propio camino. Y, finalmente, se encuentra lo retroactivo, en la búsqueda del conocimiento hay una constante evaluación o retroalimentación en donde se sopesan los errores, las relaciones y el paso a paso para avanzar en el saber de un determinado objeto (*ver figura 1*).

Estos principios constituyen el corpus de lo que hoy por hoy es el Pensamiento Complejo, esta teoría, en pocas palabras, puede definirse como una perspectiva epistemológica que intenta tanto integrar como conjugar diferentes visiones, ya sean disciplinarias, humanísticas o filosóficas, para comprender la realidad como una totalidad (Morin, 1994). Asimismo, el Pensamiento Complejo se puede conceptualizar como una ruptura epistemológica que cuestiona el método cartesiano, en donde se debe seguir una serie de pasos estandarizados y lineales (evidencia, análisis, síntesis y universalización)

Figura 1
Principios del Pensamiento Complejo



Fuente: elaboración propia a partir de varios autores

para aprehender un fenómeno; antes bien, el trabajo de Morin se caracteriza por tener un fuerte compromiso con la praxis generando constantemente un diálogo entre las diversas disciplinas para comprender de una mejor manera la realidad.

Pensamiento Complejo y educación

El Pensamiento Complejo no se reduce a un tratado epistemológico, todo lo contrario, tiene unas importantes implicaciones en el ámbito de la educación y del aprendizaje; no obstante, hay que advertir que dicha re-

lación resulta muchas veces tensionante. Por un lado, se encuentra la escuela cuyas prácticas disciplinares segmentan los saberes para luego distribuirlos en pequeñas “dosis” a lo largo del año escolar, y por el otro lado, se halla el Pensamiento Complejo que busca re- ligar e integrar el conocimiento dentro de un contexto particular. Tanto la escuela como el Pensamiento Complejo parecen destinados a ser antagónicos, pero esta última premisa no es del todo cierta. Ambas perspectivas son complementarias y hasta recíprocas. La escuela fácilmente puede adoptar los principios del Pensamiento Complejo si es capaz

de realizar una serie de reformas a múltiples aspectos que han acompañado a esta institución desde sus inicios.

Históricamente la escuela fue creada para socializar, su labor se resume en influir sobre los otros tomando aquellos saberes, valores y principios de una sociedad para luego inculcar- por partes- a las nuevas generaciones. Esta tarea pasa por ciertos procesos: en primer lugar, se debe acoger al sujeto, la escuela debe estar abierta para todos y constituirse en la principal institución para ascender al conocimiento universal y una cultura letrada; en segunda instancia, ya con los sujetos dentro de sus muros, el trabajo debe estar dirigido a enseñar los saberes disciplinares y evaluar su apropiación; y, finalmente, la institución escolar termina su labor cuando logra la respectiva integración, cuando el sujeto asimila el discurso escolar y adquiere diversas habilidades disciplinares para enfrentar el mundo exterior.

La función de la escuela sobre el sujeto parece sencilla y hasta mecánica, pero lleva consigo ciertos costos. El trabajo de la institución parte con el proceso de la “resocialización”, la institución debe deslegitimar el contexto y aquellos saberes que el sujeto ha apropiado en otros grupos de socialización para garantizar la mayor asepsia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en otros términos, el sujeto debe caracterizarse por ser una tabula rasa para poder imprimir en él los contenidos disciplinares de una manera más sencilla:

En la medida en que los valores de la institución están fuera del mundo, hace falta que la institución misma esté fuera del mundo, que ella sea un santuario protegido de los desórdenes, los intereses y las pasiones de la sociedad. La escuela es entonces concebida

como un orden regular, como un convento separado de la sociedad (Dubet, 2007, p.46).

Cuando los niños y jóvenes atraviesan los muros de la escuela, la institución ya está dada; su influencia no determina el cambio. Al sujeto no le queda más que aceptar y, lo más importante, adaptarse y aprender la realidad de una manera segmentada, si no la escuela desplegará una serie de dispositivos disciplinares para adaptarlo a la fuerza. Esta dinámica no es casual, el olvido del contexto y de los sujetos data desde los comienzos de esta institución. La escuela nació para civilizar a las personas y, para ello, no se requiere ceder ni contemplar el sujeto:

La escuela tenía una misión civilizadora, tenía una función de reeducación (como se decía en la época). En muchos casos, la distancia entre la cultura espontáneamente incorporada por los niños y la cultura que se quería inculcar era extrema. Por eso, la escuela tuvo una función misionera (Tenti, 2000, p. 6).

Bajo esta representación, la escuela pretende que el sujeto sea acrítico para poder inculcar en él diversos saberes; sin embargo, a la institución no solo le basta con separar al sujeto de su contexto y contar con su docilidad, se requiere, además, realizar un tratamiento específico a los contenidos que se van a enseñar.

La escuela inicialmente debe establecer alianzas con un saber especializado, por lo mismo, su objetivo fundamental es transmitir o trasladar una serie de conocimientos desde una comunidad científica a una comunidad que se encuentra en formación: “la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben, de aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden” (Verret, 1975, citado por Beltrán, et al, 2018, p.6). Estos

conocimientos necesariamente se encuentran inscritos en ciencias y disciplinas que se caracterizan por tener muy bien definido su objeto de estudio (Chevallard, 1997). Cada asignatura posee un enlace característico con el saber sabio (especializado) y, por lo tanto, posee una metodología y unas dinámicas que le son propias.

Este proceso se va a materializar de una manera particular. A nivel curricular el paisaje de la escuela se torna amplio, pero a la vez muy sectorizado. Las diversas asignaturas que se enseñan tienen un espacio definido y unas maneras específicas de proceder, en términos más simples, las instituciones escolares persisten unas “fronteras invisibles” que se puede asemejar con un vitral variopinto cuyo ensamble resulta muchas veces inconexo:

El currículo tiene sus requisitos a través de la malla de asignaturas, pero en la práctica del aula de clase no se establecen relaciones entre los diferentes conceptos, mucho menos entre las asignaturas, ya que se debe seguir una estructura disciplinar, lo que lleva a afirmar que no se generan competencias para gestionar conocimiento, realizar investigación, para potencializar capacidades de reflexión, crítica, lectura, escritura, síntesis, observación, las cuales, de alguna manera, ayudan a comprender la complejidad que existe en diferentes situaciones del entorno, en ese mundo real (Torres y Vargas, 2021, p. 15).

Dicha desarticulación resulta más grave en el estudiante. A los niños y jóvenes se les enseña partes y fragmentos de la realidad. Su visión sobre el mundo se encuentra determinada por su horario de clases, se les enseña Matemáticas, Lenguaje o Ciencias, pero nunca una manera de enlazar estos saberes ni mucho menos usarlos para problematizar su contexto. De este modo, la escuela cumple

un papel netamente instrumental, su función se centra en tomar los saberes de una determinada disciplina, parcelar estos saberes en contenidos, darle una temporalidad para evacuar los aprendizajes y, finalmente, examinar su apropiación. Los sujetos en este esquema no son más que fichas; su participación en este proceso se reduce a recibir a “cucharadas”, y muchas veces incompletos, aquellos saberes que sus profesores consideraran adecuados y válidos.

Este sombrío panorama plantea un reto importante para la educación. Según Morin (1982) el trabajo que tradicionalmente ha realizado la escuela no se ajusta ni a la individualidad de los sujetos ni a los mismos cambios que vive la sociedad; por consiguiente, resulta apremiante abandonar estos dogmas para redireccionar y darle un nuevo sentido a la labor de educar. La tarea de revisar los principios de la educación conlleva, ineludiblemente, a estructurar una serie de reformas que se encaminan a generar cambios sustanciales al sistema educativo tradicional.

Uno de los primeros cambios se relaciona con el principio de la retroactividad y consiste en identificar las cegueras del conocimiento. Los actores educativos deben ser capaces de autorevisarse y cuestionar cada uno de los métodos que se emplean en los procesos de enseñanza y aprendizaje; muchas de las prácticas que realizan hoy los maestros se encuentran inscritas en la tradición, por ende, se mantienen inmunes y fuera de cualquier asomo de crítica. El trabajo debe partir de evaluar qué se hace, cómo se hace y si aquello que plantea está generando los resultados esperados. La invitación de Morin (1999) en este aspecto no solo se limita a una crítica mordaz, sino a una construcción conjunta que permita reflexionar sobre aquello que existe y, de manera simultánea, posibi-

lite consolidar un plan de cambio y mejoramiento continuo.

Este primer aspecto se enlaza con la segunda reforma que se denomina la pertinencia del conocimiento. Como se abordó en párrafos anteriores, la escuela históricamente se ha mantenido estática y, en cierta medida, alejada del contexto. Para la institución aquello que inculca es lo más importante y aquello que es diferente o novedoso, no son más que “ruidos” y “distracciones” en sus procesos. Esta manera de abordar la realidad genera una no identificación de los estudiantes con aquello que aprenden. Si el discurso escolar no se enlaza con los problemas del mismo contexto y con el mundo de la vida de los estudiantes estos esfuerzos se encuentran destinados a un fin sin sentido.

Seguidamente, aparece un tercer aspecto llamado la condición humana. Para Morin (2003) es valioso el contexto, pero también el sujeto: “Cualquier conocimiento debe contextualizar lo pertinente. “¿Quién soy?” es inseparable de “¿dónde se está?”, “¿de dónde se viene?”, “¿para dónde se va?” (Torres y Vargas, 2021, p.115). El trabajo de la educación debe partir por conocer y darle la voz aquellos niños, niñas y jóvenes que asisten a la escuela. Estos sujetos no son consumidores de información, todo lo contrario, son un elemento central en el proceso educativo. La escuela debe establecer un diálogo democrático para posibilitar un ambiente en donde se reconozcan como sujetos de derecho (Principio Dialógico) y, al mismo tiempo, se apropien de diferentes herramientas para hallar su propio camino (Principio de la Autonomía).

De manera simultánea, surge una cuarta reforma que tiene que ver con el principio hologramático. Como se mencionó en el último párrafo, la educación debe posibilitar

dos aspectos. En primer lugar, establecer los mecanismos para reconocer el sujeto y, en segunda instancia, facilitar que el sujeto se conozca a sí mismo; sin embargo, no basta con esto; la escuela debe ir más allá y generar conciencia en el sujeto sobre su identidad terrenal. La identidad terrenal tiene que ver con: “el auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra Tierra considerada como última y primera patria” (Aranibar, 2010, p.76). El individuo no se encuentra aislado, pertenece a una raza humana y los problemas que a primera vista parecen lejanos le afectan directamente, por lo tanto, resulta necesario que los niños y jóvenes se vinculen con los problemas que tiene la misma humanidad (problemas ambientales, sociales, culturales) y contribuyan, desde su propio contexto, tanto en su comprensión como en la solución de los mismos.

Otro de los elementos que plantea el trabajo de Morin consiste en enfrentar las incertidumbres. La educación se ha ligado a la certeza, a señalar que lo que se enseña es una verdad. Esta dinámica genera un grave problema, pues no se desarrolla una conciencia crítica y el pensamiento se vuelve un cúmulo de información que a largo plazo se enquistaba en dogmas. La labor del sistema escolar, por el contrario, consiste en despertar la creatividad, la crítica y la racionalidad; los estudiantes deben ser capaces de usar su pensamiento para resolver problemas y explorar diversos caminos; en este proceso pueden equivocarse, errar o incluso acertar, pero lo interesante es que siempre van a tener la posibilidad de evaluar y sopesar las acciones que emprendieron (Principio de la Retroactividad).

Una sexta y séptima reforma se anida en un aspecto que la escuela ha descuidado por mucho tiempo: enseñar la comprensión y la ética del género humano. Actualmente el tema de la inclusión, de la solidaridad y del

trabajo colaborativo son elementos tangenciales y no muy valiosos dentro del sistema educativo. La preocupación principal de los docentes es la de evacuar rápidamente los contenidos disciplinares que se estipulan en el plan de estudios. Este constante afán, efectivamente, ha generado que los estudiantes aumenten su rendimiento en diferentes pruebas externas, pero este continuo énfasis también ha dejado en las sombras a la dimensión humana. La escuela produce –como en una línea de producción- sujetos que saben múltiples contenidos; no obstante, estos grandes “cerebros” carecen de empatía hacia los otros y tienen un escaso compromiso con su propio contexto planetario. La labor de la educación, entonces, es la de poder trabajar lo humano y no centrar sus esfuerzos únicamente en lo cognitivo.

Son muchas las reformas que se debe planear la escuela, pero todas ellas giran en torno a:

(...) jugarnos a fondo en una actitud exploratoria, que nos lleve a producir distinciones, que nos permita habitar un mundo fluido, sorprendernos y aprender sin término. Para hacer honor a la complejidad es preciso saber conjugar de múltiples maneras las distintas configuraciones vinculares, explorar sus articulaciones, construir itinerarios según las problemáticas particulares que se presenten en cada indagación específica,

para dar lugar a la singularidad de cada sujeto, familia, comunidad o colectivo. Es por eso que desde esta perspectiva se promueve meramente la construcción de nuevos paradigmas, métodos o modelos, sino el despliegue de una multiplicidad de figuras del pensar que funcionen como horizontes de sentido o herramientas para crear historias y narraciones que hagan honor a los contextos y singularidades que generan las búsquedas de sentido (Najmanovich, 2017, pp. 47-48).

Como se pudo notar, la educación puede constituirse en un contexto muy prometedor para poner en práctica los postulados que plantea el Pensamiento Complejo; sin embargo, también hay que señalar que estas reformas son difíciles, precisamente, porque los diferentes actores escolares deben abandonar el tradicionalismo y reconsiderar las maneras cómo se relacionan con el saber (*ver tabla 1*).

Pero dicha dificultad son minucias si se contempla el tipo de sujeto que se puede formar a través del Pensamiento Complejo: un sujeto autónomo, participe de su propio aprendizaje, crítico, flexible, preocupado por los problemas sociales y por el mismo futuro de la especie humana, capaz de integrar los saberes y, con ello, subsanar los problemas de su contexto.

Tabla 1

Educación Tradicional	Pensamiento Complejo
<ul style="list-style-type: none"> • Impera el silencio. • El conocimiento se transmite. • Es dogmática. • Fragmentaria. • Aleja al sujeto de su contexto. • Se preocupa meramente por lo cognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impera el diálogo. • El conocimiento se construye. • Es abierta. • Integradora. • Acerca al sujeto a su contexto. • Se preocupa por lo cognitivo y lo humano.

Fuente: elaboración propia a partir de diferentes autores

En busca del pensamiento multi-dimensional: una experiencia significativa en el Instituto Técnico Comercial José de San Martín

Tal y como se mencionó arriba, aterrizar los principios que soportan el Pensamiento Complejo dentro del sistema escolar es una empresa difícil, en tanto que los diversos actores escolares deben estar abiertos a una constante revisión, así como al abandono de ciertos paradigmas que históricamente la han acompañado, especialmente en lo relacionado a:

(...) la disipación de la multidimensionalidad, ya que se supone que los fenómenos obedecen a un orden simple. Siempre que se ha intentado esto, llevando el método científico de un modo no problemático, de una o pocas dimensiones, a todo tipo de investigación (incluida la científica) el resultado es una amputación tan evidente como grosera de aquello de lo que se quiere dar cuenta, sean un fenómeno o una relación de fenómenos (dejemos a un lado cuando se quiere explicar la realidad, simplificándola a través de este tipo de pensamiento) (Accorinti, 2002, p. 43).

El llevar los postulados del Pensamiento Complejo al mundo escolar conlleva, en primer lugar, a resignificar la misma concepción de sujeto. Los seres humanos son a la vez seres físicos, biológicos, psicológicos, culturales, sociales e históricos. Y esta unidad desafía a la educación para reconocer el contexto y la complejidad, en lugar de dividirse en muchas disciplinas (Morin, 2000). Esto último solo se logra cuando los conocimientos se relacionan con la realidad y se enfocan a la resolución de los problemas que se generan en el diario vivir, lo que se puede conseguir si se integran con el proyecto de vida de cada estudiante.

Con base en lo anterior, y tal y como lo propone Freire (1969), el currículum debe tener como fuente fundamental para la selección de los contenidos tanto la propia realidad social, así como una explícita orientación a la transformación del contexto, en la que la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se integran en un proceso dialéctico, pues es a través del diálogo que se aprende. Este enfoque desde la pedagogía crítica permite confrontar a estudiantes y docentes con los problemas de la realidad objetiva en la que viven y se desarrollan. En este orden de ideas, el currículo va más allá de la selección de objetivos, contenidos, métodos, actividades de aprendizaje y evaluación de resultados, y se enfoca en fomentar el pensamiento holístico entre la teoría y la práctica en contextos socioculturales.

Tanto la nueva concepción del sujeto como una unidad compleja y el currículo como apertura a lo social fueron un detonante y un insumo para consolidar el Proyecto Educativo Institucional (En adelante PEI) del Instituto Técnico Comercial José de San Martín. Para exponer nuestra experiencia es importante recordar que el propósito del PEI es impactar la calidad de la educación y acompañar a niños, niñas y jóvenes en su proyecto de vida en el siglo XXI; además, busca la transversalidad de los estándares básicos de competencias de las áreas fundamentales para la solución de los problemas o situaciones que se presentan en la vida diaria buscando el desarrollo del pensamiento complejo multidimensional.

Teniendo en cuenta este derrotero, en el año 2010 se inició la consolidación del modelo pedagógico denominado: "Pedagogía por proyectos con enfoque Humanista" y, al mismo tiempo, y siendo consecuentes con la perspectiva teórica, se generó la necesidad de integrar la institución; por consiguiente,

se tomó la decisión de que todo el funcionamiento institucional haría parte de una red, en la cual todos los integrantes tendrían un papel importante y donde los “nudos” estarían representados por los integrantes de la comunidad educativa (padres, estudiantes, docentes, directivos docentes y administrativos). Los docentes, a su vez, estarían agrupados en siete redes académicas de trabajo colaborativo: humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología, matemáticas, artes y empresarial. El esquema basado en el liderazgo compartido, donde todos estuviesen preparados para en el momento que se requiera, asumir el reto de guiar a su respectivo equipo. De esta manera, la estructura organizativa de la institución se estructuró como sistémica, con un crecimiento en red, donde todas las partes estarían interconectadas e interrelacionadas, pero conservando microestructuras internas con funciones específicas que hacen que todos los miembros tengan claro cuál es su papel dentro de la misma (ver *figura 2*).

Los tres órganos de la parte central son de decisión y los del exterior son de funcionamiento; no obstante, todos estos equipos trabajan al unísono para alcanzar el Horizonte Institucional (Misión, Visión, Principios, Valores, Calidad). En el esquema el todo es mayor que la suma de las partes, gracias al trabajo como comunidad de aprendizaje en red. Cada “nudo” cuenta con un proyecto propio y un plan operativo anual que apunta a alcanzar las metas del plan de mejoramiento institucional.

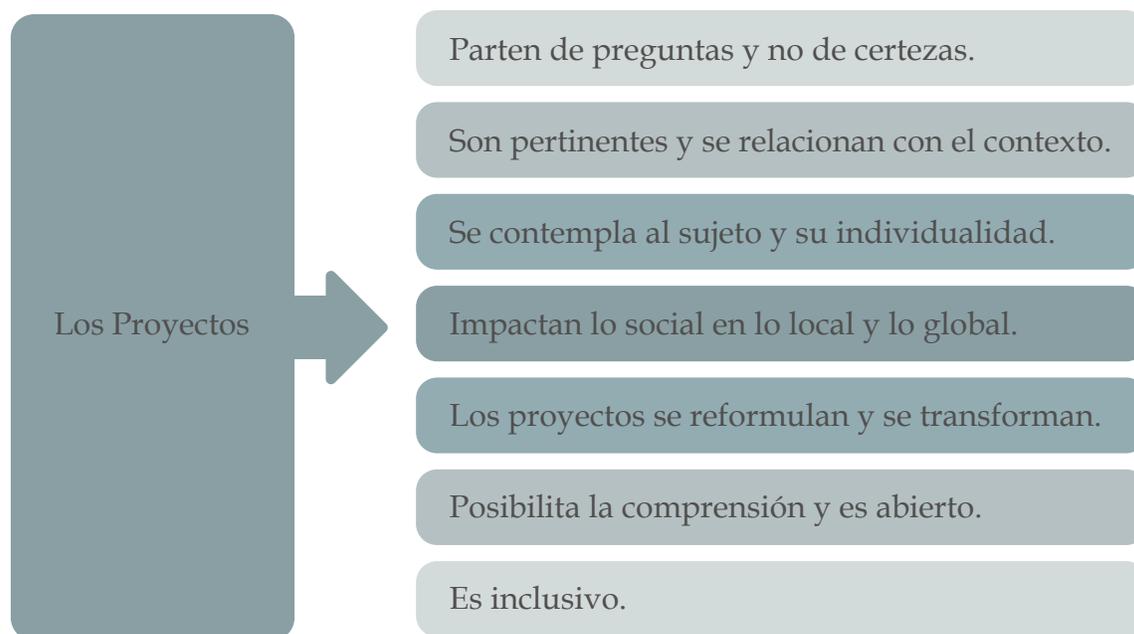
Esta nueva estructura organizacional en red fue un primer avance y puede conceptualizarse como un sistema abierto que permite el ingreso y egreso de los diferentes participantes autónomos y se contempla la posibilidad de que se realicen cambios en las funciones y tareas que se desarrollan en

ella: “Integrar una red implica ser parte de un proceso en el cual el intercambio de información es permanente, donde se crean y socializan conocimientos, se potencian las experiencias, se comparten los recursos y se ejecutan acciones comunes” (Volpentesa, 2009, pp 127-128).

Sin embargo, no bastaba solamente en resignificar la unidad organizativa, se requería, además, hallar otras formas de integración que sustentaran a los diferentes equipos. La orientación del aprendizaje basado en proyectos (ABP), como lo determina el mismo modelo pedagógico, posibilitó que se aunaran esfuerzos para alcanzar diversos objetivos; por lo que se fue haciendo evidente la necesidad de superar la educación disciplinaria que fragmenta la comprensión del contexto para propiciar el encuentro de las disciplinas en la búsqueda de soluciones a las diversas preguntas.

Los proyectos en la institución se convirtieron en un eje integrador de los equipos. Para el Instituto Técnico Comercial José de San Martín, los proyectos van más allá de una actividad y se relacionan directamente con la propuesta de los siete saberes de Morin (1999). Primero, un proyecto nace de unas preguntas, de un inconformismo o de un vacío (Cegueras del conocimiento). Segundo, los proyectos se relacionan directamente con el contexto del sujeto (Pertinencia del conocimiento). Tercero, la formulación de un proyecto tiene que contemplar al individuo y su proyecto de vida (Condición humana). Cuarto, los proyectos están estrechamente relacionados con la transformación social (Identidad terrenal). Quinto, los proyectos se reformulan, no son estáticos, tienen una evaluación, una resignificación (enfrentar las incertidumbres). Sexto, el proyecto contempla los estilos de aprendizaje y la autonomía de los estudiantes para hallar su propio ca-

Figura 3
Características de los proyectos institucionales.



Fuente: elaboración propia

mino y explorar sus dimensiones personales y cognitivas (enseñar la comprensión). Y, finalmente, todo proyecto es colaborativo e inclusivo, nos enseña a vivir con el otro y aceptar las diferencias en pro de un mejor mundo (Ética del género humano). (*ver figura 3*).

El trabajo por proyectos llevó a un fortalecimiento de los equipos de trabajo, pero la institución debía dar un paso más allá, especialmente, en lo relacionado con una concepción más abarcadora del sujeto, pues:

Los niños y las niñas, como seres humanos, se desarrollan integralmente. Se hace necesario comprenderlos como una unidad total, en la que no es posible abordar una de sus dimensiones sin que se afecten las demás, superando así la tradición cultural y disciplinaria que las aborda de manera parcial, particular y aislada. Entender el desarrollo humano como proceso implica comprender las interrelaciones entre sus dimensiones: ética, comunicativa, espiritual,

cognitiva, estética, socio -afectiva y corporal (MEN, 1997, p. 9).

El concebir a los sujetos como un todo llevaría consigo el reto de establecer prácticas pedagógicas aunadas y no disciplinarias. De esta manera, la teoría de las dimensiones del sujeto posibilitó unificar y estrechar aún más el trabajo académico. En esta teoría el sujeto se encuentra compuesto por diferentes dimensiones. Estas dimensiones, aunque se encuentran diferenciadas, funcionan como una totalidad y el trabajo con cada una de ellas lleva, irremediablemente, a trabajar en las demás (MEN, 1997).

Surge una *dimensión socioemocional*, que juega un papel fundamental en el fortalecimiento de la personalidad, la autoimagen, el autoconcepto y la autonomía, y es fundamental para el fortalecimiento de la subjetividad. Luego viene la *dimensión corporal*, que concierne al desarrollo de la psicomotricidad y la construcción del propio ser humano, la

construcción de la identidad, la posibilidad de sustentar la vida, la forma de expresión de la conciencia y la posibilidad de interactuar con el mundo. También existe una dimensión cognitiva, donde los niños desarrollan habilidades simbólicas apoyados en las experiencias que les brinda su contexto. Esta habilidad surge primero de las representaciones de los objetos del mundo real y luego de los conceptos internos a las acciones. Por su parte, se halla la dimensión comunicativa que está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos y diferentes formas de expresión y comunicación. Luego está la dimensión estética, esta última brinda la oportunidad de desarrollar la capacidad humana más profunda para sentir, emocionarse, expresarse, evaluar y cambiar las percepciones de nosotros mismos y de nuestro entorno. A su vez, surge la dimensión espiritual que se puede entender como el encuentro del espíritu humano con su subjetividad, su interioridad y su conciencia, estados profundos de la dignidad y libertad del ser humano, lo cual supone que el adulto tenga un conocimiento de las características propias de la subjetividad, la interioridad y la conciencia en formación del niño. Y, para finalizar, la dimensión ética, cuya labor está en orientar la vida, es decir, la manera como los niños y los jóvenes se relacionarán con su entorno y con sus semejantes, sus apreciaciones sobre la sociedad y sobre su papel en ella, en definitiva, aprender a vivir con los otros (MEN, 1997).

La concepción de sujeto que tenía la teoría de las dimensiones fueron un motivo para seguir estrechando los lazos como equipo en el ámbito académico y así superar la visión disciplinar. A partir del año 2020 la integra-

ción curricular pasó de las redes hacia la integración por dimensiones de desarrollo, por ende, se estructuraron tres ejes de trabajo para fortalecer el pensamiento multidimensional.

En primer lugar, se estructuró el nodo¹ de pensamiento creativo, que integra las dimensiones socioafectiva, espiritual, corporal, ética y estética y busca el desarrollo personal (yo) o proyecto de vida, fomentando la curiosidad y la búsqueda de soluciones ante los problemas morales que se presentan en la vida diaria, integrando el trabajo de las áreas de educación física, religión, ética, empresarial y artes. En segundo lugar, surge el nodo de pensamiento lógico, que tiene como objetivo el conocimiento del entorno a través de metodologías STEM a partir de la observación y experimentación, integrando la dimensión cognitiva con las áreas de matemáticas, ciencias naturales y tecnología. Y, para cerrar, se configura el nodo de pensamiento crítico, que pretende que el sujeto tenga una comunicación crítica con el mundo, donde se intercambien puntos de vista, se reconozcan errores, se busquen soluciones, propiciando así el desarrollo de la autonomía, este tercer eje integra la dimensión comunicativa con las áreas de humanidades y ciencias sociales (Ver *figura 4*).

Como se evidencia en la figura 4 consideramos, como lo expresa el mismo Morin, que la conciencia de la multidimensionalidad lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada es pobre y sesgada, por consiguiente, resulta necesario religar lo fragmentado; de allí la creencia de que podemos identificar la complejidad con la completud (Morin, 2000).

1 Se deja de emplear la palabra “red” y se habla de nodo como una unidad de trabajo en donde se conectan diferentes áreas del saber.

Figura 4
Dimensiones de Desarrollo y el currículo



Fuente: documentación Institucional

Dentro del marco curricular estamos integrando las áreas del conocimiento, que son obligatorias acorde a la Ley General de Educación (Congreso de la República, 1991), con las dimensiones del desarrollo, desde el preescolar hasta grado undécimo. Todas estas estrategias de integración tienen por objetivo alcanzar el pensamiento multidimensional, es decir, un pensamiento que “no se resigna a la parcelación del saber, a los compartimentos estancos de lo estudiado, a las fronteras pretendidamente exactas, al aislamiento del objeto de estudio” (Accorinti, 2002, p. 44).

El trabajo estructurado por nodos de pensamiento sumado al modelo de aprendizaje basado en proyectos genera una integración

que, a fin de cuentas, se traduce en una interpretación compleja del mundo por parte de los estudiantes. Tenemos claro que es una primera aproximación al desarrollo del pensamiento multidimensional, y que a medida que vayamos avanzando alcanzaremos que los niños logren ver los fenómenos como un todo. Hoy, más que nunca, la función esencial de la educación es fomentar la libertad de pensamiento, juicio, emoción e imaginación necesarias para que todas las personas alcancen su máximo potencial.

A manera de conclusión

Desde 1970 se ha hablado en el mundo sobre Pensamiento Complejo; sin embargo, y a pesar de las múltiples ventajas de esta

perspectiva, el aterrizaje de los principios que sustentan dicha teoría en el mundo escolar aún resulta incipiente. En pleno siglo XXI el sistema educativo se encuentra plagado por el discurso de la disciplinabilidad, lo que genera sujetos acríticos que no son capaces de poner en juego diversos saberes y de transformar e impactar su realidad más inmediata.

Este panorama lleva consigo una cierta emergencia que involucra a los diferentes actores escolares. Desde la perspectiva de los educadores, su quehacer debe estar completamente descentralizado, por lo tanto, el maestro tiene que ser consciente que aquella disciplina que enseña solo es una de las tantas visiones que existen sobre la realidad; el aceptar esta idea lleva a desdibujar los límites disciplinares y, por supuesto, a enriquecer la perspectiva del estudiante para consolidar una visión mucho más compleja de su contexto. En cuanto a los directivos docentes, es importante aclarar que la filosofía del Pensamiento Complejo no solo se da desde el ámbito académico, sino también organizacional; la integración de los equipos de trabajo, la unificación de los objetivos, la alineación de metas y el liderazgo compartido, lleva a fomentar un “todo” institucional congregado en un solo “cuerpo” y orientado bajo un solo propósito.

Dentro de la experiencia que se sistematizó a lo largo de este artículo, se pudo evidenciar un esfuerzo de más de una década de trabajo. El implementar la perspectiva sistémica conllevó a consolidar integraciones en todos los niveles (institucionales, académicos y organizativos) y a desplegar diversas estrategias, como fue el aprendizaje basado en proyectos (ABP), con el principal objetivo de adherir los equipos de trabajo y generar una atención a la población estudiantil bajo principios de pertinencia y calidad.

Una prueba del éxito de esta metodología en la institución, son los quince proyectos de investigación aprobados para ser financiados en el Programa CTel de la Secretaría de Educación de Cundinamarca en el año 2015, de los cuales el de orientación en educación sexual y el de la implementación de Sistemas de gestión de calidad, fueron enviados a ser presentados a la comunidad internacional en Bolivia y México, respectivamente. Para el año 2018 dos de los nuevos proyectos, el de la Red de Tecnología en robótica y el de la población vulnerable, quedaron seleccionados dentro de las veinticinco instituciones que, por sus procesos investigativos, se hicieron merecedoras de recibir un aula virtual con tecnología y software de última generación, entregada por la misma Secretaría. El proyecto de robótica en el año 2019 obtuvo dos primeros lugares en el concurso de la Universidad Federico Santa María en Valparaíso Chile. Además, este modelo poco a poco ha llevado a resignificar la labor docente, se pasó de un docente que reproduce información a un profesional creativo, investigador y actor social. Los sesenta por ciento de los docentes han realizado maestrías y un cinco por ciento está adelantando estudios doctorales. Las investigaciones que se han realizado como producto de dichos estudios, más de cincuenta, han generado publicaciones y se encuentran organizadas en cinco líneas de investigación, y analizadas en el Estado del Arte de la investigación de la Institución (no publicado).

Las prácticas de los maestros y su trabajo cotidiano han llegado al ámbito académico, pero no solo eso, los proyectos institucionales han impactado la realidad de los estudiantes, lo que se puede evidenciar en más del sesenta por ciento de los egresados que ingresan a la educación superior, casi la totalidad con becas de excelencia y más del 20 por ciento que han logrado emprendimien-

tos exitosos que mejoran la economía municipal. El congreso de las Ciencias Sociales, por ejemplo, se estructura como un proyecto multidimensional en donde impera la participación democrática para unir a la comunidad educativa a través de la construcción y adquisición de saberes que le permitan los niños adquirir diversas herramientas tanto para identificar como para actuar sobre los diversos problemas que rodean su comunidad; los niños y los jóvenes son capaces de argumentar, analizar (desde diferentes disciplinas) aquello que los aqueja y proponer múltiples cambios (Rojas, et al, 2023), lo que lo llevo a obtener el premio Colombia Participa 2020 del Ministerio del Interior de Colombia y posicionarse en el top 10 de las mejores escuelas del mundo de la Organización Londinense T4, en la categoría de Colaboración con la comunidad. El proyecto de Ecoescuela “Sobreruedas” nos permitió posicionarnos como Escuela por la tierra en la convocatoria de la Fundación Educa México y ser finalistas en la convocatoria Concausa 2022 de CEPAL, Unicef y América solidaria. El Ministerio de Educación galardono la Institución en la “Noche de los Mejores 2020 en la categoría de Inclusión y equidad” y La Secretaría de Educación de Cundinamarca con nueve galardones “Maestros que dejan huella” por diferentes proyectos institucionales. Estos por citar los más importantes.

La Institución quiere compartir su experiencia de más de diez años, con otras Escuelas y la academia, para que se puedan replicar las experiencias significativas, producto de un modelo pedagógico estructurado por el trabajo colaborativo de directivos, maestros, padres de familia, estudiantes y personal administrativo, partiendo de una misión y visión compartidas por todos. Se puede mantener la esperanza de lograr una transformación social desde la escuela y de

hacer investigación educativa a partir de las experiencias de maestros, estudiantes y padres de familia que la integran.

Referencias

- Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7(18), 35-56.
- Aranibar, D. (2010). LOS SIETE SABERES SEGÚN EDGAR MORIN. *Gaceta Médica Boliviana*, 33(1), 76-78. Recuperado en 22 de marzo de 2023, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-29662010000100015&lng=es&tlng=es.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Introducción, traducción y notas de T. Calvo Martínez, Madrid.
- Cardozo, M. (2011). Las ciencias sociales y el problema de la complejidad. *Argumentos (México, D.F.)*, 24(67), 15-35. Recuperado en 26 de febrero de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300002&lng=es&tlng=es.
- Beltrán, J; Navarro, B; Peña, S. (2018). Prácticas que obstaculizan los procesos de transposición didáctica en escuelas asentadas en contextos vulnerables: Desafíos para una transposición didáctica contextualizada. *Revista Educación*, 42(2), 335-355. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27571>
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aiqué.

- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación 115. Presidencia de la República.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, vol. 16, 39-66.
- Duque, R. (2000). Disciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad-Vínculos y límites-Semestre Económico, 4(7). Recuperado a partir de <https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/1412>
- Freire, P. (1969) *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva.
- _____(1970). *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.
- García, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 28(Ensaio: aval.pol. públ.Educ., 2020 28(109)). <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801893>.
- Juárez, J; Comboni, S. (2012). Epistemología del pensamiento complejo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (65), 38-51.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Ediciones de la Torre.
- Morin, E. (1982). *Para salir del siglo XX*. Kairós, 1982.
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad, D. F. Schnitman (ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós. pp. 421-442.
- Morin, E.(1999). *Los Siete saberes Necesarios Para la Educación del Futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Ediciones FACES/UCV.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Balland.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Lineamientos curriculares del preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.
- Najmanovich, D. (2017). El sujeto complejo: la condición humana en la era de la red. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 22(78),25-48[fecha de Consulta 26 de marzo de 2023]. ISSN: 1315-5216. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27952381004>
- Platón. (1988). *La República*. Trad. Conrado Eggers Lan.
- Pereira, J. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. *Revista Electrónica Educare*, XIV (1), 67-75.
- Rojas, N; Sabogal, V; Gil, G (2023). Congreso de Ciencias Sociales, un reto hacia una escuela transformadora. *Cuadernos de pedagogía*, ISSN 0210-0630.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Red Académica, Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, L; Vargas, G. (2021). *¿Por qué y para qué el pensamiento complejo?* Universidad del Bosque.

Juárez, J; Comboni, S. (2012). Epistemología del pensamiento complejo. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (65), 38-51.

Volpentesta, J. (2009). Empresa y sociedad en América Latina: una introducción Academia. Revista Latinoamericana de Administración, 43, 1-25.



Retrato de un joven hombre (c.1482)
Sandro Botticelli

El profesor de ingeniería: fundamentos de una actividad profesional con formación e identidad propia **Engineering teacher: foundations of professional activity with training and own identity**

Oscar Yesid Mariño Beltrán

oymarinob@unal.edu.co, oymarinob@udistrital.edu.co

Actualmente estudiante de Doctorado en Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Magister en Educación Universidad de los Andes, Especialista en Ciencias Físicas Universidad Nacional
de Colombia, Licenciado en Física Universidad Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Profesor área de Ciencias Básicas Facultad de Ingeniería Universidad de San Buenaventura Bogotá,
Profesor departamento Ciencias Naturales Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito

Resumen

La formación del profesor se ha convertido en una problemática emergente y en desarrollo dentro de la educación en ingeniería. Razón por la cual se hace imperioso establecer los fundamentos que permitan diseñar propuestas de formación significativas que favorezcan una enseñanza y aprendizaje conforme a las transformaciones sociales. Este escrito presenta el resultado de un análisis de antecedentes teóricos y e investigaciones que relacionan una fundamentación para la formación de profesores de ingeniería desde los campos de las ciencias de la educación, la educación en ingeniería y la didáctica de las ciencias. Mediante la articulación de dichos campos se busca establecer elementos constitutivos que permitan reconocer al profesor de ingeniería como un experto en educación, con formación profesional y dimensión epistemológica. Por último, se propone un modelo para la formación articulando elementos desde la investigación crítica y la práctica pedagógica reflexiva sobre la base del perfil y desarrollo profesional que demanda el campo de la educación en ingeniería. Este análisis de antecedentes hace parte de un proyecto de investigación doctoral que se encuentra en desarrollo y cuyo propósito es constituir los lineamientos para el diseño e implementación de planes de formación para profesores de ingeniería en ejercicio, fundamentados desde el reconocimiento de sus conocimientos profesionales y de una epistemología propia del docente de esta disciplina.

Palabras claves: Profesor de Ingeniería, Conocimientos Profesionales, Epistemología Docente, Investigación Crítica, Modelo Reflexivo ALACT.

Abstract

The training of the professor has become an emerging and evolving issue within engineering education. This is why it is imperative to establish the foundations that allow designing meaningful training proposals that promote teaching and learning processes in accordance with social transformations. This paper presents the result of an analysis of theoretical backgrounds and research referring to a foundation for the training of engineering professors from the fields of educational sciences, science didactics, and engineering education. Through the integration of these fields, the aim is to establish constituent elements that allow recognizing the engineering professor as an intellectual in education, with professional training and epistemological dimension. Finally, a model for training is proposed, integrating elements from critical research and reflection on pedagogical practice based on the profile and professional development demanded by the field of engineering education for its professors. This background analysis is part of a doctoral research project that is in development and whose purpose is to establish guidelines for the design and implementation of training plans for practicing engineering teachers, based on the recognition of their professional knowledge and the epistemology of the teachers this discipline.

Keywords: Engineering Professor, Professional Knowledge, Teaching Epistemology, Critical Research, Reflective ALACT Model.

Introducción

Para las ciencias de la educación un aspecto de relevancia significativa se enfoca en analizar los modos y productos de la interacción de los procesos formativos en contextos sociales y culturales específicos. La formación con propósitos de desarrollo humano del sujeto político, implica también el aprendizaje de saberes y conocimientos para el desempeño de un oficio profesional, lo cual ha venido demarcando una diferencia entre objetos de estudio y alcances tanto de la pedagogía como de la didáctica, entendidas desde el citado campo como disciplinas preferentes con un conocimiento propio.

El problema de la formación del profesor en tanto intelectual de la educación aborda entre otros aspectos, asuntos relacionados sobre cómo enseñar a elaborar conocimientos para el desempeño de un oficio o profesión. La articulación que desde la educación pueden dar la pedagogía y la didáctica como disciplinas que proponen referentes teóricos e investigaciones, permiten identificar las exigencias de la formación docente en cualquier nivel educativo, y en especial, para profesores de ingeniería.

Sin lugar a duda desde la didáctica de las ciencias como campo de conocimiento en educación emergen posturas, investigaciones y prácticas relacionadas con la formación de profesores como una problemática de gran interés e impacto en los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, afirmación que se encuentra claramente sustentada (Fraser, et al., 2012; Garritz, et al., 2014; Loughran y Hamilton, 2016). En el citado campo, existen líneas de investigación, entendidas como un conjunto de problemas, con referentes teóricos, métodos de indagación, hipótesis y soluciones (Zambra-

no, 2013), relacionadas específicamente con la formación de los profesores de ciencias, donde se identifican referentes acerca de los conocimientos a nivel profesional que debe tener un profesor, al igual que su epistemología propia, relacionada con las creencias, actitudes, concepciones y acciones sobre práctica docente (Briscoe, 1991; Furió, 1994; Mosquera, 2008; Oliver y Koballa, 1992; Porlán et al., 1997).

Si bien desde la didáctica de las ciencias la formación de profesores como problemática muestra una fundamentación teórica, investigativa y práctica, en el caso de la docencia universitaria, enfocada en los profesores de ingeniería, no ha sido estudiada y analizada de manera sistemática dentro del campo de la educación en ingeniería.

La educación en ingeniería ha desarrollado propuestas de manera aislada estableciendo planes de formación que apoyan procesos de capacitación docente en los conocimientos relacionados con la pedagogía y la didáctica que buscan cualificar la práctica profesional. Asociaciones y agremiaciones de facultades de ingeniería a nivel mundial unidos a esfuerzos de instituciones de educación superior, son ejemplos de la preocupación por definir el perfil y las competencias propias de un profesor de ingeniería. En estos procesos formativos e investigaciones propuestas, se ven reflejados elementos presentes desde la educación en ciencias, la didáctica y la pedagogía (Kolari y Savander-Ranne, 2002; Viiri, 2003; Jiron y Martínez, 2009; Jolly, 2012; Kipper y Rüttemann, 2012; Villas-Boas, 2016).

A pesar estos esfuerzos para establecer elementos que permitan desarrollar planes de formación de profesores, se percibe un distanciamiento en aspectos fundamentales

desde la educación en ciencias y la didáctica de las ciencias que pueden enriquecer el saber, el saber hacer y hacer de un profesor de ingeniería. De manera especial, estos campos resaltan el papel de los conocimientos profesionales y la epistemología docente y su impacto en la profesionalización de esta actividad.

De acuerdo con el marco de referencia anterior, se llevó a cabo una revisión de antecedentes teóricos e investigaciones desde los campos de la educación en ciencias (EC), la didáctica de las ciencias (DC) y la educación en ingeniería (EI). Mediante una exploración sistemática de bases de datos académicas, se recopiló información de libros, artículos, tesis doctorales, documentos técnicos y reportes de investigaciones, la cual fue analizada a partir de dos categorías principales, los conocimientos profesiones de la labor docente y la epistemología del profesor.

La clasificación de la información se realizó mediante la construcción de una base de datos, donde se identificaron aspectos tales como, fecha de publicación, campo de conocimiento, los fundamentos teóricos y marcos conceptuales relacionados con las categorías de análisis, la metodología y diseño de las investigaciones, así como, la recolección, análisis de datos, validez de resultados y conclusiones. Por último, con la información recolectada y a través del software Atlas.ti, se creó una unidad hermenéutica que permitió, recopilar, organizar, agrupar y relacionar todas las fuentes constadas de acuerdo a las categorías de análisis.

Este escrito presenta el resultado de la revisión y análisis de los antecedentes de un proyecto de investigación doctoral cuyo propósito es establecer los elementos constitutivos para una propuesta de formación

de profesores de ingeniería en ejercicio. Para ello, en primera instancia, se toman como referencia las categorías de análisis y se identifican los aportes desde cada campo de conocimiento mencionados. Estas categorías se redefinen como los conocimientos profesionales del profesor de ingeniería y la epistemología del profesor de ingeniería. En segunda instancia, se presentan referencias acerca de estrategias implementadas de formación del profesor de ingeniería desde EI. Por último, se plantea la propuesta de formación de profesores de ingeniería, tomando como referencia la investigación crítica como proceso formativo y un modelo reflexivo sobre la práctica para establecer un desarrollo profesional.

1. Conocimientos profesionales del profesor de ingeniería

Para las ciencias de la educación el profesor como profesión se fundamenta en una articulación de múltiples disciplinas que contribuyen a establecer, estructurar y dar sentido a su identidad profesional, aportando a una comprensión e interpretación del contexto de enseñar (De Tezanos, 2007). En ese orden de ideas, es pertinente preguntarse ¿qué saberes o conocimientos fundamentan la profesión de profesor de ingeniería? (Mariño, 2019). Para responder a esta pregunta es útil partir desde lo que la educación en ciencias, la didáctica de las ciencias y la educación en ingeniería con sus enfoques epistemológicos y prácticos tienen por decir.

1.1. Aportes de la Didáctica de las Ciencias (DC) y la Educación en Ciencias (EC) a los conocimientos profesionales

El análisis epistemológico de la didáctica de las ciencias permite comprenderla como

un campo disciplinar de estudios que aplica diversas perspectivas de la educación científica, presentando diferentes líneas de investigación (Gil-Perez y Terrades, 1999), siendo la formación de profesores una línea de especial interés. De esta problemática emergen posturas acerca de construir una teoría de conocimiento profesional y escolar, articulada con propuestas de formación de profesores (Porlán et al., 1997).

Desde la educación en ciencias los conocimientos profesionales se han sustentado a partir de las ideas de Shulman y la teoría del PCK (Pedagogical Content Knowledge), la cual establece las bases para identificar los conocimientos a tener en cuenta en la formación de profesores a partir de una articulación entre la disciplina y la pedagogía (Shulman, 1986). El PCK se define como una forma especial de comprensión profesional, identificando los conocimientos distintivos para la enseñanza, lo cual permite distinguir entre la profesión de ser ingeniero y la de ser profesor de ingeniería.

Shulman propone unas fuentes de conocimiento profesional donde se destacan, la formación de la disciplina a enseñar, los elementos y el contexto de los procesos educativos institucionalizados (currículos, libros de texto, políticas educativas, perfil docente, entre otros), las investigaciones sobre educación y sus procesos, organizaciones, estructuras sociales y fenómenos socioculturales que involucran el quehacer docente y por último, el conocimiento relacionado con la experiencia docente, es decir, el conocimiento práctico.

A partir de la construcción teórica del PCK de corte metodológico y técnico, se han consolidado modelos cada vez más actualizados con elementos de la enseñanza y

aprendizaje activos (Gess-Newsome y Carlson, 2013; Helms y Strokes 2013; Magnusson et al., 1999; Mishra y Kpehler, 2006). En ellos se destacan las cualidades esenciales del conocimiento del maestro requeridas para la integración tecnológica en la enseñanza.

Con respecto a la DC, el desarrollo del conocimiento profesional del profesor está fundamentado en los trabajos de Broome y los aportes de Klafki, sentando las bases para establecer un conocimiento didáctico (Broome, 1988). Estos aportes unidos a los trabajos de Porlán y Mellado permiten tener elementos para fundamentar los conocimientos profesionales del profesor de ciencias (Porlán et al., 1997; Mellado, 2003).

Porlán y colegas (1997) identifican al conocimiento profesional como una yuxtaposición de saberes epistémológicamente diferentes y son resultado de cuatro saberes generados en momentos y contextos coincidentes en distintas situaciones. Estos saberes obedecen a una construcción coherente de la actividad profesional basada en dos dimensiones, epistemológica y psicológica. Dichos saberes son: 1) saberes académicos, denominados saberes epistemológicos; 2) saberes basados en la experiencia (metodología, currículo, contenidos, evaluación, entre otros); 3) saberes basados en estructuras y rutinas de acción, las cuales establecen el saber más cercano a la conducta y 4) los saberes relacionados con las teorías implícitas, que explican las creencias y acciones relacionadas con las formalizaciones conceptuales.

En esa misma línea, Bromme (1998) identifica los conocimientos profesionales en dos aspectos, el primero relacionado con aquellos que el profesor usa en su práctica cotidiana, y el segundo, los conocimientos científicos que requiere el ejercicio de la pro-

fesión. Esto significa que el saber profesional debe incluir uno teórico junto a la experiencia práctica, teniendo una epistemología sobre la relación entre conocimiento científico donde se incluye lo disciplinar, lo didáctico y pedagógico y el conocimiento práctico.

Según Tuner-Bisset (2001), el enseñar implica apropiarse un conocimiento de la disciplina a impartir, conocer de aspectos curriculares y de modelos pedagógicos propios de la enseñanza y aprendizaje, articulando lo anterior en el contexto educativo. En este punto es importante identificar una relación entre lo que se propone en educación en ciencias y la didáctica de las ciencias acerca del conocimiento profesional del profesor, estableciendo un modelo de razonamiento y acción pedagógica, que permita definirlos desde un conjunto de categorías y procesos.

A partir de esta idea, se establecen dos componentes estructurantes a saber, el primero relacionado con un componente procesual, teniendo presente unas fases o ciclos acerca del razonamiento y acción didáctica. El segundo, es un componente lógico, relacionando diferentes categorías de construcción de conocimiento para la enseñanza, entre las que se destacan, un conocimiento disciplinar, un conocimiento pedagógico y curricular, un conocimiento de los estudiantes y del contexto educativo y el de los fines y de los valores de la educación.

En definitiva, el conocimiento de diferentes disciplinas estructura la formación de profesores y su relación con enseñar (De Tezanos, 2007), dicha formación se fundamenta en un conjunto articulado de varias disciplinas que le dan sentido profesional, lo cual permite el ejercicio del oficio de ser profesor con las competencias y exigencias que demanda la educación en ingeniería. So-

bre este punto es importante profundizar en definir estas disciplinas y cómo ellas inciden en su práctica profesional, mostrando el impacto que pueden tener al construir planes de la formación.

1.1.1. Conocimiento de las disciplinas y la práctica que identifican la profesión de profesor

Desde el contexto histórico de las ciencias de la educación y su relación con la enseñanza y el aprendizaje la pedagogía se sitúa como una ciencia que establece los fundamentos de la profesión docente. Más allá de discutir la definición o sus orígenes, es indudable que no basta con ella para establecer criterios que permitan definir una formación e identidad profesional docente. Los aportes de disciplinas como la didáctica, la historia, los contextos y metodologías de enseñanza, la psicología o la epistemología, favorecen y contribuyen a estructurar dicha identidad. (De Tezanos, 2007). En ese mismo sentido, se tienen disciplinas como la historia de educación, la filosofía, la sociología, entre otras, que aportan conocimientos para la comprensión e interpretación de los contextos donde se ejerce la actividad profesional.

Es posible pensar que las disciplinas mencionadas anteriormente son un cúmulo de saberes o conocimientos que influyen en la profesión de profesor de manera aislada. No obstante, la propuesta es interpretarlas como una red conectada y articulada con el propósito de dar identidad y establecer elementos para comprender e interpretar los contextos donde se desarrolla la profesión. En ese orden de ideas, el propósito no es adquirir el conocimiento de todas las disciplinas, sino reconocer y establecer sus aportes a la definición profesional de la docencia, lo cual permita una comprensión del entorno edu-

cativo, de las competencias y habilidades de sus estudiantes, al igual que diseñar, construir e implementar transposiciones didácticas entre los conocimientos de la disciplina y el conocimiento escolar.

Al igual que el reconocimiento de las disciplinas y su importancia en el quehacer del profesor, se encuentra el hecho de reconocer esta actividad desde una perspectiva reflexiva, entendiendo esto como un proceso en la acción para lograr una comprensión. Schön (1998) propone interpretar la reflexión como una construcción de conocimiento, es decir, un análisis reflexivo acompañado de una propuesta que permita orientar las acciones de profesor en un pensamiento práctico. Esta idea se fundamenta en tres aspectos: el conocimiento en la acción, que relaciona el saber hacer, implícito en la actividad práctica; la reflexión en y durante la acción, relacionado con un pensamiento que produce el profesor sobre su accionar; y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión sobre la acción, relacionado con un análisis posterior que realiza el profesor sobre los procesos involucrados en su propio accionar.

Estos conocimientos prácticos pueden verse como constructos personales (Clandinin y Connelly, 1987), sin embargo, para algunos son mediados también por el contexto donde se desarrolle la acción y son resultado de interacciones que se relacionan con la experiencia y la reflexión docente en la acción, a través de los conocimientos profesionales (García e Izquierdo, 2014; Dávila et al. 2013; Gholami y Husu, 2010; Clarà y Mauri, 2010; Tamir, 2005; Van Driel et al. 2001). Esto lleva a pensar en una epistemología del conocimiento práctico y en es allí donde se configuran y articulan los conocimientos profesionales mediados por un aprendizaje y reflexión permanente del profesor.

1.2. Aportes de la educación en ingeniería (EI) a los conocimientos profesionales

1.2.1. La educación en ingeniería como campo de conocimiento

El desarrollo de la educación en ingeniería como campo de conocimiento no ha tenido una evolución y desarrollo tan estructurado y sistemático como otros campos. En una primera etapa, investigadores y académicos buscaban compartir sus aportes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en ingeniería utilizando publicaciones y encuentros en espacios de acerca de tópicos generales de la educación, produciendo una difusión y dilución de este tipo de trabajos, llevando a profesionales de esta disciplina y sus procesos formativos a desconocer los aportes acerca de este campo. Esto lleva a tener argumentos en relación con identificar problemas en la enseñanza y aprendizaje de la ingeniería propios (Borrego y Bernhard 2011), que permita posicionarlo y consolidarlo como un campo de conocimiento como propone Bourdieu (1994).

Borrego y Bernhard (2011) presentan un panorama del surgimiento de la educación en ingeniería como campo de investigación, intencionalmente conectado a través del establecimiento de grupos de interés, conferencias, publicaciones y la capacitación mediante la implementación de programas en centros de formación de profesores. Existen referencias donde se organiza y sistematiza revistas académicas desde la EI (Shawcross y Ridgman, 2013; Van Epps, 2013), donde se evidencia un esfuerzo por presentar en espacios académicos y difusión a nivel mundial investigaciones y propuestas académicas.

En las investigaciones se abordan diferentes problemáticas y áreas de interés, por ejemplo, las epistemologías de la ingeniería donde se constituye el pensamiento y el conocimiento de la ingeniería, los métodos efectivos de aprendizaje y enseñanza de la ingeniería, la diversidad e inclusión en ingeniería, la evaluación, cuestiones acerca de la práctica docente, entre otros. Estos aportes e iniciativas han permitido el desarrollo de propuestas para mejorar procesos formativos tomando como referentes orígenes y análisis históricos, que estructuran objetivos y contenidos (Crawley et al., 2014). Así mismo, se resaltan procesos de innovación de acuerdo con las necesidades y exigencias de una sociedad en constante transformación (Natajara, 2014; Christensen y et al., 2015; Auer y Kim 2018).

Es claro ver que el desarrollo y evolución del campo de la EI ha girado en torno a objetivos, contenidos, estructuras curriculares y métodos de enseñanza y aprendizaje acorde a unas necesidades sociales. No obstante, hay una problemática aún pendiente y que, de acuerdo con los aportes de la DC y la EC, es fundamental para la consolidación de cualquier campo de conocimiento relacionado con la educación, esta es, la formación y profesionalización del profesor. Es importante incluir esta problemática como línea de investigación que permita establecer fundamentos teóricos, experiencias y prácticas con el ánimo de fortalecer planes de formación con sentido crítico y reflexivo.

1.2.2. Los conocimientos profesionales del profesor desde la (EI)

Las experiencias e investigaciones desde la EI relacionadas con reconocer los conocimientos profesionales del profesor se encuentran enmarcadas y fundamentadas en

los aportes de la EC y la DC. Esta idea no es ajena a la historia de la educación en ingeniería, ya que las ciencias naturales han sido parte fundamental en los procesos de desarrollo de este campo.

El concepto de ciencias técnicas y aplicadas de las escuelas de ingeniería a mediados del siglo XVIII y su evolución hacia finales del siglo XIX, dando importancia a la formación teniendo presente las ciencias y la matemática (Jørgensen, 2007), muestran una articulación de campos en pro de mejorar procesos formativos de los ingenieros, así como, de una formación disciplinar de acuerdo con los desafíos propuestos por las condiciones sociales y de desarrollo de la misma.

A continuación, se presentan una serie de esfuerzos que han desarrollado profesionales del campo de la educación en ingeniería y que de manera aislada han intentado establecer condiciones para definir los conocimientos profesionales del profesor de ingeniería.

Jouni Viiri (2003) a través de una propuesta fundamentada desde el PCK estudio las concepciones de los profesores mediante las ideas y referentes conceptuales relacionados con enseñanza la física mecánica en ingeniería. En este trabajo se reconoce la importancia de las actitudes y concepciones de los profesores a la luz de PCK y la reflexión constante sobre la labor docente. En esa misma línea, Jirón y Martínez (2009) plantean una aproximación al conocimiento profesional a partir de cuestionar e indagar en el pensamiento del profesor de ingeniería, en especial aquellos que no han tenido una formación como profesores. Los resultados de las investigaciones muestran una dificultad en identificar conocimientos propios, confundiendo con el concepto de competencia profesional e identificando esta última como una capacidad para resolver problemas.

De la mano de Kipper y Rüttmann (2012) se propone una estrategia y modelo de enseñanza efectivo, donde se presentan cuatro tipos de conocimientos esenciales para una enseñanza experta: el conocimiento del contenido (disciplinar), el PCK, el conocimiento pedagógico desde las ciencias de la educación y el conocimiento de los estudiantes y el aprendizaje. El modelo se diseñó para lograr una comprensión profunda y un pensamiento crítico para la enseñanza de la ingeniería, buscando que los profesores generalizaran, aplicaran y representaran diferentes temáticas en formas nuevas e innovadoras con ayuda de múltiples tipos de conocimiento. En relación con esto, se han identificado propuestas metodológicas basadas en el PCK, resaltando una brecha entre lo que se considera un conocimiento ideal para ingeniería y las verdaderas posibilidades para desarrollar prácticas de enseñanza en la educación superior (Jolly, 2016, Rocha et al., 2017).

Es evidente el reconocimiento y la importancia por parte de la educación en ingeniería de trabajar y desarrollar propuestas teóricas y prácticas que permitan establecer los conocimientos profesionales propios del profesor de ingeniería y sus relaciones con el pensamiento, actitudes y concepciones, es decir, la epistemología docente.

2. La epistemología del profesor de ingeniería

La epistemología se asocia con la manera en la que el profesor construye conocimientos, desde un pensamiento científico, filosófico y práctico. Estos tienen una naturaleza específica, relacionándose con el análisis de las creencias, las concepciones acerca de los conocimientos sobre el aprendizaje y la enseñanza, así como, desde la construcción de

un conocimiento científico disciplinar. Diferentes posturas en educación permiten identificarla y definirla, de manera que pueda relacionarse con el conocimiento profesional del profesor, con el fin de establecer un perfil integral.

2.1. Aportes de la didáctica de las ciencias DC a la epistemología del profesor

La epistemología del profesor afecta la forma en que se organiza y se transmite el conocimiento en el aula (Young, 1981). Siendo un punto de interés desde la DC, donde se identifica como una epistemología personal que afecta y media los procesos de enseñanza, al igual que contribuye a la construcción y apropiación del conocimiento (Brownlee et al., 2011; Hoffer, 2001).

Para Claxton (1987) el pensamiento del profesor es visto como un sistema de elementos interrelacionados, de carácter sistémico y coherente, que define y establece sus concepciones y creencias acerca del conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados. Allí emergen dos conceptos importantes y significativos a la hora de definir la epistemología personal docente, las creencias y las concepciones. En coherencia con esta idea, Porlán (1997) habla de las hipótesis de progresión del conocimiento profesional en relación con el pensamiento del profesor, al igual que Tobin y Espinet (1989) y Hodson (1993) acerca de las relaciones entre el pensamiento y la acción del profesor. Así mismo, Briscoe (1991) presenta argumentos sobre el origen de las ideas del profesor de ciencias y Oliver y Koballa (1992) relacionan las creencias, la comunicación y la acción en los profesores de ciencias.

Con respecto a las creencias se argumenta que son los mejores indicadores de las

decisiones que toman las personas en una situación particular (Bandura, 1992). Su estudio es un elemento importante para investigaciones relacionadas con la educación y para los procesos de profesionalización de la labor docente. Fenstermacher en sus trabajos, argumenta que las creencias pueden ser indicadores de la efectividad docente (Fenstermacher, 1979) y Pintrich propone que son una construcción psicológica vista desde perspectivas sociocognitivas y una valiosa fuente de información y análisis para la formación del profesor (Pintrich, 1990).

En resumen, como lo afirma Mosquera-Suárez (2011) desde las bases fundamentales de la DC, la epistemología docente se puede definir como un conjunto de concepciones acerca de cómo se construye la ciencia, los procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados y las posibles relaciones con las actitudes que los profesores desde la práctica profesional expresan. De acuerdo con lo expuesto, es posible identificar y fomentar en planes de formación de profesores cambios didácticos, entendidos como cambios desde una reflexión en las actitudes, concepciones y acciones del profesor en su práctica. Esto involucra de manera simultánea elementos desde la conceptualización, la actitud y la metodología, lo cual favorece transiciones de concepciones epistemológicas y prácticas tradicionales y normalizadas, a nuevas concepciones y prácticas relacionadas con enseñar y aprender, al igual que sobre el currículo y la evaluación.

2.2. Aportes de la educación en ingeniería (EI) a la epistemología del profesor

Desde la EI se han desarrollado esfuerzos por analizar las actitudes y los procesos relacionados con transformar las concepciones y esquemas de acción presentes en los profes-

sores, estableciendo una necesidad por reconocer la importancia que tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Telsang (2015) presentó un estudio de la transformación de un profesor tradicional de ingeniería a un facilitador de aprendizaje. Se resaltan aspectos como la incomodidad y resistencia del profesor al cambio, así como la pérdida del control de la clase al implementar la instrucción centrada en el estudiante. En esa misma línea Quinlan (2002) realizó una investigación sobre las creencias de profesores de ingeniería relacionadas con los objetivos, el contenido, la estructura de los cursos, su rol en la clase y la evaluación. Una de las conclusiones más importantes está enmarcada en las diferencias que tienen los profesores respecto a las creencias sobre la naturaleza de la profesión, los objetivos del aprendizaje, los enfoques de enseñanza y el análisis de las dificultades en el aprendizaje.

La EI reconoce que para tener una innovación educativa con sentido propio y que impacte de manera significativa procesos de enseñanza y aprendizaje se debe tener presente las creencias y concepciones del profesor. Van Driel y colegas (2001) presentaron un estudio sobre el conocimiento artesanal de los maestros de ingeniería en un proyecto de renovación curricular, identificando conceptos erróneos sobre el enfoque de enseñanza centrado en el estudiante y cómo esto afecta los planes de innovación curricular. En relación con esto, Ayala-Torres (2013) realizó un análisis sobre las concepciones de futuros profesores de ingeniería acerca de la adquisición de conocimiento, obtención de una comprensión, práctica de la resolución de problemas y aplicación del conocimiento, encontrando que estas concepciones tienen una relación muy estrecha con los procesos de enseñanza y aprendizaje de su disciplina

y por ende en el papel que ellos juegan en dichos procesos.

En definitiva, la EI reconoce la importancia de identificar una epistemología del profesor de ingeniería propia, articulada con unos conocimientos profesionales, que permitan establecer planes de formación consecuentes con la necesidad de mejorar los procesos formativos involucrados en el estudio de esta disciplina.

3. La formación del profesor de ingeniería

Hablar de la formación de profesores apunta a una reflexión sobre las competencias y las habilidades que se deben desarrollar acerca del conocimiento de la disciplina, de la pedagógica y la didáctica, al igual que de una apropiación de metodologías para el trabajo práctico. (De Tezanos, 2007; Esteve, 2009; Mosquera, 2011). Desde La DC se han propuesto elementos constitutivos que pueden ayudar a sustentar la formación de profesores de ingeniería como un experto en didáctica. Se resalta el interés por identificar un conocimiento acerca de la historia de la profesión y de las diferentes disciplinas que la estructuran, así como con la práctica docente y la reflexión sobre lo que se piensa, se dice y se hace.

Desde la historia de la ingeniería es posible identificar elementos que permiten conocer su epistemología (Bucciarelli, 2003), identificar su filosofía (Jaramillo, 2014), y su impacto en las transformaciones sociales (Christensen et al., 2015). Sin embargo, la profesión de profesor de ingeniería no se encuentra identificada o establecida con claridad y en algunos contextos su papel ha sido menospreciado. Si bien, se admite un inte-

rés por dar a conocer el desarrollo histórico y evolución de la ingeniería tanto en la formación como a nivel curricular en diferentes contextos y épocas (Bazant, 1984; Torres y Salazar, 2002), no se percibe de manera específica y clara, el papel que el profesor tienen en dichos procesos evolutivos.

3.1. La formación de profesores desde la educación en ingeniería (EI)

La educación en ingeniería ha desarrollado esfuerzos en implementar planes de formación de profesores, reconociendo de alguna manera la importancia en los procesos educativos de los ingenieros en formación.

Existen programas de certificación internacional donde se establecen planes de formación profesoral, resaltando un interés por los métodos de enseñanza y estructuras de aprendizaje activo para el desarrollo de competencias, pensamiento crítico y currículo (Shageeva, 2020). Algunos fomentan la práctica docente efectiva articulando elementos desde la pedagogía y la didáctica (Villas-Boas, 2016), así como, propuestas teóricas y psicoeducativas para fomentar la creatividad técnica en la práctica docente (Byvalkevich, 2020). Sin embargo, no hay un reconocimiento de elementos que permitan identificar la docencia como una profesión con identidad propia, que demanda un proceso de formación específico.

Se han desarrollado propuestas de formación acompañadas de aportes y experiencias desde la misma práctica docente (Chumpitaz y Corrales, 2018; Kolari y Savander-Ranne, 2002), donde se destaca la identificación de objetivos y la apropiación de referentes tales como el PCK. Al igual, se han definido competencias y capacidades del profesor y el aporte de otras disciplinas o campos de

conocimiento en la formación de profesores. Con respecto a las competencias, se hace énfasis en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TICs) en las prácticas de aula (Vargas et al., 2014).

En Colombia, se han propuesto planes de capacitación de profesores. Uno de ellos ha sido propuesto por la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (ACOFI). A través de seminarios de formación, buscan desarrollar en los profesores habilidades y conocimientos desde la pedagogía (Blanco, 2009). En ellos, se reconoce la importancia de la capacitación del profesor en el mejoramiento de la calidad de la ingeniería en Colombia y Latinoamérica, promoviendo el surgimiento de una nueva profesión de profesor de ingeniería y resaltando la necesidad de afianzar los valores éticos en la profesión.

En conclusión, es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación del profesor de ingeniería visto con una identidad propia y profesional. Esto obedece a las exigencias que desde la EI se requiere para considerarse un profesor de ingeniería, como son: ser filósofo educativo y provocador, investigador educativo, educador interdisciplinario, líder en la enseñanza y docente practicante reflexivo (Adams, 2008).

4. Propuesta para la formación de profesores de ingeniería

De acuerdo con el panorama presentado desde la educación en ingeniería, la didáctica de las ciencias y la educación en ciencias, pensar la formación del profesor de ingeniería implica verlo como una problemática que requiere de una fundamentación teórica y práctica, identificando de manera clara los conocimientos profesionales que definen la

profesión y reconociendo una epistemología con identidad propia. Para que esto se pueda dar, una propuesta de formación debe articular los aspectos mencionados anteriormente con un trabajo de práctica crítico y reflexivo por parte del profesor y de los profesionales a cargo de su formación. Esto lleva a plantear, ¿qué estrategias desde la práctica docente se pueden articular a planes de formación de profesores de ingeniería para alcanzar una profesionalización?

4.1. La investigación crítica como proceso formativo

El aprendizaje es entendido como un proceso de participación sociocultural, donde se genera una negociación de significados a partir de los aportes de cada individuo desde sus conocimientos y experiencia (Wenger, 2001). Esto lleva a pensar al profesor de ingeniería como un docente investigador, tal como lo propone Stenshouse (1998) y Elliot (1993). Es decir, considerar que las experiencias en la clase no son homogéneas y requieren una investigación particular que solo puede ser desarrollada por el profesor. Se propone entonces reconocer que las experiencias de enseñanza son susceptibles de mejorar a partir de investigaciones dentro de la misma clase y el docente debe adquirir las destrezas para convertirlo en un profesional activo de su propio proceso formativo e investigativo.

Uno de los desafíos que conlleva un proceso de formación de profesores está en la articulación de los conocimientos que los investigadores en educación presentan y la práctica pedagógica del profesor. Esto permite reconocer y entender que los primeros ayudan en los procesos de transformación y cambios pedagógicos y didácticos de los segundos a través de un dialogo crítico y reflexivo, como lo propone Schön (1998).

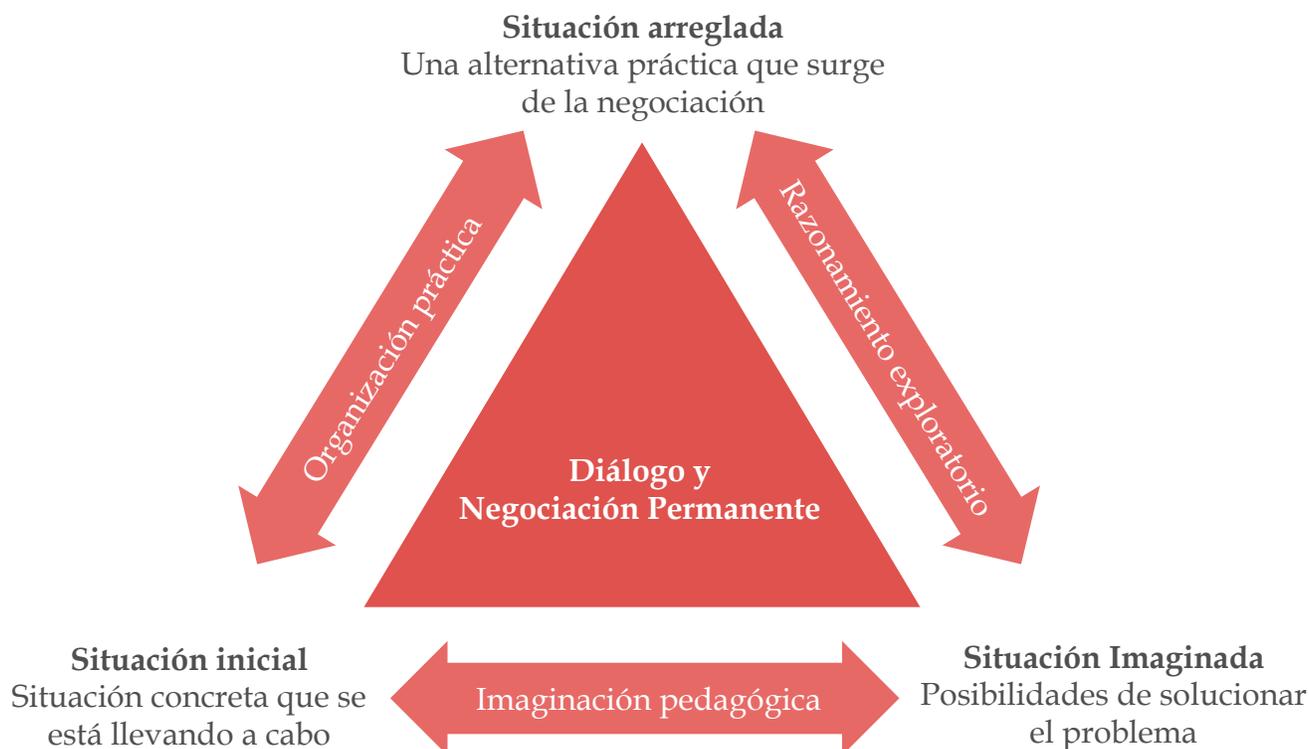
La investigación crítica es una propuesta que parte de la reflexión acerca del quehacer pedagógico con la intención de generar transformaciones en la práctica. El modelo de investigación crítica colaborativa fue planteado por Skovsmose y Borba (2004) con la intención de evidenciar la interacción entre perspectivas teóricas y las metodologías que se encuentran presentes al realizar investigación educativa. Estos autores denominan a esta interacción, resonancia, la cual permite identificar y analizar procesos de investigación en situaciones concretas que involucran cambios tanto en la realidad que es observada como en la metodología que es utilizada en un dialogo y negociación entre los investigadores en educación y el profesor.

Skovsmose y Borba (2004) proponen que para hacer investigación crítica en prácticas

pedagógicas se requiere considerar lo que ocurre de manera simultánea con lo que podría tener lugar y reconocer lo que podría imaginarse, es decir, identificar las alternativas posibles a lo que sucede.

La *figura 1* muestra el proceso de interacción entre una práctica educativa existente (situación inicial), una nueva forma de realizarla (situación arreglada) y una propuesta pedagógica ideal fundamentada en la teoría (situación imaginada). Los procesos relacionados entre estas situaciones definen el trabajo articulado entre profesores e investigadores en educación. La relación entre la situación inicial y la situación imaginada está mediada por una imaginación pedagógica, es decir, las acciones y conceptualizaciones utilizando el conocimiento práctico del profesor y los aportes de los investigadores.

Figura 1
Modelo de situaciones y procesos de investigación crítica.



Fuente: adaptado de Skovsmose y Borba (2004, p.216)

La relación entre la situación inicial y la arreglada se establece mediante una organización práctica, fundamentada en la cooperación y negociación de los conocimientos puestos en práctica, llevando la situación imaginada a una realidad. La relación entre la situación imaginada y la situación arreglada implica un proceso analítico de reconsiderar las situaciones, sus ventajas y desventajas en un discurso pedagógico y negociado.

A la luz de esta propuesta, se han presentado investigaciones que demuestran las bondades de su implementación en contextos formativos de profesores universitarios (Skovsmose, 2023; Skovsmose, O., Valero, P., y Christensen, O. 2008; Moreno-Pino, F. M., 2022). Finalmente, la investigación crítica es una alternativa apropiada para articular procesos de formación de profesores de ingeniería, donde se fomenta una negociación de significados pedagógicos, y los profesores pueden desarrollar una práctica reflexiva y crítica con ideas y herramientas pedagógicas apropiadas.

4.2. La formación del profesor de ingeniería y su desarrollo profesional. Modelo ALACT

La formación docente está relacionada con un interés por buscar una profesionalización del profesor de ingeniería. Hay que reconocer que los profesores pueden aprender desde un análisis crítico y reflexivo de su propia conducta y asumir la responsabilidad de las acciones que se desarrollan en ambientes de aprendizaje. Es claro que la toma de decisiones sistemática y con sentido en estos ambientes representa la profesionalidad.

La docencia con fundamento profesional debe en su práctica utilizar análisis lógicos, racionales y los diferentes conocimientos

que tenga a mano, es decir, los conocimientos profesionales del profesor. La práctica y la reflexión sobre la práctica es otra forma de conocimiento. Dewey (1933) contextualiza la reflexión, afirmando que esta no implica una secuencia de ideas, sino una consecuencia, un orden que determina lo siguiente como resultado de lo adecuado.

Dentro de la reflexión existen unos procesos de interpretación y guía de las acciones del profesor. Schön (1991) los describe como un saber en acción, donde su análisis permite el desarrollo espacios de formación significativos. A partir de esta idea emergen propuestas acerca de cómo analizar de manera sistemática dichos procesos. Uno de ellos es el modelo Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action y Trial (ALACT). De acuerdo con el perfil del profesor de ingeniería, este modelo puede ser una alternativa para articularse de manera asertiva en la construcción de planes de formación.

El modelo reflexivo ALACT se fundamenta experiencias de formación de profesores y su articulación con el desarrollo profesional. Fred Korthagen propone el modelo desde la experimentación práctica, de manera que un trabajo formativo se fundamente en una experiencia con base reflexiva, formando integración entre la teoría y práctica. La práctica reflexiva sistemática aporta múltiples maneras de actuar en contexto, fomentando un vínculo de ésta con la teoría y la epistemología del profesor en formación. A la conexión entre las experiencias prácticas y conocimiento teórico al que se encuentra expuesto un profesor se denomina un aprendizaje realista (Korthagen y Kessels, 1999).

Desde el concepto de realismo, subyacen unos principios, donde se destaca, tomar

como punto de partida los interrogantes o cuestionamientos que surgen de la misma práctica y que experimenta el profesor (Korthagen, 2001). La formación realista está direccionada a fomentar una reflexión sistemática, reconociendo que el aprendizaje es un proceso social e interactivo. Este modelo considera que en la formación de profesores se encuentra implícito una identidad propia que permite fermentar la autocomprensión y la motivación para conducir su propio desarrollo profesional. Se deriva entonces un claro planteamiento inductivo, basado en las propias observaciones y reflexiones de los docentes, en relación con situaciones concretas.

La sistematización de este aprendizaje pone en práctica el modelo ALACT que se entiende como; una actuación, una atención en la actuación o retrospectiva, una concienciación vista como identificación y reconocimiento de aspectos esenciales, una exploración o búsqueda de alternativas en los métodos de actuación y la práctica o ensayo.

La actuación se relaciona con la experiencia y la descripción sistemática de situaciones que generan interés por parte del profesor, planteando una reflexión inicial frente a su práctica. La atención a la actuación se relaciona con una mirada hacia atrás con el fin de analizar las situaciones involucradas en la actuación, identificando los aspectos que condicionan la visión que se tiene sobre estas. La concienciación busca identificar aspectos importantes al analizar las razones de la actuación. La exploración es un espacio de evaluación y búsqueda para afrontar las diferentes situaciones, estableciendo estrategias para afrontar la situación. Por último, la práctica es llevar a la acción estrategias y propuestas desarrolladas de acuerdo con las etapas anteriores.

En resumen, el enfoque de formación realista se mueve sobre cuatro elementos, las experiencias respecto al aprendizaje en la práctica, las reflexiones que dan lugar a una metodología (ALACT), la interacción profesor e investigador en educación y un aprendizaje desde diferentes fuentes de conocimiento teórico-práctico. Korthagen y Vasalos (2005) proponen un esquema que describe el proceso cíclico del modelo, identificando las intervenciones y el acompañamiento parmente del investigador en educación de acuerdo con las etapas por las que el profesor debe pasar, como se puede ver en la *figura 2*. En estas etapas se evidencia el comportamiento, las creencias, las competencias y la identidad profesional del profesor desde reflexiones didácticas y pedagógicas. (Ver *figura 2*)

5. Consideraciones finales y conclusiones

A partir de construcción y revisión de antecedentes presentados en este escrito, la propuesta de investigación doctoral establece los fundamentos que permiten desarrollar una propuesta de formación de profesores de ingeniería, identificando tres elementos estructurantes: los conocimientos profesionales, la epistemología docente y una práctica reflexiva y crítica. La figura No. 3 muestra la articulación de estos elementos y permite definir las siguientes consideraciones. (Ver *figura 3*)

En primer lugar, la triada establece la epistemología del profesor de ingeniería como un espacio donde las actitudes y concepciones que este tiene acerca del conocimiento de su disciplina y la naturaleza de la ciencia permiten identificarlo con una identidad propia. De igual manera, posibilita recono-

Figura 2
Esquema del modelo ALaCT de reflexión del profesor relacionada con las intervenciones del investigador



Fuente: ajustado de Korthagen y Vasalos, (2005)

cer en él las formas de enseñar y de aprender mediante los esquemas de acción presentes en la práctica. Un profesor de ingeniería tiene una epistemología propia, que no es posible desconocer en el diseño e implementación de planes de formación.

En segundo lugar, los conocimientos profesionales del profesor de ingeniería se muestran como el pilar que fundamenta la actividad profesional. Esos conocimientos relacionados con la disciplina que se enseña, presentes desde su historia y filosofía, son fuentes que se articulan con la construcción de un conocimiento científico, pedagógico y didáctico. El tener presente los conocimientos profesionales en los planes de formación

favorecen e identifican como propia la labor docente, distanciando la idea de que un profesor de ingeniería solo necesita una buena formación disciplinar.

En tercer lugar, se identifica el espacio de formación como un proceso de investigación teórico y práctico, donde el profesional en educación comparte sus conocimientos desde los campos de la educación y la educación en ingeniería con el profesor investigador, el cual, a su vez, comparte conocimientos desde una práctica reflexiva y crítica. Un escenario idóneo lo establece la articulación entre la metodología desarrollada desde investigación crítica y el modelo reflexivo ALAC. En ese diálogo permanente, sistemá-

Figura 3
Elementos estructurantes para la formación de profesores de ingeniería



Fuente: elaboración propia

tico y constructivo de estos dos elementos, se desarrolla un escenario de formación profesional con espacios de discusión e intercambio de ideas, que permiten encontrar respuestas a la pregunta que toda propuesta de formación profesoral debe considerar, ¿qué debe saber, saber hacer y hacer un profesor de ingeniería?

Para finalizar, como se mencionó anteriormente, esta propuesta de formación que hace parte de un proyecto de investigación doctoral el cual está adscrito al Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Francisco José de Caldas y se encuentra en etapa de implementación. El objetivo es articular los antecedentes de los tres elementos estructurantes con un desarrollo metodológico en la práctica con profesores de ingeniería en ejercicio. Se busca identi-

ficar en dicha implementación cambios en las concepciones, actitudes y su accionar, en otras palabras, identificar cambios didácticos que evidencien transiciones en sus concepciones epistemológicas y en las prácticas de aula. Esto permitiría reconocer las bondades de la propuesta formación y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ingeniería. En próximas publicaciones se espera presentar los resultados encontrados de dichas intervenciones.

Referencias

Adams, R. y Felder, R. (2008). Reframing professional development: A systems approach to preparing engineering educators to educate tomorrow's engineers. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 239-240.

- Auer, M. y Kim, K., (Ed.) (2018). *Engineering Education for a Smart Society*. Springer.
- Ayala, A. (2013). *Future Engineering Professors' Conceptions of Learning and Teaching Engineering*. University of South Florida.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and social psychology review*, 3 (3), 193-209.
- Bazant, M. (1984). La enseñanza y la práctica de la ingeniería durante el Porfiriato, en *Historia Mexicana*, vol. 33, no. 3, 1984, pp. 254-297.
- Blanco, R. (2009). Seminario de Formación de profesores ACOFI. Seventh LACCEI Latin and Caribbean Conference for Engineering and Technology. June 2-5.
- Borrego, M., y Bernhard, J. (2011). The emergence of engineering education research as an internationally connected field of inquiry. *Journal of Engineering Education*, 100(1), 14-47.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*. 1(2), 129-160.
- Briscoe, C. (1991). The dynamic interactions among beliefs, role metaphors, and teaching practices: A case study of teacher change. *Science education*.
- Broome, R. (1988). Conocimiento profesional de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias* 6 (1), 19-29.
- Brownlee, J., Schraw, G., y Berthelsen, D. (Eds). (2011). *Personal Epistemology and Teacher Education*. Routledge.
- Bucciarelli, L. (2003). *Engineering philosophy*. Delft, The Netherlands: DUP Satellite Press.
- Byvalkevich, L., Yefremova, O., y Hryshchenko, S. (2020). Developing technical creativity in future engineering educators.
- Christensen, S., Didier, C., Jamison, A., Meganck, M., Mitcham, M. y Newberry, N. (Ed.) (2015). *International Perspectives on Engineering Education*. Vol. 1. New York: Springer.
- Chumpitaz, L. y Corrales, C. (2018). Propuesta de Curso de Formación Docente para la enseñanza de la ingeniería. *Innovation in Education and Inclusion: Proceedings of the 16th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology*
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487-500.
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). T. El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 131-141.
- Claxton, G. (1987). *Vivir y Aprender*. Alianza Psicología.
- Corrigan, D., Dillon, J. y Gunstone, R., (Ed.). (2011). *The Professional Knowledge Base of Science Teaching*. Springer.
- Dávila, G., Leal, F., Comelin, A., Parra, M. y Varela, P. (2013). Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universita-

- rio actual. *Revista de la Educación Superior*, 42(166), 35-53.
- De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: Una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo*, 41,2, 57-75.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath y Co.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Esteve, J. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Fenstermacher, G. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. In L.S. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 6, pp. 157-185). Peacock.
- Furió, C. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 12, 188-199.
- Fraser, B., Tobin, K. y McRobbie, C. (2012) (Ed.) *Second International Handbook of Science Education*. Dordrecht, Springer.
- García, A. y Izquierdo, M. (2014). Contribución de la Historia de las Ciencias al desarrollo profesional de docentes universitarios. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 265-281.
- Garritz, A., Daza, S. y Lorenzo, M. (ed.) (2014). *Conocimiento didáctico del contenido. Una perspectiva iberoamericana*. Saarbrücken: Académica Española.
- Gess-Newsome, J. y Carlson, J. (2013). The PCK summit consensus model and definition of pedagogical content knowledge. In: *The Symposium Reports from the Pedagogical Content Knowledge (PCK Summit)*, ESERA Conference 2013.
- Gholami, K., y J. Husu. (2010). "How Do Teachers Reason about Their Practice? Representing the Epistemic Nature of Teachers' Practical Knowledge." *Teaching and Teacher Education* 26: 1520-1529.
- Gil-Perez, A. y Terrades, F. (1999). El surgimiento de la didáctica de las ciencias como campo específico de conocimientos. *Revista educación y pedagogía*, 11(25), 13-65.
- Helms, J., y Stokes, L. (2013). *A Meeting of Minds Around Pedagogical Content Knowledge: designing an international PCK summit for professional, community, and field development (PCK Summit Report)*.
- Hodson, D. (1993). Philosophical stance of secondary school science teachers, curriculum experiences and children's understanding of science, *Interchange*, 24, 41-52.
- Hoffer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, vol, 13, núm. 4, pp. 353-383.
- Jaramillo, D. (2014). Filosofía de la Ingeniería: Una disciplina profesional en construcción. En: *Revista INGE CUC*, Vol. 10, N° 1, pp. 9-18.
- Jirón, M. y Martínez, C. (2009). El conocimiento profesional de los profesores de ingeniería: una aproximación al proble-

- ma. *Revista Tecné Episteme y Didáxis*, 4^o Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias.
- Jolly, H. (2016). Understanding pedagogical content knowledge for engineering education: the effect of field and habitus (Doctoral dissertation, University of Southern Queensland).
- Jørgensen, U. (2007). Historical accounts of engineering education. In *Rethinking engineering education* (pp. 216-240). Springer.
- Kipper, H. y Rüttemann, T. (2012). Teaching for understanding in engineering education. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 3. 1-9. 10.
- Kolari, S. and Savander-Ranne, C. (2002). Does pedagogical training benefit the engineering educator? *Global J. of Engng. Educ.*, 6, 1, 59-69.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Korthagen, F. y Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F., y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), 47-71.
- Loughran, J., Mulhall, P. y Berry, A. (2008). Exploring pedagogical content knowledge in science teacher education. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1301-1320.
- Magnusson, S., Krajcik, J. y Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome y N. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 95-132).
- Mariño, O. (2019). La enseñanza de la ingeniería como actividad profesional: reflexiones para el cambio didáctico. *Encuentro Internacional De Educación En Ingeniería*. <https://doi.org/10.26507/ponencia.63>.
- Mellado Jiménez, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*. v. 21, n. 3, noviembre; p. 343-358.
- Mishra, P., y Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mosquera, C. (2008). El cambio en la epistemología y en la práctica docente de profesores universitarios de química. [Tesis doctoral] Universitat de València. Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials.
- Mosquera, C. (2011). La investigación sobre la formación de profesores desde la perspectiva del cambio didáctico. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 265-282.
- Moreno-Pino, F. M., Jiménez-Fontana, R., Domingo, J. M. C. y Goded, P. A. (2022). Training in mathematics education from a sustainability perspective: A case study of university teachers' views. *Education Sciences*, 12(3), 199.

- Natarajan, R. (Ed.). (2014). *Proceedings of the International Conference on Transformations in Engineering Education: IC-TIEE 2014*. Springer.
- Oliver, J., y Koballa, T. (1992). Science educators' use of the concept of belief. In 65th annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching.
- Pintrich, P. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. En W. R. Houston, M. Haberman, y J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 826-857). Macmillan.
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores, II: Estudios Empíricos y Conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*. 16 (2), 271-288.
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias* 15 (2), 155-171.
- Quinlan, K. (2002). 'Scholarly dimensions of academics' beliefs about engineering education', *Teachers and Teaching Theory and Practice* 8(1), 41.
- Rocha, A., Roa, M. y Fuhr Stoessel, A. (2017). Estudios sobre el profesor. Análisis de un caso en la enseñanza universitaria en ingeniería. *Revista De Enseñanza De La Física*, 29, 129-138.
- Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo: Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shageeva, F., Mishchenko, E., Chernyshov, N., Nurgalieva, K., Turekhanova, K., y Omirzhanov, Y. (2020). International ENTER project: A new pedagogical training approach for engineering educators. *Vysshee obrazovanie v Rossii= Higher Education in Russia*, 29 (6), 65-74.
- Shawcross, J., y Ridgman, T. (2013). *Publishing Engineering Education Research*. HEA Academy Working Paper. Higher Education Academy.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Skovsmose, O. (2023). Initial Formulations of Critical Mathematic Education. In *Critical Mathematics Education* (pp. 167-184). Springer International Publishing.
- Skovsmose, O., y Borba, M. (2004). Research methodology and critical mathematics education. In *Researching the socio-political dimensions of mathematics education: Issues of power in theory and methodology* (pp. 207-226). Springer US.
- Skovsmose, O., Valero, P., y Christensen, O. R. (Eds.). (2008). *University science and mathematics education in transition*. Springer Science y Business Media.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-9.
- Telsang, M. T. (2015). *Outcome Based Education-Design Delivery and Assessment of*

- Product Design and Development Course at Undergraduate Engineering Program. *Journal Of Engineering Education Transformations*, 145-149.
- Tobin, K., y Espinet, M. (1989). Impediments to change: Applications of coaching in high-school science teaching. *Journal of research in Science Teaching*, 26(2), 105-120.
- Torres, J. y Salazar, L. Introducción a la historia de la ingeniería y de la educación en Colombia. Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ingeniería, (2002)
- Turner-Bisset, R. (2001). *Expert teaching*. London: Fulton.
- Valencia, A. (2000) Breve historia de la ingeniería. *Revista Facultad de Ingeniería*, No. 20, junio.
- Van Epps, A. (2013). Educating for evidence-based decisions in engineering: The view as librarian and instructor.
- Van Driel, J., Beijaards, D., y Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Vargas, J. A., Arango, J., y Domínguez, L. (2014). Estrategia instruccional para la formación de docentes del programa de Ingeniería Civil en el uso de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Villavicencio. *Ingeniería solidaria*, 10(17), 161-174.
- Viiri, J. (2003). Engineering teachers' pedagogic content knowledge. *European Journal of Engineering Education*, vol. 28, 3, pp. 353-360.
- Villas-Boas, V., Booth, I., Mesquita, D., Lima, R. (2016). Engineering Teachers can Learn to be Effective in their Teaching Practice. En: *International Symposium on Project Approaches in Engineering Education*, 6., p. 482-491.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós Iberica, Ediciones S. A.
- Young, R. (1981). A study of teacher epistemologies. *The Australian Journal of Education*. pp. 299-305.
- Zambrano, A., Salazar, T., Candela, B. y Villa, L. (2013). Las líneas de investigación en educación en ciencias en Colombia. *Revista Virtual EDUCyT*, 7.



Nastagio degli Onesti, primer episodio (1483)
Sandro Botticelli

Resistiendo el racismo en contextos escolares en Bogotá. Una apuesta de análisis narrativo

Resisting racism in school contexts in Bogotá. A bet on narrative analysis

Sandra Soler Castillo
ssoler73@hotmail.com

Magister en Lingüística, Instituto Caro y Cuervo, Doctora en Lingüística y comunicación, Universidad de Barcelona, Posdoctora en Estudios críticos del discurso, Universidad Pompeu Fabra.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3155-5642>

Resumen

Si el racismo ha sido una constante histórica, la resistencia es el mecanismo creado para comprender las experiencias vividas de dominación y opresión racial. Este artículo analiza la manera cómo narran experiencias de racismo y resistencia 30 niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en contextos escolares públicos de Bogotá (Colombia). La base teórica y metodológica la constituye la investigación narrativa. Los resultados, obtenidos a partir de entrevistas semiestructuradas centradas en el relato de experiencias de racismo, muestran que hablar de racismo no es fácil, como tampoco lo es oponerse. La resistencia es una práctica que se aprende con el paso del tiempo. Inicia con acciones como llorar, aislarse o refugiarse en los amigos; luego se opta por dialogar con los agresores y buscar el apoyo de la familia y los profesores; y, por último, se reflexiona sobre el racismo para entender las causas y a partir de ellas actuar. En la estructura narrativa, el análisis de la resolución, unida a la evaluación, muestra sujetos tranquilos, dispuestos a dialogar y a perdonar las ofensas, pero, sobre todo, sujetos que sufren con intensidad los ataques racistas, sin importar la edad. Se concluye que estudiar la resistencia es fundamental para entender la complejidad del racismo y las posibilidades de oponerse y transformar esta práctica enquistada en las instituciones educativas.

Palabras clave: Narración, Posicionamiento, Racismo Escolar, Resistencia.

Abstract

This article claims that racism has been a historical constant and that resistance is one mechanism created to understand the lived experiences of racial domination and oppression. The study analyzes how 30 Afro-descendant children and adolescents narrate experiences of racism and resistance in Bogotá (Colombia) public school contexts. The theoretical and methodological frameworks draw on narrative research. The results obtained from semi-structured interviews focused on the reporting of experiences of racism show that talking about racism is not easy, nor is it easy to oppose it. Resistance is a practice learned over time. Resisting begins with crying, isolating oneself, or seeking support from friends. Then, one chooses to talk to the aggressors and get aid from family and teachers, and, finally, one reflects on racism to understand the causes and act accordingly. In the narrative structure, the analysis of the resolution, together with the evaluation, shows subjects who keep calm and are willing to dialogue and forgive offenses, but, above all, subjects who suffer intensely from racist attacks, regardless of age. It is concluded that studying resistance is essential to understanding the complexity of racism and the possibilities of opposing and transforming this long-established practice in educational settings.

Keywords: Narrative, Positioning, School Racism, Resistance.

Introducción¹

La narración es una herramienta poderosa para comprender las experiencias de racismo de niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en los contextos escolares. A partir de las narrativas, además de conocer las acciones que llevan al racismo y la manera cómo el estudiantado las experimenta, las narrativas nos hablan de las reacciones de los afectados frente a dichas agresiones, es decir, nos permiten conocer las respuestas al racismo, que, desde la apuesta de esta investigación, constituyen acciones de resistencia.

Este artículo analiza las narrativas de experiencias de racismo contadas por 30 niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en contextos escolares públicos en Bogotá. De manera particular explorará, las maneras cómo estos estudiantes responden al racismo. Se trata entonces de un intento por ahondar en la comprensión del concepto de discurso de resistencia, en tanto discurso que se construye como respuesta a los discursos hegemónicos que históricamente han establecido la figura blanca/mestiza como portadora del ideal de humanidad.

Los datos se obtuvieron en el periodo comprendido entre julio de 2021 y julio de 2022, mediante una entrevista semi estructurada, cuyo eje central fue la invitación a narrar alguna experiencia de racismo vivida en las escuelas y colegios. Se entrevistaron 30 niños, niñas y adolescentes, que cursaban educación básica y media. Las entrevistas las realizaron tres docentes formadas en temas de racismo y con amplia experiencia docen-

te, quienes, además conocían a los entrevistados. Los colegios públicos seleccionados se ubicaron en tres de las localidades con mayor presencia de población afrodescendiente en Bogotá: Suba, Kennedy y Bosa. Para las entrevistas, se obtuvieron los respectivos permisos de los colegios y se garantizaron los derechos de los estudiantes, quienes fueron invitados a participar libremente y se les garantizó el derecho al anonimato.

Marco conceptual

El sustento teórico de este trabajo se basa en los Estudios Críticos del Discurso (ECD, en adelante) y dentro de éstos, de manera particular, en el análisis narrativo. Para los ECD, el discurso constituye una práctica social significativa desde la que se legitiman relaciones de poder, en tanto que el discurso es portador de conocimientos y saberes que alimentan las representaciones individuales y colectivas que generan realidades, lo que lo constituye en un asunto ideológico. Los grupos que ostentan el poder legitiman las ideologías de dominación al estabilizar convenciones y al naturalizarlas, de manera que sus efectos se oscurecen, se minimizan o se ocultan. De allí que la tarea de los ECD sea sacar a la luz y descifrar las ideologías de dominación, mediante el análisis detallado de estructuras y estrategias discursivas y su relacionamiento con contextos sociales, políticos y culturales más amplios (Wodak, 2009); (Van Dijk, 1998); (Van Dijk, 2000), (Fairclough, 1995).

Sin embargo, el discurso tiene un doble potencial: es uno de los medios principales a través del cual se producen y reproducen desigualdades, pero es también un instrumento para retar el orden establecido y resistir la presión ejercida por las élites que ostentan el poder. Nunca la dominación es total

1 Este artículo hace parte del proyecto de investigación 2460181622, adscrito al Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ni se acepta de manera pacífica. Los sujetos tienen la posibilidad de la agencia, pueden retar, criticar, atacar los discursos hegemónicos y proponer discursos alternativos o de resistencia que ofrezcan otras interpretaciones de la naturaleza de los hechos (Freire, 2009), (Giroux, 2004), (Wodak y Reisigl, 2015), (Foucault, 1984).

Aunque de manera sistemática, los ECD se han ocupado de los discursos hegemónicos o de las élites discursivas, recientemente han empezado a analizar los discursos contra-hegemónicos, de resistencia o contra-discursos, con un marcado interés por conocer la otra cara de la moneda del ejercicio del abuso de poder, en la que los sujetos oprimidos demuestran su agencia y convierten el discurso en un campo de lucha y resistencia. Véase, por ejemplo (Van Dijk, 2021).

Dentro de los ECD, la investigación narrativa constituye un paradigma fundamental para entender las desigualdades generadas desde el discurso hegemónico y la manera cómo los sujetos las experimentan. Labov y Waletzky (1967) plantearon la existencia de estructuras canónicas desde la cual analizar y comprender las narrativas. Para estos autores, toda narrativa está compuesta por un resumen (R), que introduce el relato; una orientación (O), que presenta los elementos contextuales, tales como participantes, tiempo y lugar donde trascurrieron los hechos; una acción complicante (AC), que constituye la parte central sin la cual no habría narrativa, es decir, “el punto” de la narración; una evaluación (E), que se da cuenta la posición del narrador frente a lo contado, en general mediante juicios de valor; una resolución (R), que señala el rumbo de la acción complicante y una coda (C), que trae los hechos al presente y los conecta con el hilo discursivo del evento comunicativo que se esté llevando a cabo.

Recientemente, este marco de análisis se ha ampliado y complementado con la propuesta de análisis de narrativas cortas desarrollada por Bamberg y Georgakopoulou (2008), Georgakopoulou (2015) y De Fina (2015), entre otros. Este tipo de análisis incluye una gama de actividades narrativas “atípicas” sub-representadas, como historias de eventos en marcha, eventos futuros o hipotéticos, compartidos (conocidos) o referidos a decires. Narrativas apenas desarrolladas, enmarañadas, problemáticas, sin claros puntos de cierre o valoraciones morales. Este nuevo enfoque de investigación narrativa supone reconocer el pluralismo y la heterogeneidad en las maneras de contar, incluso de un mismo narrador. Como modelo que busca dar cuenta de las diversas identidades de los sujetos, se basa en una idea antiesencialista de la identidad, la sociedad y la cultura, que resalta la multiplicidad, la fragmentación y la performatividad en las prácticas comunicativas contextualizadas.

Las narrativas cortas han mostrado su efectividad para estudiar las identidades y traer al centro del análisis aspectos dejados de lado, no contados, silenciados, devaluados o descartados por los investigadores al no responder a los cánones tradicionales de la investigación narrativa. De modo que, las narrativas cortas, en ocasiones, pueden emerger como contranarrativas, como historias no animadas a ser contadas o permitidas en contextos específicos por no encajar en las expectativas del deber ser de los narradores, en criterios del investigador. En ese sentido, si se les escucha, se puede percibir cómo los narradores introducen contradicciones, dilemas o tensiones de frente a sus vidas e identidades.

Sin embargo, es de aclarar que investigación de narrativas largas y narrativas cortas no son paradigmas opuestos. Prestar aten-

ción dentro del análisis discursivo a estos dos tipos de narrativas permite entender las complejidades de los procesos identitarios, sus continuidades, pero también sus quiebres, su incompletud, sus fracturas y su performatividad contextual. De esta manera, se da un paso adelante en respuesta a las críticas a la investigación narrativa por su supuesto exceso de transparencia y representatividad cuando se estudian las identidades. La investigación de narrativas cortas desestima la supuesta existencia prediscursiva de pertenencia a grupos sociales y enfatiza el papel central del discurso en la construcción de las identidades, más allá del establecimiento de categorías previas a las que los individuos pertenecen y que definen sus identidades de grupo. Véase al respecto Van de Mierop (2015).

Dentro del estudio de las narrativas cortas, el concepto de posicionamiento ha mostrado ser efectivo para entender cómo se despliegan y negocian las identidades en las narrativas (Deppermann, 2015). En oposición a las teorías que definen las identidades en términos de entidades psicológicas autocontenidas, generales y abstractas que integran las experiencias de los individuos y sus acciones, el posicionamiento se construye como una alternativa a estas ideas y define las identidades como estrechamente relacionadas con el discurso social y la manera cómo éste se despliega en la interacción discursiva de acuerdo con contingencias situacionales. De manera que, las identidades no se conciben como entidades cognitivas, privadas, reflexivas, representacionales, sino relacionadas con las acciones sociales en las que adquieren relevancia. En ese sentido, el posicionamiento permite entender cómo los sujetos construyen identidades situadas, que pueden ser potencialmente contradictorias o problemáticas y requerir retroalimentación

y contestación dentro de la interacción discursiva (Deppermann, 2015).

Para Bamberg (1997), el posicionamiento tiene una relación estrecha con la evaluación dentro de la narrativa, que más que un elemento constitutivo de la estructura narrativa, debe entenderse como una manera de evaluar las acciones mediante categorizaciones, deixis y descripciones que permiten caracterizar a los actores y otorgarles agencia en términos de iniciativa, responsabilidad y conocimiento. En este sentido, el análisis del posicionamiento busca desentrañar cómo las personas se posicionan a sí misma en la conversación co-construida interaccionalmente (Barkhuizen, 2015).

Resultados

Esta investigación partió, como ya se mencionó, con el supuesto de que, al analizar la resolución dentro de la estructura narrativa, podría entenderse los mecanismos de resistencia. Si la resolución señala el rumbo de la acción complicante, ante una acción racista, la resolución permitiría conocer cómo reacciona el sujeto agredido, cuál es su grado de respuesta y qué importancia atribuye a la acción de agresión, es decir, su posicionamiento.

Sin embargo, hablar y narrar el racismo constituyó una tarea difícil para los niños, niñas y adolescentes entrevistados. La hipótesis de partida resultó difícil de demostrar. La mayoría de los niños y las niñas que cursan primaria negó haber sufrido episodios de racismo en sus escuelas y los pocos que lo reconocieron lo hicieron contando historias cortas de tipo genérico, la mayor parte sin resolución. Sólo, los y las adolescentes de la secundaria reconocieron el racismo y narraron historias largas, de tipo canónico, en las

que, sin embargo, la resolución no apareció o se le restó importancia. La tabla 1, muestra el tipo de resolución planteada en la primaria y la secundaria.

Durante la primaria, los 15 niños y niñas entrevistados sólo contaron 13 narrativas, todas cortas y la mayor parte genéricas. En este tipo de narrativas, la resolución, en general, no aparece; el núcleo de la narrativa se centra en la acción complicante. La totalidad de resoluciones se realizaron en co-construcción con la entrevistadora quien insistió reiteradamente para saber qué pasó una vez se llevó a cabo la acción complicante, es decir, cuál fue la reacción de los niños y las niñas ante la agresión racista. En la Tabla número 1 se detalla el tipo de acción de resistencia co-construida en las narrativas.

Como se describe en la *tabla 1*, en la mayor parte de casos narrados, los o las niñas buscaron apoyo del profesorado para resolver la agresión racista de sus compañeros. No se trata entonces de una resolución directa de respuesta a la acción complicante, ya que, en general, el profesorado no se encuen-

tra presente en el momento en el que ocurre la agresión. Por lo que este tipo de respuesta, interrumpe la secuencialidad narrativa y genera una interrupción en la que se desconoce el rumbo de la acción complicante, es decir la resolución.

Sin embargo, acciones como las de hablar con el profesorado, constituyen acciones de resolución, pero no del mismo nivel, es decir, frente al rumbo de la acción complicante, sino frente a la narrativa en general. La diferencia radica en si la resolución la realiza el protagonista de la narración, sobre el que recae la acción complicante o si la resolución es una acción realizada por otro actor social, no participante de la acción complicante. Esta diferencia en el tipo de resolución, nos lleva a distinguir entre resolución directa (de la acción complicante) y resolución indirecta o de la historia general (de la narrativa), tal como se analiza en el fragmento de entrevista 1.

(E1). E: ¿Tú consideras que aquí en la escuela hay algún tipo de discriminación, por el color de piel de las personas?

Tabla 1
Tipo de acción de resolución narrativa/resistencia en la primaria y secundaria

Tipo de acción y recurrencia en educación primaria		Tipo de acción y recurrencia en educación secundaria	
Hablar		Hablar	
• Con los o las profesoras	5	• Con los o las profesoras	6
• Con los padres	2	• Con los padres	4
No responder, quedarse callado, retirarse	3	• Con los agresores	5
Llorar	3	• Con amigos	1
Pelear	1	Quedarse callado	5
		Pelear	2
		Reflexionar	2
		Aislarse	2
		Ignorar	1
		Responder de la misma manera	1

Fuente: elaboración propia

AS: Pues a veces a mí me molestan por mi color de piel.

E: ¿Te gustaría contarme alguna experiencia de discriminación de tu escuela que recuerdes, que te haya impresionado?

AS: Pues a mí, un día, un niño me estaba molestando y me estaba diciendo negra, y otra, y otra niña me dijo negra fea.

E: Y cómo fue esa historia, ¿tú qué hiciste cuando te dijeron eso?

AS: Pues yo le dije a la profesora y desde ahí ellos no me han vuelto a decir nada más.

AS: ¿Tú respondiste de alguna manera?, ¿le dijiste algo a ellos?

AS: No, yo sólo les dije que me dejaran de molestar, y pues siguieron, pero cuando le dije a la profesora ahí sí ya no me molestaban más.

E: ¿Y la profe qué les dijo?

AS: Que no me molestaran.

E: Y ya, ahí terminó la historia, ¿sí? A bueno, corazón, muchas gracias.

En el fragmento de entrevista 1, se observa cómo la niña cuenta una narrativa corta en la que en primera instancia la resolución no aparece, pues la niña se centra sólo en la acción complicante en la que un niño y una niña la llaman negra fea. Ante la falta de resolución, la entrevistadora pregunta por lo que pasó, es decir, por la respuesta de la niña, quien responde relatando una acción que no ocurre de modo inmediato después de la acción complicante, sino como resolución final de la historia. La entrevistadora, al notar de manera intuitiva que la niña no da cuenta de la respuesta a la acción complicante, le pre-

gunta de manera específica qué pasó frente al insulto de los niños, la niña entonces introduce la resolución directa, en la que ella les dice a los niños que no la molesten. Acción que, sin embargo, no lleva a una resolución satisfactoria, por lo que la niña recurre, en segunda instancia, a la profesora, lo que permite esta vez una resolución satisfactoria. Se trata entonces de una resolución en dos partes, una inmediata, que responde a la acción complicante, a la que se le resta importancia, y una resolución final, que la niña considera más importante, como resolución final de la narrativa.

Si pensamos en la estructura canónica de la narrativa propuesta por Labov y Waletzky (1967), se observa que esta manera de construir la resolución no se corresponde a lo planteado por el autor. En las narrativas de los y las niñas es posible la existencia de más de una resolución, más allá de la inmediatez de la misma y de la secuencialidad de las acciones propuesta por los autores. La elección de la misma dependerá de la importancia que el narrador le otorgue dentro de la historia. Véase la siguiente secuencia en la que la resolución sería no hacer nada o llorar, correspondiente al segundo y tercer tipo de resoluciones, según el tipo de respuesta manifiesta en las narrativas, y señalada en la Tabla (1).

(E2). E: Sí, cuéntame una experiencia que hayas tenido aquí en el colegio, frente a la discriminación.

S. Me hacen bulin. Una niña, con sus amigas, me dijo que era negrita, y mi mamá, siempre me apoyaba, pero cada día crecía.

E: ¿Cada día qué, mami?

S. Crecía

E: ¿Crecía quién?, ¿Cómo así?

S. El bulín

E: Bueno y ¿quién te lo hacía?, ¿Cómo se llamaban las niñas?

S. No me acuerdo porque fue hace años.

E: ¿En qué curso estabas?

S. Eh, pasó en primaria, en primero y en segundo.

E: Bueno ¿y tú qué hacías cuando te hacían eso?

S. Nada, me ponía a llorar

E: ¡Ay!, ¿y no le respondías nada? ¿y no hacías nada?

S. No, le contaba al profesor.

E: ¿Y el profesor qué hacía?

S. Nada, le decía a los papás.

E: ¿Y cómo terminó, el ...?, ¿cómo terminó la historia?

S. Fui a tercero y ya cambió todo.

E: Pero, con las niñas que te hacían eso, ¿qué pasó?

S. Las expulsaron.

E: Tú le dijiste al profe y las expulsaron.

S. Creo que sí, porque ya no las veo.

Como se observa en el fragmento 2, la niña cuenta una narrativa corta, que introduce con un resumen en el que señala que

se trata de una historia de matoneo. En seguida, desarrolla la narrativa en la que, en la orientación, presenta los participantes: ella y una niña, acompañada de otras niñas; luego, introduce la acción complicante, una niña le dijo negrita. Después de la acción complicante, introduce una evaluación, en la que manifiesta el apoyo de su madre en esa situación, que pasa de ser específica, a ser una acción recurrente, según se desprende del uso que la niña hace del adverbio de frecuencia siempre. Entonces, la niña retoma la acción complicante, resumida con anterioridad como matoneo, que se convierte en una acción continua, que crece. La construcción narrativa desarrollada por la niña, desconcierta a la entrevistadora, quien no entiende qué es lo que crecía. Por lo que decide preguntar a la niña, quien le señala que está hablando del bulling. La entrevistadora intenta retomar la historia y le pregunta por los participantes, en particular, por los nombres de las niñas que le hacían matoneo, la niña señala que no se acuerda porque sucedió hace mucho tiempo; la entrevistadora intenta saber en qué grado escolar estaba la niña cuando sucedieron los hechos, ella señala que sucedió en la primaria cuando estaba en primero y segundo, de lo que se desprende que la niña no está hablando de una acción concreta sino de acciones reiteradas en el tiempo. La entrevistadora retoma la narrativa y le pregunta por la resolución, a lo que la niña responde minimizando la respuesta mediante el adverbio de cantidad nada e introduciendo la respuesta: llorar.

¿Constituye el hecho de llorar un mecanismo de resistencia a una acción de discriminación racial? La entrevistadora parece entender que no, por lo que le pregunta a la niña por una respuesta más concreta a la acción complicante; entonces. la niña responde que no hacía nada, aunque le contaba al profesor. nótese que

la narrativa deja de ser una narrativa de un hecho concreto y la niña, en todo momento, se refiere a hechos reiterados, así lo señala la conjugación imperfecta del verbo contar, seleccionada por la niña. La entrevistadora pregunta entonces por la respuesta del profesor a las quejas de la niña, ella responde minimizando de nuevo la acción, mediante el adverbio nada, acompañado de la acción de hablar con los padres de las niñas. En seguida la entrevistadora indaga por la resolución, no ya de la acción complicante, sino de la historia: ¿en qué terminó todo esto finalmente? La niña responde que el año siguiente pasó de curso y allí terminó todo. Pero la entrevistadora continúa percibiendo que parte de la resolución de la historia no es clara aún. En apariencia, terminó la historia de matoneo, con el cambio de curso, pero frente a la acción complicante, parece faltar algo, ¿qué pasó con las niñas agresoras? Entonces la niña responde que las expulsaron. La entrevistadora reconstruye la historia y se la plantea a la niña en un intento por saber si fue así, es decir, si dado que la niña habló con el profesor, éste tomó la decisión de expulsarlas, la niña responde que cree que sí pero no está segura. Es decir, la niña desconoce la resolución de la historia.

Como se observa en (2), la narrativa corta, en la que inicialmente sólo aparece la acción complicante y una evaluación, se extiende progresivamente y pasa de ser una narración de un hecho concreto a una narración de hechos constantes, repetitivos en el tiempo, es decir, se constituye en una narrativa genérica. La sucesión de preguntas y respuestas cortas en las que la resolución va aflorando poco a poco con la intervención intensa de la entrevistadora permite suponer que para la protagonista de la historia, la resolución carece de importancia o al menos no tiene la misma importancia que para la entrevistadora, quien constantemente considera que

la narrativa no está resuelta. La resolución se sucede en una secuencia de acciones que progresivamente se va alejando de la acción complicante y de la intervención directa de la narradora frente a ésta y se aproxima a la resolución de la historia, en la que la protagonista no interviene de manera directa.

La violencia física es otra manera de reaccionar al racismo, aunque sólo un niño hizo referencia a ella, al contar una narrativa de tercera persona. Veamos el caso en el fragmento 3.

(E3). S: Un día le dijeron niche en el salón y él se paró y le pegó al pelado y la profe lo regañó.

E: ¿Y tú que hacías mientras?

S: Yo me paré también porque a él lo trataron mal y era mi mejor amigo.

E: ¿Tú lo defendías?

S: Sí, señora.

E: ¿Y tú como te sentías?

S: Mal porque lo trataban mal.

E: Y cuando le pegaron al compañero, ¿qué pasó?, ¿cuándo tu amigo le pegó al compañero que le decía negro, ¿qué pasó?

S: Nada, la profe lo expulsó, le dijo que fuera donde la directora y la directora lo expulsó.

En la narrativa corta anterior, Sergio después de construir la orientación en la que presenta el personaje, el tiempo y el lugar, desarrolla la acción complicante y la resolución: ante la apelación de negro, el niño amigo de Sergio, golpea al niño que lo increpa

y posteriormente la profesora lo expulsa. La resolución está compuesta por dos cláusulas en las que se evidencia la respuesta inmediata a la acción complicante, los golpes, y la que sería la resolución de la narrativa: la expulsión del niño. Necesario es de nuevo, diferenciar en la estructura narrativa la resolución, como respuesta a la acción complicante y la resolución de la narrativa. En la narrativa en mención, la primera acción de golpear sería la respuesta y la segunda, la resolución de la narrativa. Igual que sucedió con el ejemplo (2), en el que la respuesta de la niña a la acción complicante fue llorar, y la resolución de la historia, cuando la profesora interviene y, presumiblemente, expulsa a la niña.

Durante la primaria, entonces, los niños y las niñas al enfrentarse a las primeras experiencias de racismo escolar, optan por responder con acciones que no suponen confrontación directa: lloran y se alejan o se refugian en los amigos, quienes, en general, les ofrecen soporte emocional y apoyo. Los niños mencionan amigos del mismo color de piel, con quienes se hacen más fuertes; las niñas mencionan niñas mestizas. En otras ocasiones los niños y las niñas, de igual manera, no se enfrentan a los agresores, pero recurren a los docentes como una manera de solucionar las agresiones, quienes, en general, hablan con los niños y les advierten de las consecuencias de la recurrencia de las acciones: la expulsión. Para diferenciar este tipo de acciones, se propone diferenciar dentro de la narrativa entre respuesta a la acción complicante y resolución de la narrativa. Sin embargo, en los dos tipos de acciones queda pendiente la discusión de si es posible hablar de resistencia, cuando no hay una respuesta directa y consciente a la acción complicante.

Durante la secundaria, la producción de narrativas es considerablemente mayor que

en la primaria, los y las adolescentes entrevistadas contaron 15 narrativas cortas y 8 narrativas largas. Las narrativas largas dieron cuenta no sólo de una resolución sino de varias y las narrativas cortas desarrollaron resoluciones casi siempre en co-construcción con las entrevistadoras.

En la secundaria, la acción de respuesta más frecuente continúa siendo hablar, ya sea con el profesorado, con los padres, con amigos o con los niños o niñas agresores. Hablar del tema es una búsqueda de que las cosas no se queden así, de que los niños agresores cambien; busca contar con apoyo emocional o que haya algún tipo de sanción. En el fragmento 4 se observa este tipo de resolución.

(E4). L. Estaba yo en séptimo ahorita con usted, eh yo llegué al curso de 702, entonces bueno, me abrieron los brazos muy lindo y todo eso y, pero yo no sabía que había dos chicos que les molestaba que yo fuera negrita, entonces empezaron como a decir ay, dígame a su abuela que le eche clorox para que se blanquee, ¿por qué mejor no se mata negra? Me hacían comentarios feos, yo me sentí mal y ahí, yo en ese momento, yo no reaccioné, ni le dije nada; yo normal, tomé el comentario, eh yo le comenté al otro día, eh estábamos hablando con mi mamá, yo le dije mami, hay dos niños que me están diciendo esto y esto, mi mamá, bueno, yo voy a ir a hablar con el colegio; vino mi mamá, eh me cambiaron de salón y también mi mamá dijo que iba a poner una denuncia, pero yo le dije que no, que no la pusiera, que primero habláramos con el colegio; empezamos a hablar y me llevaron a terapia y todo eso, eh hablaron con los niños, y los niños, decían que no me lo decían, que me lo decían por jugar, pero yo desde el principio les decía mucho gusto mi nombre es Luisa, no soy negrita, ni negra, ni chocorramo, ni nada, mi nombre es Luisa, y como yo te estoy tratando, tú me tratas a

mí, porque yo no te estoy faltado al respecto, porque tú me lo vas a faltar, perdón, eh yo te llamo por tu nombre, tú por qué no me vas a decir por mi nombre, no te estoy haciendo ningún comentario por tu color de piel, porque tu color de piel es bonito, para mí es bonito, si a ti no te gusta el mío qué puedo hacer, yo sí, así soy. Yo les dije y, entonces, yo le dije, le conté al pie de la letra a mi mamá, mi mamá, se enojó mucho y mandó una carta y en ese momento cuando ya le íbamos a dar la carta a un profesor, eh el profesor me cambió de salón y pues ya arreglamos todo con los niños.

Como se observa en el fragmento 4, la resolución de la narrativa pasa por varios momentos; un primer momento en el que Luisa, ante una ofensa verbal, no responde, se queda callada; un segundo momento en el que habla con la madre, quien sí reacciona y va al colegio y habla con los profesores y un tercer momento en el que cambian a la niña de curso y suceden otras acciones, como ser llevada a terapia. Posteriormente, la joven narradora retoma el momento dos, en el que los profesores hablaron con los niños agresores quienes manifestaron que era sólo una broma. Luisa entonces refiere un momento que no se sabe si es el momento uno en el que pasaron los hechos o el momento dos en el que los profesores hablan con los niños, y, quizá, ella esté presente. Luisa, entonces, mediante discurso directo propio expone los argumentos de por qué cree que no se trata de una broma y reclama igualdad de respeto en el trato, tal como ella lo hace en su relación con otros niños y niñas. De nuevo, Luisa parece retomar el momento dos, cuando habla con la madre, quien al parecer envió una carta que no llegó a su destino porque las cosas se solucionaron con el cambio de salón de Luisa. La historia anterior presenta, entonces, una estructura narrativa del tipo: N = O + AC + E + R 1,2,3 + E + RN.

La resolución permite a Luisa posicionarse como una persona reflexiva, que cree en el diálogo como principal recurso para resolver los conflictos raciales. Luisa recalca varias veces la necesidad de hablar para solucionar los problemas: hablar ella con los niños agresores, hablar con la madre, que la madre hable en el colegio y que los profesores hablen con los niños. La constante evaluación que realiza Luisa le da la opción de reflexionar sobre lo sucedido y de fijar su posicionamiento al respecto. La prolongación de la resolución en distintos momentos, le permite involucrar a los distintos actores sociales comprometidos a partir de la acción complicante y, por tanto, en la resolución, que, sin embargo, parece también quedar suspendida en el tiempo.

Las dinámicas de interacción en las acciones racistas son muy similares, según las narraciones de los y las adolescentes: agresión, respuesta directa o intervención de los padres y/o el profesorado. Así lo narra también Karla, en el fragmento 5:

(E5). K: Cuando yo llegaba al salón, todos se quedaban en silencio y cuando apenas me sentaba, todos empezaban que “ay negra, negra” y me trataban remal, “negra cuscús” [risas], y comenzaban a decirme palabras demasiado ofensivas, que no me gustaría decir en este momento; por eso, yo siempre desde pequeña nunca me ha gustado resolver los problemas a golpes y entonces yo le comenté a mis papás, mis papás vinieron a hablar al colegio porque yo ya había hablado con los profesores y ahí en ese entonces era algo muy común que aunque uno le decía a los profesores lo que pasaba, pero los profesores no hacían nada. Mis papás se cansaron de eso y decidieron venir a hablar y ahí se solucionó todo por un tiempo. Mis papás me dijeron: “cuando te vuelvan a hacer algún comentario racista en el colegio o te hagan daño,

utilizó la mano mami, vos tenés la mano, defendete, si los profesores no quieren hacer nada, defendete por tu propia cuenta”, o sea, que el que venía que “negra” =

E: =Tenga su golpe.

K: Su traque, como dicen aquí, ja, ja, ja,

E: Ok

K: Pero pues, a mí nunca me han gustado los problemas, entonces, pues, en ocasiones, pues, prefiero evitar eso y pues como dicen...=

E: =o sea que si a alguien te dice algún comentario tú prefieres callar o qué reacción, en este momento por ejemplo=

K: =depende del comentario, o:: pues, ¿cómo me explico?, si la persona quiere el problema, o sea es que yo soy una persona muy calmada, y pues yo dejo que las personas digan y digan y digan, hasta el momento en el que me colma la paciencia ahí sí reacciono. Puede ser que lo pare o si no de una vez... me voy a los golpes.

En el fragmento anterior, Karla comienza contando una narrativa genérica de una acción que se repite constantemente: el hecho de llamarla negra y hacerle burlas; luego introduce una evaluación del hecho que considera ofensivo y, en seguida, se posiciona en una segunda evaluación como una persona no violenta; introduce la resolución de la narrativa en la que ella habla con sus padres, quienes a su vez hablan con los profesores, pero todo sigue igual, según la evaluación de Karla. Ante la recurrencia de los hechos, la resolución muestra cómo los padres vuelven a hablar en el colegio y entonces se soluciona todo por un tiempo. Sin embargo, los padres aconsejan a su hija recurrir a la violencia físi-

ca si la situación continúa. Consejo que Karla acepta en el enunciado final de la intervención donde se posiciona como alguien más asertivo en la respuesta. Aunque, más adelante, Karla vuelve a posicionarse como una persona no violenta, pero con matices, según la intencionalidad del agresor. Al final de la narrativa, Karla vuelve a posicionarse como persona calmada a la que no le gustan los problemas, pero que tampoco está dispuesta a no responder, incluso con golpes.

Este posicionamiento calma/violencia es muy recurrente entre los y las adolescentes y muestra la complejidad que se plantea en la respuesta a las acciones violentas. Carlos, en el fragmento 5, narra cómo siempre hay un momento en el que no se pueden aceptar más los insultos o incluso la violencia física y entonces la respuesta es en los mismos términos.

(E5). C. Bueno, esa vez fue la primera vez que yo exploté, fue con un compañero en séptimo, creo, que fue que él llegó aquí no va a entrar gente y pues él se creía por así decirlo él más porque a él le tenían como respeto no sé porque él era así dañado de la cabeza, era grosero respecto, era con todas las personas y pues yo mantenía callado, él a mí me molestaba, pasado como dos meses molestándome, yo en mi cuento, yo hablaba con los directivos, con los profesores; a él le decían Peralta, a él no le importaba; la última, cuando yo exploté así, él me empujó porque yo estaba haciendo un trabajo de ciencias, creo que era con la profe Rebeca, y él me empujó y yo casito tumbo un televisor y, pues claro, al evitar golpearme la cara, y levantar el televisor y casito se cae; yo lo que hice acomodar el televisor, voltearme y empujarlo y claro, volvió encima, se me tira acá al abdomen, yo lo que hice fue cogerlo, apretarle el cuello y darle puño y darle golpes hasta ya cansarme.

E. ¿Y luego que te dijo él?

C. Me empujó y me dijo ¿qué paso, negro hp? Sí, me tildó de negro y eso es una de las palabras que a mí me ofenden, no sé por qué, la verdad, no sé por qué, pero a mí me dicen eso y yo me ofendo de una manera ¿sí? y pues con lo demás, cuando me dicen eso prefiero quedarme callado porque ya te dije porque tengo temperamento fuerte.

E. ¿Bueno, y como terminó esa historia?

C. Esa historia, la verdad, después de esa pelea me dejé de hablar con él, bueno nunca hemos comunicado así, pero él siguió por su camino y yo por el mío y ya después como unos seis meses, el profe Ricardo, cuando todavía estaba, yo estaba hablando con el profe Ricardo, me saludó como si nada; yo el saludo nunca se lo niego a nadie, por más mal que me caiga una persona y pues yo lo saludé como si nada, después empezamos a chalar a hablar, nos volvimos buenos amigos, hasta ahorita, si no estoy mal él está en Medellín y pues yo sigo acá.

Carlos comienza la narrativa con un resumen en el que propone contar la historia de la última vez que explotó frente a una agresión racista; continúa con la orientación en la que presenta al niño agresor, a quien, mediante evaluaciones, describe como problemático y grosero, y se posiciona él como una persona callada y conciliadora que intenta solucionar los problemas con el diálogo con los profesores. Luego introduce la acción complicante, en la que un día de clase de ciencias, el niño lo empuja contra un televisor. La resolución ocurre cuando Carlos se abalanza contra el niño y lo golpea de modo consecutivo. Ante la intervención de la entrevistadora quien pregunta por la respuesta del niño golpeado, Carlos menciona que lo llamó negro y esto a él lo enoja mucho. De nuevo, se po-

siciona como una persona calmada, pero capaz de responder con violencia. Frente a la pregunta por el final de la historia, Carlos menciona que no volvieron a hablarse, pero que un día, dado que él es educado, el niño lo saludó y se hicieron luego amigos. Como en el fragmento anterior, Carlos se posiciona como una persona calmada, que aguanta y calla, pero capaz de explotar con violencia, según la ofensa recibida, pero también como persona no rencorosa, capaz de perdonar.

Algunas de las narrativas contadas no tienen resolución, en apariencia, pues los niños, niñas y adolescentes optan por no responder a las acciones racistas; sin embargo, esta aparente inacción debe entenderse de distintas maneras y tiene distintos fundamentos. Así lo explica Liliana en la narrativa siguiente:

(E6). L: Pues no fue en este colegio, sino en el anterior, pues sí, sufría de muchas burlas y más que discriminación, por eso, por el color de piel.

E. ¿Y qué te decían luego tus compañeros?

L. Sí

E. Sí y ¿qué te decían?

L. Que era negra, y todo eso, pues obviamente uno se siente mal, no.

[...]

E. ¿Y cómo era tu reacción frente a eso?

L. Pues, yo la verdad, no decía nada, porque en mi casa ya me enseñaron a ser así y no quería demostrar mi debilidad frente a ellos.

En la narrativa genérica contada en (6), Liliana no responde a la agresión, la apelación negra, pero su aparente inacción tiene

un sustento: la enseñanza familiar de que reaccionar de inmediato es mostrar debilidad. Liliana se posiciona como una persona reflexiva y consciente de lo que es y, por tanto, no se deja provocar por sus compañeros cuando la insultan. Su no accionar supone una acción reflexiva y consciente.

La reflexión sobre el racismo y la vivencia de episodios concretos de racismo llevan a los y las adolescentes a comprender mejor las implicaciones de sus respuestas al racismo. Si bien, reconocen que con el paso de los años aprenden a que estas situaciones no los afecten demasiado y, por tanto, aprenden a no responder de la misma manera mediante insultos, groserías o golpes, son conscientes también de que en ocasiones deben hacerlo para no convertirse en payasos, tal como sucedió en el caso narrado por Carlos, en la narrativa anteriormente contada.

La respuesta al racismo es, entonces, algo que se aprende con el paso del tiempo. En el fragmento 7, Verónica explica cómo se da ese proceso.

(E7). V: Cuando yo era pequeña, estaba en preescolar, tenía como seis, siete añitos, una profesora de este mismo colegio que aún sigue trabajando, a mí me maltrataba.

E: ¿Qué te hizo o qué?

V: Porque, bueno, principalmente yo era una persona muy enfermiza, cuando yo era pequeñita, eh, yo siempre he tenido asma y tenía trastornos alimenticios, o sea, a mí no me gustaba la comida del colegio y todas esas cosas y comía muy lento, todavía soy así, pero, pues en ese momento más, era una niña; entonces, la profesora obviamente eso le molestaba y ese día yo me vomité por la comida que habíamos consumido, entonces ¿que hizo ella?, lo que hizo fue cogerme del

cabello, me jaló y que yo tenía que limpiar el vómito mío, porque ya la tenía aburrida, cansada; me llevó al baño empujándome, eso fue terrible, un trauma, tanto para mí, como para mis compañeros, porque, o sea, que la profesora maltratando a una estudiante, es complejo.

E: Claro.

V: Y obviamente la profesora siempre tuvo ese carácter fuerte con el que los niños decían “no, yo con esa profesora...”

E: ¿Y se metió de pronto con tu color de piel o algo?

V: Sí, claro, o sea, ella dijo: “¡esta negra!” bueno, mejor dicho, muchas palabras y entonces, cuando mi mamá se dio de cuenta, eso se formó un escándalo claramente entendible, porque ella ya estaba acostumbrada a hacer eso, más que todo con los niños que eran negros, entonces.

E: ¿Pero los trataba mal?, ¿qué les decía?

V: Nos trataba muy mal, todo el tiempo era como que: “no, ustedes van a trabajar allá”, “no se junten con él”, “no se mezclan o si no”, todo el tiempo era así. La exclusión de cada persona negra que ella veía, le fastidiaba y le molestaba, nada, la presencia de ella. Cuando mi mamá habló con ella:

E: ¿Tú le contaste a tu mami?

V: Yo le conté a mi mamá y yo estaba muy asustada. Mi mamá es una persona de un carácter fuertísimo, entonces mi mamá no consiente nada con sus hijos y obviamente eso fue durísimo y entonces, bueno, se resolvió la situación, yo creo que fue un tema más como de verdad, de compasión, porque mi mamá estuvo a nada de demandar a esa pro-

fesora y por uno que a ella no la echan del colegio y pierde su profesión de por toda la vida. Ella sigue trabajando en este colegio y le dio clases a mi hermano y con mi hermano pasó exactamente la misma situación. [...]

E: Verónica, ¿cómo te sentiste en ese momento?

V: No, pues eso fue terrible, porque más que todo por como yo, o sea, yo no tenía la misma percepción de mí=

E: =¿Cómo la que tienes ahorita?

V: Como la que tengo ahorita, entonces, después de que te señalan, es más difícil porque tú empiezas a verte como de una manera diferente y que, entonces, te señalan y ya tú dejas de ser la misma persona.

E: O sea, ¿tú te crees que sí eres?

V: Porque crees que es, o sea que te señalaran, entonces estás mal, hay algo mal en ti.

E: Okey

V: No es tanto, como digo, eh, los colores son designados por la sociedad, es como a ti te perciban, entonces si a ti te perciben mal, así empiezas a estructurarte tú mismo.

E: Súper. Bueno, ¿y en este momento, en la actualidad has sufrido de pronto alguna discriminación con tus compañeros de clases o cómo es tu actitud si en algún momento tú te sientes discriminada?

V: Bueno, ya en estos momentos, ya no, porque yo siento que es parte del crecer y entender que no hay nada malo en ti, entonces cuando tú crees que está algo malo en ti, sí te afecta, pero entonces como ya no te afecta, si te dicen algo así vas a responder o de la

misma forma o simplemente no le das paso, porque sabes que no es cierto y ya.

E: Eh, ¿reaccionas de qué manera o que, no le pones cuidado o eres agresiva o como reaccionas tú ante esas cosas?

V: No, yo realmente estos días y hace mucho tiempo.

E: No te pasa.

V: No sufro una situación de esas, eh, yo digo que desconocería mi reacción, porque hasta que a uno no le pasa.

E: Sí, claro.

V: Reacciones de tal forma, pero como digo, eh depende del comentario, hay comentarios que te los dicen con intención de ofenderte y otros por simplemente molestarte, cuando a mí me dicen algo que me quieren ofender, no trato de responder de la misma manera con groserías, pero sí con cosas que de pronto le afecten a la otra persona para que sepa que a mí no me gusta que me digan esas cosas.

E: Claro, cuando te molestan, o sea, cuando te dicen molestando, dame de pronto un ejemplo o sea como molestando.

V: O sea, es como que las bromas que la gente tiene normalizadas, entonces, hay un compañero acá en el colegio que lo molestan bastante y él lo único que hace es ignorarlos, pero yo siento que: yo siento que es fastidioso que todo el tiempo te estén señalando de la misma manera, entonces, que cuando no, por favor, a un lado. [...] Entonces la gente lo molesta mucho, digamos, no sé, qué, por qué lo estereotipan mucho, o sea, es demasiado, es increíble, como lo llaman, no sé, chocolatina y aunque son, digamos, no sé, apodos

inofensivos entrecomillas, o sea, pasan a otro castaño, que ya se vuelve fastidioso.

El intercambio narrativo llevado a cabo en el ejemplo (7) muestra cómo, la mayor parte de las veces, con el paso de los años, los y las adolescentes comprenden mejor el fenómeno del racismo y aprenden a reaccionar dependiendo de la intencionalidad de la ofensa. Verónica comienza por narrar un episodio ocurrido en el preescolar en el que el agresor no es otro niño sino la profesora. Cabe señalar que esta es la única narrativa de este tipo dentro de las 35 narrativas recopiladas. Por supuesto, este tipo de agresión, que incluso llegó a la violencia física tiene un enorme impacto en la niña. Verónica comienza por plantear, en el resumen de la narrativa, el tema: el maltrato de una profesora. Resumen que evalúa, al señalar que la profesora aún trabaja en el colegio. Posteriormente, la joven, con otra evaluación, se posiciona como alguien enfermizo con problemas con la alimentación, lo que de cierta manera justifica su comportamiento. En la acción complicante plantea cómo un día, por sus problemas alimenticios, vomita sobre la comida y la profesora al verla, la hala del cabello, le dice que debe limpiar su vómito y la empuja hacia el baño. Verónica interrumpe la narración para introducir una serie de evaluaciones en las que califica el hecho de terrible y señala el trauma que le ocasionó no sólo ella sino a todos los niños y niñas que presenciaron lo sucedido, pues se trató del maltrato de un docente a un estudiante.

La entrevistadora afirma lo dicho por Verónica, quien continúa evaluando lo sucedido, al señalar el carácter de la profesora como temido por el estudiantado. La entrevistadora desea ratificar si se trató de un episodio racista y pregunta al respecto, a lo que Verónica señala que sí, que las expresiones de la docente eran racistas al llamarla negra

y decirle otras palabras que la joven prefiere no nombrar. La entrevistadora, interrumpe para conocer el tipo de maltrato reiterativo de la maestra, que, en respuesta de Verónica, consistía en aislar a los niños de piel negra y no permitirles el contacto con los demás niños del curso. En ese momento, Verónica retoma la resolución y retoma el tema. Introduce la resolución en la que la madre va a hablar con la profesora; dado que la niña no se posiciona como la persona que se queja, entonces la entrevistadora le pregunta si fue ella quien se lo dijo a su madre, ella contesta afirmativamente y evalúa la situación al posicionar a su madre como una mujer protectora en extremo de sus hijos; la joven evalúa el comportamiento de su madre como entendible y entonces concluye la resolución en la que señala que las cosas se arreglaron, aunque evalúa la resolución al indicar que, a pesar de lo anterior, la profesora continúa en el colegio y sigue haciendo lo mismo.

La entrevistadora interroga a Verónica por sus sentimientos en el momento de la agresión, a lo que la joven responde señalando el impacto terrible de los mismos al no tener aún una percepción positiva de sí. La entrevistadora pregunta si se refiere al momento actual, la joven responde afirmativamente y explica cómo la imagen que los otros construyen de las personas influye en la manera como éstas se perciben a sí mismos, en particular en cuanto al color de la piel, que es una construcción social. Si la imagen es negativa, el sujeto la interioriza y la asume como verdadera.

La entrevistadora orienta entonces la entrevista hacia el presente e interroga a Verónica sobre si en la actualidad sufre episodios de racismo. Para Verónica, el paso del tiempo le ha permitido comprender cómo funciona el racismo y, por tanto, crecer en ese sentido: saber que ella no es el problema, que

no hay nada malo en ella. Este conocimiento le permite responder a las acciones racistas con conciencia y tranquilidad: se responde cuando es necesario o de lo contrario se deja pasar la agresión, porque la persona es consciente de que lo que dicen de ella no es cierto. La entrevistadora insiste en la posible respuesta de Verónica en casos de racismo, pero ella responde que ya no le sucede, pero que, en todo caso, dependerá de si se trata de una ofensa o de una manera de molestar. Esta respuesta le da pie para introducir una tercera narrativa en la que cuenta el caso de un niño del colegio al que constantemente molestan y, sin embargo, él se queda callado y no reacciona, hecho que ella evalúa presentando su punto de vista y señalando que hay un momento en el que hay que reaccionar y responder a las agresiones para que estas no continúen.

Con el paso del tiempo, Verónica ha construido un discurso elaborado sobre la comprensión del racismo y la manera cómo actuar a partir de la construcción de la autoimagen en relación con la otredad, desde la que se genera una imagen positiva de sí que lleva a que los episodios de racismo no afecten a la persona y, por tanto, las respuestas al mismo estén enmarcadas en el reconocimiento de la intencionalidad del agresor: si hay una ofensa se responde, ya sea de la misma manera, con otra ofensa, pero si se trata de acciones que buscan molestar a la persona, éstas se dejan pasar dependiendo de la frecuencia y la intensidad de la misma. De esta manera, no es que el racismo desaparezca, es que se ubica el problema donde está realmente, es decir, en la persona racista.

Discusión

Responder al racismo es algo que se aprende con el paso del tiempo y la expe-

riencia. Se comienza por llorar, aislarse o refugiarse en los amigos. Luego se opta por dialogar con el agresor para comprender el porqué de los ataques y explicar lo injusto de los mismos. Posteriormente, se reflexiona sobre el racismo para entender las causas y a partir de ellas actuar: se opta por dejar pasar la acción racista si se percibe como una manera de provocación del agresor, en la que se evita ponerse en el mismo papel que el agresor o se resiste de manera directa con violencia verbal o física si se trata de ofensas reiteradas.

En términos generales, los niños, niñas y adolescentes que padecen la violencia racista en las escuelas y colegios, encuentran que el diálogo es fundamental para solucionar los conflictos. Antes que reaccionar de manera directa a las acciones racistas, respondiendo de la misma manera con agresiones verbales o violencia física, los y las entrevistadas encuentran en el hablar una manera de resistir. Hablar con los niños agresores y cuestionarles los motivos de los ataques racistas o hablar con la familia y los profesores, antecede cualquier tipo de reacción, tendiente a solucionar los problemas de manera definitiva. La resolución directa a la acción complicante pierde importancia ante un problema que se percibe más complejo que una simple acción concreta.

La resolución en la narrativa racista aparece como un hecho poco trascendente; en las entrevistas escasamente se refiere a ella y la mayor parte de las veces se da por la insistencia de las entrevistadoras. Los sujetos narradores diferencian entre dos tipos de resolución, la respuesta directa a la acción complicante y la resolución de la historia, a la que se le otorga algo más de importancia. La resolución de la narrativa sirve al narrador para posicionarse frente a lo sucedido. En general, los niños niñas y adolescentes

entrevistados, se posicionan como personas pacíficas que sufren ataques que carecen de sentido, teniendo en cuenta la igual humanidad de todas las personas, a la que apelan con frecuencia. La resolución unida a la evaluación, muestra sujetos tranquilos, dispuestos a dialogar y a perdonar las ofensas, pero sobre todo, sujetos que sufren con intensidad los ataques racistas, sin importar la edad. El racismo es un hecho que lesiona y duele en lo más profundo de las víctimas, poco importa lo demás.

Conclusiones

Este artículo buscó analizar de la manera cómo niños niñas y adolescentes responden (resisten) al racismo escolar. Un primer acercamiento a las entrevistas permitió dar un giro en el tipo de análisis inicialmente planteado sobre el modelo de análisis de narrativas canónicas hacia una propuesta complementaria en la que también entrara otro tipo de narrativa, que constituía el grueso del corpus narrativo y que identificamos como narrativas cortas. De manera que, para el análisis, no se procedió a aislar las narrativas del contexto discursivo, sino que se estudiaron a partir de la interacción entre entrevistadoras y entrevistados en un proceso de co-construcción narrativa. Con base en este tipo de análisis se pudo conocer el cómo narrativo de las experiencias de racismo expresados en la interacción comunicativa, a la luz de herramientas del análisis conversacional, el análisis semántico y el análisis narrativo.

Respecto al cómo narrativo se evidenció que hablar de racismo y contar las experiencias personales al respecto no es fácil para los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes. El análisis de las estructura narrativas mostró que hay una tendencia a no incluir la resolución, y si aparece, a minimizarla al extremo, por lo que sólo es posible conocerla

mediante la intervención persistente de las entrevistadoras. La resolución constituyó un elemento central de la investigación, bajo el supuesto de que su análisis podría evidenciar cómo los sujetos resisten el racismo. Siguiendo a Labov y Waletzky (1967), se buscó identificar la resolución como el elemento que señala el rumbo de la acción complicante, pero esto no fue lo que se encontró en las narrativas. Los datos mostraron la existencia de al menos dos tipos de resolución: la resolución canónica y la resolución de la historia. La primera señala, en efecto, el rumbo de la acción complicante en la que el protagonista suele tener un papel importante. La segunda, tiene un carácter más general y la acción del protagonista de la historia es menor o poco relevante. En las narrativas largas recopiladas, primó el tipo de resolución de la historia. Los protagonistas de las historias no mostraron una intención de posicionarse en la narrativa como héroes, personas valientes o asertivas en la resolución de los conflictos racistas. Solo unos pocos estudiantes recurrieron a la violencia o a la confrontación directa con los agresores racistas, la resolución se postergó en el tiempo y en la mayor parte de las narrativas fueron los profesores o los padres quienes intervinieron en la resolución final de los episodios racistas.

La evaluación, también constituyó un elemento central del análisis narrativo y junto con la resolución, permitió identificar y comprender las primeras expresiones de resistencia al racismo. Las y los adolescentes se posicionaron como personas calmadas, tranquilas, víctimas de una violencia hacia ellos que consideraron como incomprensible, bajo el principio de que todos somos iguales en dignidad humana y merecemos respeto. La aparente inacción como respuesta a las acciones racistas, los posicionó como personas no rencorosas ni violentas, capaces de aceptar disculpas y de buscar soluciones a través

del diálogo, como principal salida al racismo. Para la mayoría, las medidas tomadas por el colegio de expulsar a los niños y niñas agresores no fue la respuesta correcta, porque el problema siguió estando presente en los colegios, al tratarse de un asunto estructural de las sociedades.

La resistencia al racismo escolar es, entonces, un proceso que se aprende con los años y la experiencia, que inicia con la identificación y el reconocimiento del racismo como práctica de exclusión y segregación y se consolida con la reflexión de sus causas y consecuencias, lo que permite que ante una acción de violencia racista, la respuesta no se dé en los mismos términos o mediante la confrontación directa con el agresor, sino que haya posibilidad de establecer un diálogo como mecanismo primero de resolución de los conflictos. La resistencia, tal como se expresó en las narrativas, requiere la participación de todos los actores sociales comprometidos: estudiantado, padres, profesorado y directivos, pues no se trata de responder a eventos puntuales o aislados, sino a una problemática generalizada de los contextos educativos. Resistir es, entonces, un acto de reflexión y posicionamiento frente al racismo escolar.

Referencias

- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 335-342. doi:<https://doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos>
- Bamberg, M., y Georgakopoulou, A. (2008). Small Stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text y Talk*, 28(3), 377-396. doi:<https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Barkhuizen, G. (2015). Narrative Knowledgeing in Second Language Teaching and Learning Contexts. En A. De Fina, y A. Georgakopoulou, *The Handbook of Narrative Analysis* (págs. 97-115). Wiley Blackwell. doi:<https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch5>
- De Fina, A. (2015). Narrative and Identities. En A. De Fina, y A. Georgakopoulou, *The Handbook of Narrative Analysis* (págs. 349-368). Wiley-Blackwell. doi:<https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch18>
- Deppermann, A. (2015). Positioning. En A. De Fina, y A. Georgakopoulou, *The Handbook of Narrative Analysis* (págs. 369-387). Wiley Blackwell. doi:<https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch19>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Longman.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres (Vol. 2)*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- Georgakopoulou, A. (2015). Small Stories Research Methods – Analysis – Outreach. En A. De Fina, y A. Georgakopoulou, *The Handbook of Narrative Analysis* (págs. 255-272). Wiley-Blackwell. doi:<https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch13>
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI editores.
- Labov, W., y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis oral versions of personal experience. En J. Helm, *Essays on the Verbal and Visual Arts* (págs. 12-44). University of Washington Press.

- Van De Mieroop, D. (2015). Social Identity Theory and the Discursive Analysis of Collective Identities in Narratives. En A. De Fina, y A. Georgakopoulou, *The Handbook of Narrative Analysis* (págs. 408- 428). Wiley-Blackwell. doi:<https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch21>
- Van Dijk, T. (1998). *Ideología*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2021). *Antiracist Discourse. Theory and History of a Macromovement*. Cambridge University Press.
- Wodak, R. (2009). *Discursive construction of national identity*. Edinburgh University Press.
- Wodak, R., y Reisigl, M. (2015). *Discourse and racism*. En D. Tannen, H. E. Hamilton, y S. Deborah, *The handbook of discourse analysis* (2 ed., Vol. 2, págs. 576-596). doi:<https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch27>



Madonna del Libro (c. 1480)
Sandro Botticelli

Formación de educadores infantiles en lectura crítica y pruebas estandarizadas¹

Training of early childhood educators in critical reading and standardized tests

Mónica Leonor Rodríguez Rivera

mlrodriguezr@correo.udistrital.edu.co

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

1 Este artículo da cuenta de los antecedentes del proyecto de investigación “Prácticas de formación en lectura crítica en educación superior y evaluación de resultados en futuros licenciados de educación” del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Resumen

Este artículo presenta los resultados del proceso de revisión documental en torno a la formación en lectura crítica de los futuros maestros en educación infantil. El ejercicio de consulta se realizó en bases de datos como SciELO, Scopus, Dialnet y Google Scholar, así como informes sobre resultados de las pruebas Saber Pro que permitieron la identificación y sistematización de la información alrededor de tres ejes temáticos. Los referentes teóricos que posibilitan la construcción del concepto de lectura crítica, las reflexiones sobre los procesos formativos en lectura crítica y el análisis de resultados en pruebas saber Pro. Gracias al rastreo se reconoce la importancia de distinguir y comprender conceptos que movilizan la lectura crítica con fines prácticos. Los procesos formativos sobre el tema en articulación con los resultados de las pruebas, muestran la necesidad de revisar elementos específicos sobre los planes de estudio y así impactar los resultados de las pruebas. Adicionalmente, se resalta el valor de las implicaciones sociales y formativas del educador infantil como orientador y guía de procesos en una de las etapas base y determinante de los niños y las niñas para posteriores ciclos académicos.

Palabras clave: Lectura, Lectura Crítica, Pruebas estandarizadas, Evaluación, Calidad Educativa.

Abstract

This article present the results of the document review process around the training in critical reading of future teachers in child education. The query exercise was carried out in databases such as SciELO, Scopus, Dialnet y Google Scholar, as well as reports on the results of the Saber Pro test that allowed the identification and systematization of the information around three thematic axes. The theoretical references that make possible the construction of the concept of critical reading, the reflections on the formative processes in critical reading and the analysis of results in Saber Pro tests. Due to the tracing, the importance of distinguishing and understanding concepts that mobilize critical reading for practical purposes is recognized. The training processes on the subject in articulation with the results of the tests, show the need to review specific elements of the curriculum and thereby impact the results of the tests. In addition, the value of the social and educational implications of the child educator as a counselor and guide of processes in one of the basic and determinant stages of children for later academic phases is highlighted.

Keywords: Reading, Critical reading, Standardized tests, Evaluation, Educational quality.

Introducción

La lectura se ha convertido en un referente social y académico obligatorio en razón de las dinámicas actuales de las sociedades del conocimiento. En las últimas dos décadas a nivel mundial, se han gestado iniciativas que la posicionan y otorgan mayor importancia en razón no sólo de exigencias relacionadas con progresos económicos sino en el marco del desarrollo sostenible y, por ende, de la calidad de vida de las personas (West y Chew, 2015). La lectura, es una oportunidad y un derecho fundamental de todos los seres humanos en tanto les permite participar socialmente en términos de equidad y poner en acción sus capacidades para aportar a su propio desarrollo y el de la sociedad. Gracias a la lectura es posible apostar por la inclusión social y garantizar así la toma de decisiones por parte de ciudadanos informados, críticos, conscientes y participativos. En suma, es un camino privilegiado de acceso al conocimiento, el desarrollo educativo, cultural y económico de los países. (Tailandia, 1990, Dakar, 2000; CERLALC, 2017; Plan Iberoamericano de Lectura - ILÍMITA, 2003; OIE, 2021).

Las apuestas formativas y de trabajo en torno a la lectura han llevado a una reconceptualización del término, de sus usos y dominios (Solé, 2009) en tanto construcción social dado que, cada época refleja de qué manera se constituye y da sentido a sus usos (Ferreiro, 2000). Así, por ejemplo, en los últimos 30 años del S XX, la lectura y su enseñanza en Colombia se movilizó a partir de los postulados de pensadores propios de la escuela activa como Kilpatrick, Dewey, Decroly, Montessori, Freinet, Ausbel y Bruner entre otros que permitieron ver este ejercicio en función de la vida, para la vida, tomando distancia de un ejercicio centrado en el reconocimiento de fonemas y grafemas,

de la lectura de palabras, oraciones y textos como fin último (Trilla, et al., 2007; García y Rojas, 2015).

Por ello, construir y comprender conceptos como el de lectura y lectura crítica en los procesos formativos de los futuros educadores infantiles se viabiliza en tanto es una oportunidad para la cualificación de estos, así como, de los niños y las niñas a quienes van a acompañar. En concomitancia, la reflexión sobre el tema ha sido una constante debido a los bajos resultados en las pruebas estandarizadas y desde los diferentes niveles educativos- internacionales, PISA² y nacionales, Saber 11 y Saber Pro (Pérez, 2014; Barrón et al. 2015; López, 2016; Londoño, 2016; Moreno y Villareal, 2018; Torres, 2018; Díaz, 2019; Gutiérrez, 2020; Hernández, 2021).

Algunos estudios sobre el tema (Moreno y Villareal, 2018; García, Rodríguez y Moreno, 2019, Díaz, 2019; Gutiérrez, 2020) muestran las implicaciones formativas en lectura crítica desde la relación, calidad educativa y pruebas estandarizadas. Pruebas que se convierten en objeto de estudio y reflexión debido a que, aun cuando connotan una apuesta homogenizadora sobre los estudiantes al desconocer su individualidad social, cultural y económica brindan referentes relacionados con los logros de los futuros profesionales para este caso de la educación. Por ello, para el ejercicio propuesto, se configuran como referente que permite la reflexión y estudio a partir de los resultados entre instituciones, facultades y/o programas.

Este escrito da cuenta de un ejercicio de consulta alrededor de los procesos formati-

2 Programme for International Student Assessment - PISA, de la Organización para la cooperación y el desarrollo económicos - OCDE.

vos en futuros educadores infantiles sobre la lectura crítica y algunos resultados de las pruebas estandarizadas Saber Pro. El rastreo incluyó bases de datos como SciELO, Scopus, Dialnet y Google Scholar, este último por la posibilidad de registros relacionados con reportes e informes de congresos y otros³, capítulos de libros, tesis doctorales y otros repositorios relacionados con el tema. La selección correspondió a artículos originales y tesis doctorales de los últimos 10 años para un total de 40 documentos, 30 artículos originales, 2 capítulos de libro y 4 tesis doctorales e informes relacionados con pruebas estandarizadas. Estos fueron organizados en un matriz que discriminó contexto, índice de citación, preguntas de estudio, objetivos y referentes teóricos como lectura, lectura crítica, literacidad y alfabetización académica. Otros aspectos se relacionaron con el proceso metodológico investigativo, los educadores infantiles y las pruebas estandarizadas.

Posterior al ejercicio de sistematización transversal indicado, se identificaron categorías apriorísticas o emergentes y la convergencia en términos de los resultados para recabar qué se ha dicho hasta el momento y a su vez perfilar lo que hace falta por estudiar, ampliar y/o construir sobre el tema. A continuación, se describen las tendencias desde tres categorías centrales.

Lectura, literacidad, alfabetización académica y lectura crítica en educación superior y futuros licenciados.

3 Se incluyeron informes elaborados por el Instituto colombiano para el fomento de la educación superior - ICFES y del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana.

La lectura se instaure como una práctica social que atraviesa todas las esferas del ser humano. En el campo de la educación superior y fruto del rastreo realizado este concepto se diversifica en otros como lectura crítica, literacidad y alfabetización académica. Ahondar en dicha diversidad responde a un ejercicio necesario de reflexión pues su empleo y definición son posibles de articular con las prácticas en aula. En esta línea, el concepto de lectura, eje de este ejercicio proviene de prácticas sociales y culturales que van más allá del reconocimiento y relación de fonemas y grafemas, es un ejercicio que moviliza al lector, al texto y al autor de manera reflexiva y contextualizada, tal es así, que el concepto orienta las apuestas formativas de los ciudadanos; por esto, desde el proceso de rastreo documental se identificó que existe tendencia frente al concepto de lectura a partir de autores como Zuleta (1982); Freire (1984); Goodman (1998); Montes (2001); Casany (2003, 2006); Solé (1992, 2005); Gilardón (2006); Garrido (2014) y Caride, Caballo y Gradaïlle (2018).

En esta línea, la lectura refiere un ejercicio de pensamiento articulado con el contexto, con las características sociales y culturales que de manera implícita y explícita acompañan tanto al lector como al texto, y al autor. Es “un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido en el texto impreso” (Goodman, 1998, p. 13). Y esa construcción de sentido realza el lugar del lector pues es quien construye el “significado del texto según sus experiencias y conocimientos previos, guiado por sus objetivos” (Solé, 1992, p. 21). Definiciones que referencian la lectura como un proceso dinámico en el que cobra protagonismo el lector para comprender el texto que aborda, sin embargo, ¿en dónde queda el protagonismo de quién escribe el texto?,

¿cuáles son las particularidades del proceso de lectura y de qué manera se dan?

Los conceptos de literacidad y alfabetización académica, con menor referencia desde las investigaciones rastreadas se instauran en contextos de educación formal-académica. La literacidad es definida por Creme y Lea, (2005); Cassany, (2006); Luke, (2012); Carlino, (2013) y Londoño (2016), como práctica que incluye los procesos de escritura y lectura como experiencia de aprendizaje en el contexto de la educación superior y como proceso de crecimiento y construcción de conocimiento disciplinar; sitúa además el papel del lector, del autor y las relaciones sociales, culturales, y científicas del texto abordado o el texto elaborado, en suma, una práctica letrada (Carlino, 2013). La literacidad se entiende como un proceso integral de nivel superior académico que articula lectura y escritura. Vale anotar que la lectura y la lectura crítica hacen presencia en todos los niveles educativos y sociales, son prácticas culturalesque, con el paso del tiempo se modifican en sus concepciones e instauran según las necesidades contextuales.

El concepto de alfabetización académica fue ilustrado por autores como Serrano (2014) quien cita a Arnoux et al., (2006); Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Gurufis, (2005); Carlino (2004) y Serrano (2011). Estos refieren el fortalecimiento y desarrollo de las habilidades argumentativas como fundamentos de las habilidades académicas. De otra parte, se encontraron de nuevo, los aportes de Carlino (2005) y su comprensión de alfabetización académica como un “conjunto de conceptos y estrategias necesarios para participar en la cultura y el discurso de las disciplinas, así como en las actividades de lectura y escritura requeridas para aprender en la universidad”. (p. 53). Así, la alfabetización académica se sitúa

en el campo de la educación superior como camino para la construcción de conocimiento desde el diálogo disciplinar y la participación social.

Mientras que los referentes de literacidad⁴ y alfabetización académica son los menos recurrentes en los documentos consultados; el de lectura crítica recibe un mayor trabajo en términos de conceptualización y aplicabilidad en los procesos formativos de los futuros licenciados tanto a nivel nacional como internacional. Por ello, se considera viable tomar la lectura crítica como eje de trabajo en tanto le apunta a la formación en y para el pensamiento (Aznar y Laiton, 2017). Sumado, reconoce niveles de lectura que configuran un ejercicio procesual para el desarrollo del pensamiento (Jurado, 2007; Cassany, 2006; ICFES, 2018). Esto en concomitancia con las exigencias universitarias por el énfasis en el nivel crítico (Luke, 2012; Torres y Londoño, 2016; García, Rodríguez y Moreno, 2019).

Sumado, la lectura crítica es definida como un proceso complejo – cognitivo encaminado hacia la comprensión profunda del texto desde la interacción del lector con el autor y con el texto. Incluye experiencias previas del lector ligadas a esferas como la cultura, la sociedad y lo cognitivo (Smith, 1994; Freire, 1994; Ferreiro, 2003; Cassany, 2003, 2006; Peralta y Espinosa, 2005; Jurado, 2007; Aguilar, 2008; Londoño, 2016; Luke, 2012; Arce, 2013, 2016; Carlino, 2013; Díaz, Bar y Ortiz, 2015 y Aznar y Laiton, 2017). De otra parte, las apuestas de Cassany (2013) giran alrede-

4 Este es resultado de los estudios realizados a finales del siglo XX. Posterior, y gracias a las transformaciones teóricas y conceptuales el concepto se amplió e incluyó la lectura y la escritura como prácticas letradas, una cultura escrita. Aquí cobra lugar al enfoque sociocultural planteado por Cassany (2006); Revesz (2006); Tejada y Vargas (2007) y Londoño (2013) como perspectiva más amplia.

dor del enfoque lingüístico, sociolingüístico y sociocultural ilustrando un ejercicio que va más allá de comprender el contenido del texto, alinea una toma de postura frente a lo que se lee, la posibilidad de identificar intencionalidades explícitas e implícitas del autor, valorar y argüir. De tal suerte que se ahonda en la comprensión del ejercicio y a su vez se identifican líneas de trabajo sobre él.

Desde Cassany (2005), la lectura es un ejercicio que articula la parte formal del texto, los procesos mentales del lector y los significados culturales que acompañan tanto al lector como al documento abordado. Sumado a estos enfoques, incluye la lectura de la realidad como referente para indicar el carácter crítico del ejercicio, es decir, la competencia crítica.

No es sólo un proceso de transmisión de datos sino también una práctica que reproduce la organización del poder –como hemos visto. El discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones). Por esta razón, la educación se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecidas. (p. 59)

Desde lo expuesto, el concepto de lectura crítica da cuenta de una apuesta específica transversal al campo educativo que no sólo se muestra como un saber teórico académico, sino que, es necesario llevarlo a la práctica para resignificar las experiencias de aprendizaje y el ejercicio de los futuros maestros de educación infantil. De la mano, formar en lectura crítica en el marco de las experiencias académico – pedagógicas de los futuros maestros se visibiliza como una oportunidad para tomar una postura frente a las realidades y problemáticas del mundo y así, afianzar el sentido social de la educación.

Formación de educadores infantiles: procesos desde la lectura crítica

En este apartado se busca estructurar de qué manera se configuran los procesos de lectura crítica en futuros educadores infantiles. Para hacer la construcción, se tienen en cuenta referentes tanto a nivel nacional como internacional que incluyen experiencias formativas docentes diferentes a las de los mismos educadores infantiles debido a la importancia que refiere construir un horizonte en el marco de las ciencias de la educación y dilucidar de manera particular uno concierne al ejercicio con educadores infantiles.

Desde el rastreo, existen dificultades en los universitarios relacionadas con la *lectura crítica* debido al desconocimiento del mismo concepto (Caride, Caballo y Gradaílle, 2018) lo que se extiende a sus prácticas pues no poseen “habilidades en sus procesos de lectura y escritura”. (Moreno y Villarreal, 2018, p. 16) y no desarrollan el nivel deseado en tanto no logran interpretar, inferir, analizar, explicar el sentido global de los textos y asumir una postura propia sobre los textos abordados, lo que tiene una relación directamente proporcional con el pensamiento crítico y con el nivel de aprendizaje y desempeño académico (Gutiérrez, 2020; Díaz, 2019). Lo anterior, se soporta en los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas Saber 11, así como las pruebas diagnósticas que responden en primer semestre. Desde estas “se observan bajos niveles en las competencias en lectura crítica, en las cuales el 92% de los estudiantes obtuvo una calificación debajo de 3.0 en las pruebas, siendo 5.0 la mayor calificación” (Gutiérrez, 2020, p. 25).

Así, es el nivel de competencia lectora de los futuros docentes – de diferentes énfasis y de educación infantil - es insuficiente para la

etapa educativa en la que se encuentran. Sumado, lo que comprenden sobre el concepto de lectura crítica es básico y los resultados de las pruebas Saber 11 y los procesos del programa de retención de estudiantes dan cuenta de dificultades tanto en lectura como en escritura (Gutiérrez, 2020; Caride, Caballo y Gradaílle, 2018). De otra parte, presentan inconvenientes frente al conocimiento del léxico de las lecturas, el abordaje de textos disciplinares – argumentativos y expositivos, por ende, la identificación de particularidades de estas tipologías textuales específicamente frente al planteamiento de tesis y argumentos propios, organización de ideas, gramática, capacidad de síntesis, parafraseo y conocimiento de normas de escritura académica (García, 2019).

Aspectos a tener en cuenta desde las investigaciones realizadas se relacionan con estrategias en tanto propuestas para trabajar con futuros maestros en el marco de la lectura crítica, algunas de ellas refieren la importancia de reconocer el perfil de estudiante que ingresa a los programas. En específico no asumir que los estudiantes conocen los tipos de textos ni sus características, o formas de abordarlos para desarrollar procesos de inferencia o argumentación. En suma, que pueden responder a solicitudes docentes centradas en la elaboración de textos académicos sin la explicación y ejemplificación debida (Arce, 2013; Vidal y Manríquez, 2016; Díaz, 2019; Gutiérrez, 2020). Todo soportado en la importancia que refieren estas estrategias para la construcción y consolidación epistemológica disciplinar que les convoca.

Otro de los aspectos identificados desde el rastreo, tiene que ver con experiencias encaminadas hacia el estudio de apuestas curriculares, por ejemplo, a partir del análisis Crítico del Discurso Educativo del Currículum – asignaturas de historia y ciencias so-

ciales - a la luz de las pruebas de selección y las Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial (Román, 2015; Morales, 2015). De igual manera, las concepciones de estos sobre la enseñanza del lenguaje oral (Santamariana, 2016). Como se indicó, algunos de estos estudios tuvieron como eje poblacional a futuros maestros de disciplinas diferentes a la de educación infantil, pero se conciben como referentes para reconocer el lugar del *currículo*, las pruebas objetivas y la *calidad de la educación*. Estas se consideran categorías necesarias para atender el estudio de los procesos formativos de los futuros educadores infantiles y la lectura crítica. Es importante referenciar entonces, autores que desarrollan el concepto de lectura, a saber, Daniel Pennac (1993) y Gelardoní (2006) y, sobre hábitos lectores Applegate y Applegate, (2004); Applegate et al., (2014); Benevides y Peterson, (2010); Cremin, Bearne, Mottram y Goodwin, (2008); Granada, (2014); Granada y Puig, (2014); Gupta, (2004); Larrañaga, Yubero y Cerrillo, (2008) y Nathanson et al. (2008).

Sobre el estudio de las apuestas curriculares se identificó un desbalance en las dimensiones sobre la lectura, la oralidad y la escritura indicadas en el plan de estudios, por ejemplo, la literatura infantil se trabaja en tanto corpus de obras y no como herramienta o medio para el análisis de la literatura (Munita et al.; 2018) aunado a lo que sucede en realidad con el ejercicio de formación y la práctica pedagógica. Desde Adlerstein, Pardo, Díaz y Villalón (2016), García y González (2019) y García y González (2019), también se presenta coincidencia frente a la falta de autonomía en el ejercicio de lectura y conocimiento sobre su definición en el contexto colombiano. (Gutiérrez, 2020).

De otra parte, como eje fundamental en la formación sobre lectura crítica en los futuros

maestros, los hábitos lectores fueron un referente en los documentos consultados (Larraña, 2004; Munita, 2012; Granado y Puig, 2014; García, Rodríguez y Moreno, 2019). Se reconoció además que este concepto se enmarcó en los nuevos estudios de literacidad - NEL y desde autores como Aliagas et al., (2009); Barton, Ivanic, Appleby, Hodge y Tusking, (2007); Camitta, (1993); Cassany, Sala Quer y Hernández, (2008); Mahiri, (2003) y Martí, (2008). Desde aquí es posible referenciar el concepto de literacidad como aquel concerniente al nivel universitario en donde confluyen esferas sociales, culturales, lingüísticas y cognitivas de los estudiantes.

Se concluye, por un lado, que dichos hábitos son mínimos debido a los tiempos dedicados al ejercicio, por otro lado, existe preferencia por el abordaje de textos literarios y no académicos de la mano con una concepción del ejercicio como respuesta a las demandas de evaluación de los cursos en donde son asignados, lo que hace que la lectura se restrinja a un ejercicio único para cumplir con el requisito establecido por parte del docente. Esto se relaciona con las experiencias personales y la lectura de los estudiantes, es decir, la motivación extrínseca (lectura como requerimiento) e intrínseca (gusto por la lectura), (Granado y Puig, 2014; Cardona, et al., 2017; Díaz, 2019; García, Rodríguez y Moreno, 2019), situaciones que terminan configurando las prácticas de lectura de los docentes.

Se identificaron puntos de convergencia y/o intereses relacionados con los resultados de las pruebas estandarizadas de los futuros maestros y sobre sus procesos formativos, de manera particular frente al *lenguaje, la lectura crítica y la escritura*. Se suma, la importancia del *perfil* de los futuros maestros y sus *prácticas de lectura* en tanto se identifica la no existencia de hábitos, desconocimiento sobre

*tipologías textuales*⁵ y *referentes de formación disciplinar en lenguaje*. En este sentido, los estudiantes tienen prácticas de lectura pasivas y poco reflexivas que se terminan reflejando en su ejercicio pedagógico con los niños y niñas, pues “las propias prácticas lectoras de los docentes (lectores que disfrutaban leyendo, lectores reacios a leer, lectores implicados activamente en la construcción de significados a partir del texto o lectores superficiales que se limitan a extraer información de este) son trasladadas al aula” (Gupta, 2004 y Ruddell, 1995, citados por Granado y Puig, 2014).

Por lo anterior, se establece entonces una relación directa entre la forma en que se moviliza la formación de la lectura crítica en los maestros que acompañan a las infancias y sus mediaciones pedagógicas pues se identifica que estas dan cuenta de confusiones entre creencias y saberes trabajados a lo largo de su proceso formativo. Desde aquí, es posible reconocer como eje de trabajo la *forma en que se incorporan los saberes sobre la lectura crítica y el lenguaje en los programas de formación* de estos futuros maestros, por tanto, se pone en cuestión comprender y ahondar en el reconocimiento de las habilidades y competencias alcanzadas en términos disciplinares, didácticos y pedagógicos.

En coherencia con lo expuesto se considera relevante ampliar el ejercicio de consulta desde las pruebas estandarizadas Saber Pro en la medida que estas se configuran como referente nacional de calidad, sin desconocer por supuesto, por un lado, que el trabajo sobre ellas es inacabado y, por otro, las discusiones académicas que suscitan dan paso

5 Concepto definido desde autores como Cassany, 2006; Jiménez, 2007; Calsamiglia y Tusón, 2015; Programme for International Student Assessment (PISA), 2006, 2018 y el Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior (Icfes), 2016.

al análisis e investigación constante. En especial porque su diseño estándar muestra acciones tendientes a la homogenización y el desconocimiento de las particularidades sociales, culturales y económicas.

Formación de educadores infantiles y pruebas estandarizadas

La calidad aparece en las investigaciones rastreadas como concepto relacionado con la formación docente y las pruebas estandarizadas. Estos estudios explicitan, por un lado, la importancia de los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos (Santamariana, 2016; Soler y Calderón, 2014; Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2013) en los futuros maestros, y, por otro, la urgencia de los países por atender a las exigencias de referentes internacionales que orientan y determinan las formas de evaluación en tanto mecanismo garante de la calidad de los sistemas educativos. A propósito de estos, las pruebas PISA aplicadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC. Y, a nivel nacional, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES en Colombia.

Vale referenciar entonces, que para el año 2011, el ICFES - realizó las "Pruebas de habilidades genéricas GSA⁶ Colombia. Resultados de pilotaje" a 16 Instituciones de Educación Superior (IES) a partir de la asesoría e intervención del Consejo Australiano para la Investigación Educativa (Australian Council for Education Research, ACER). Las dimensiones evaluadas fueron, pensamiento crítico, solución de problemas, entendimien-

to interpersonal, redacción argumentativa y redacción de un reporte; concebidas como habilidades genéricas.

Frente a los resultados según programas y cada una de las dimensiones evaluadas, lo más altos fueron alcanzados por programas diferentes a los de educación. Los promedios más bajos desde la dimensión de pensamiento crítico, se ubicaron en los programas de enfermería seguidos de los de educación primaria y edad temprana. Algo similar se presentó desde la dimensión de resolución de problemas. Estos aspectos se convierten en referencia de estudio dado que los educadores infantiles son los encargados de acompañar la formación en lectura con las infancias. Llama la atención que otro de los programas con resultados bajos corresponden al nivel de primaria (Cifuentes et al., 2020) lo cual muestra que existen procesos formativos secuenciales gestionados por profesionales con dificultades en procesos cognitivos de alta exigencia.

En consonancia con lo anterior, el ICFES (2014) refiere que aun cuando se han desarrollado ejercicios de investigación que aportan al tema, todavía son pocas las aproximaciones a estas realidades. "En Colombia poco se sabe sobre el estándar académico de aquellos que entran a la profesión de la docencia

6 Las Pruebas Graduate Skills Assessment (GSA) fueron diseñadas por el ACER en 1999 con el objetivo de evaluar cuatro habilidades genéricas: Pensamiento crítico, Resolución de problemas, Comprensión interpersonal y Comunicación escrita en los estudiantes que ingresaban a la universidad y en aquellos que se graduarían. Estas pruebas surgieron de un ejercicio de consulta en diferentes universidades australianas sobre aquello que concebían como declaraciones de capacidades o atributos de sus graduados. (Graduate Skills Assessment, 2001; ICFES, 2011)

o de los que se preparan académicamente para serlo [...] y los resultados en las pruebas estandarizadas son un buen predictor del desempeño de los docentes en el aula”.

(Barón et al., 2014, p. 139). Desde el estudio de Barón et al. (2014), surgió como relevante los perfiles de aquellos que desean estudiar alguna licenciatura. Los resultados indicaron que los aspirantes a carreras docentes son aquellos con resultados más bajos en las Pruebas Saber 11 al igual que los resultados que alcanzan las mujeres frente a los resultados de los hombres y otras disciplinas. También se encontró relación entre los resultados en matemáticas desde las pruebas Saber 11 y la elección de carreras en educación, aquellas con menor resultado elegían estas últimas (p. 152).

Para ampliar lo concerniente a resultados, se consultó el informe del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2020) de la Universidad Javeriana. En este se señala que “en los últimos años, los bachilleres que ingresan a estudiar ciencias de la educación tienen puntajes en las pruebas Saber 11 significativamente menores que sus pares bachilleres que ingresan a otras áreas” (p. 1) de manera puntual 138 puntos de 300 posibles. Asimismo, el promedio en los módulos de razonamiento cuantitativo y de lectura crítica, 131 y 144 puntos de 300 posibles (11% y 3% menos puntaje frente a los promedios nacionales, respectivamente) (p. 2). Como conclusión de este informe las Instituciones de Educación Superior (IES) no están cerrando las brechas de desempeño de los estudiantes que reciben, lo que muestra la necesidad de formar no solo profesionales de licenciaturas con amplios conocimientos en pedagogía sino además fortalecer sus habilidades y conocimientos en áreas básicas como razonamiento matemático y lectura crítica. (p. 7)

Esta realidad sobre el perfil docente contrasta o dista con los tan sonados éxitos educativos de los países nórdicos, por ejemplo, en Finlandia “la exigencia para quienes quieren ser docentes es que sus puntajes en las pruebas de Estado deban ser excepcionales, que se encuentren en la cola alta de la distribución de la prueba” (p. 3). Esto permite reflexionar, por un lado, en torno al rol social de los maestros “toda vez que son los encargados de la formación del capital humano del futuro; es decir, de los niños y niñas del país” (LEE, 2020, p. 1) y de manera particular, para el caso de Colombia por las realidades políticas, económicas, sociales y culturales que día a día exigen de docentes cualificados que atiendan las mismas y en especial aporten a la formación y crecimiento humanizado de ciudadanos consientes de la importancia de transformar y aportar a su país.

Frente a las particularidades identificadas en relación con los procesos de lectura crítica en futuros maestros y educadores infantiles ahora es importante ahondar en el contexto de las pruebas estandarizadas a nivel nacional, para ello, se acude a los informes e investigaciones financiadas por el ICFES. En esta línea se citan los informes anuales que consolida esta institución en relación con los resultados de las Pruebas Saber Pro. Así, se realiza un ejercicio comparativo desde los resultados en la competencia de lectura crítica desde 5 universidades y tres licenciaturas diferentes, a saber, Licenciatura en educación infantil, pedagogía infantil o preescolar; Licenciatura en humanidades y lengua castellana o lingüística y literatura y Licenciatura en matemáticas, énfasis en matemáticas o matemáticas y tecnologías de la información y 5 universidades que ofertan el programa de Ingeniería ambiental – 1 sola de ingeniería agrícola por afinidad según grupo de referencia.

Los resultados tomados correspondieron a los años 2018, 2019 y 2020. La elección buscó tener como constante 2 IES públicas y 3 IES privadas⁷ con oferta presencial. Desde estas se buscó la construcción de un primer panorama frente a la lectura crítica y desde licenciaturas con diferentes énfasis disciplinares y otros programas de pregrado con énfasis diferente a ciencias de la educación, es decir, ingeniería ambiental o ingeniería agrícola – según grupos de referencia indicados por el ICFES. Esta información se consolida en la siguiente tabla. (Tabla 1)

Para el ejercicio de interpretación de datos es importante tener presente los 4 niveles de desempeño indicados por el ICFES (2020)

7 Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, Pontificia Universidad Javeriana, Uniminuto, Universidad Santo Tomás, Universidad la Gran Colombia para el caso de las licenciaturas desde instituciones públicas y privadas. Universidad Nacional de Colombia, Universidad Sergio Arboleda y Universidad de Los Andes, por la oferta académica de pregrados de ingeniería.

para todos los módulos de competencias genéricas, a saber: 1, 2, 3 y 4, a excepción del módulo de inglés por estar alineado con el Marco Común Europeo. Así, el nivel 4 refiere un desempeño sobresaliente, el nivel 3 un desempeño adecuado – nivel esperado en la mayoría de estudiantes. En el nivel 2, los estudiantes superan preguntas de menor complejidad y en el nivel 1, no supera preguntas de este tipo. La descripción cuantitativa – rango de puntaje- está organizada de la siguiente manera para lectura crítica; el nivel 4, 199-300; el nivel 3, 157-198; el nivel 2, 125-156 y el nivel 1, 0-124.

A partir de la descripción cualitativa y referentes cuantitativos de los niveles de desempeño fue posible identificar resultados particulares desde cada programa y generar procesos comparativos bien entre licenciaturas, bien entre licenciaturas e ingenierías. A continuación, se consolidan los resultados según total de preguntas correctas desde las licenciaturas en educación infantil – 2018 a 2020.

Tabla 1
Comparativo de resultados de las pruebas Saber Pro.

IES	Licenciatura en educación infantil pedagogía infantil o preescolar			IES	Licenciatura en humanidades y lengua castellana o lingüística y literatura			IES	Licenciatura en matemáticas, énfasis en matemáticas o matemáticas y tecnología. información			IES	Ingeniería ambiental o ingeniería agrícola		
	2018	2019	2020		2018	2019	2020		2018	2019	2020		2018	2019	2020
1 U. Distrital F. J. C.	169	170	171	U. Distrital F. J. C.	183	185	182	U. Distrital F. J. C.	164	168	166	U. Distrital F. J. C.	185	185	185
2 U. Pedagógica Nacional	164	161	163	U. Pedagógica Nacional	156	156	153	U. Pedagógica Nacional	164	167	167	U. Pedagógica Nacional	179	175	182
3 Pontificia U. Javeriana	152	165	169	Pontificia U. Javeriana	167	161	157	Pontificia U. Javeriana	148	164	162	Pontificia U. Javeriana	165	171	176
4 Uniminuto	126	139	130	Uniminuto	153	162	160	Uniminuto	173	142	148	Uniminuto	190	192	184
5 U. Santo Tomás	132	133	124	U. Santo Tomás	134	141	149	U. Santo Tomás	150	157	139	U. Santo Tomás	151	163	169

Nota. La tabla organiza los resultados de las licenciaturas en infantil, lengua castellana y matemáticas; e ingeniería ambiental y/o agrícola según universidades y años. Para la organización se tomaron los datos de la página del ICFES (2021), resultados Saber Pro-agregados comparativos 2018 a 2020. Estos resultados se consideraron desde el promedio global del módulo de lectura crítica por programa e institución – ponderación de 0 a 300, siendo 300 el mayor puntaje. Fuente: elaboración propia.

Figura 1
Promedios alcanzados por las cinco licenciaturas en educación infantil, pedagogía infantil o en preescolar.



Nota. La figura muestra los resultados alcanzados por las licenciaturas en educación infantil, pedagogía infantil o preescolar en los años 2018, 2019 y 2020 – competencia genérica de lectura crítica. Reporte tomado de la página de ICFES (2021), resultados Saber Pro agregados - comparativos por programa. Fuente: elaboración propia.

Desde esta gráfica se evidencia que, de los 5 programas, 3 de ellos - 2 IES públicas y 1 privada-, se ubican en el nivel 3, es decir, alcanzan un nivel adecuado (157-198). Las otras dos instituciones privadas se ubican en el nivel 2 (125-156) en el que los estudiantes resuelven preguntas de menor complejidad, desde este último, llama la atención que la cantidad de preguntas correctas se acerca al límite del nivel 1 y no a la consecución del nivel 2. Estos datos permiten reflexionar sobre los procesos de lectura en los futuros educadores infantiles en razón de sus experiencias formativas en particular por la diferencia en los resultados según instituciones y recurrencia de los mismos, año a año.

De otra parte, las tres instituciones que alcanzan un nivel adecuado y según cantidad de respuestas correctas se distancian

del nivel 4. Otro aspecto se relaciona con la cantidad de respuestas correctas frente al total planteado para esta competencia – 300 pues estas corresponden a un 55 %, es decir, que los estudiantes de educación infantil o preescolar responden bien 165 preguntas de 300. Esto se convierte en un referente para encaminar acciones que aporten a la optimización de sus procesos de lectura, aunado al hecho de que los resultados no varían año a año de manera significativa en la mayoría de las instituciones, lo cual convierte las pruebas en referente para el estudio de las ofertas académicas. Vale anotar que no se busca reducir los procesos formativos a unos referentes numéricos sino utilizar los mismos como puntos de reflexión para poder entender de qué manera se ponen en acción las apuestas curriculares para educadores infantiles en torno a la lectura crítica en

especial por su rol social y formativo con las infancias pues esta etapa es la base de futuros procesos académicos.

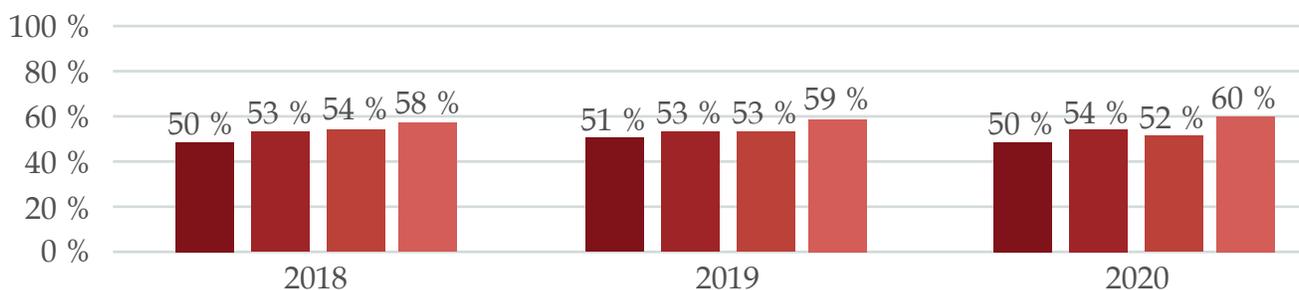
No reducir el análisis a referentes numéricos como se indica, implica ver además que los resultados por institución año a año presentan similitudes pues tanto aquellas que se encuentran en el nivel 3 como en el 2, distan entre años por un punto porcentual, en dos particulares existe diferencia de 8 puntos porcentuales de un año a otro en términos positivos. Esto permite pensar que dichas similitudes en los resultados dan cuenta de la particularidad de las apuestas curriculares para educadores infantiles. A continuación, se presenta un ejercicio comparativo entre licenciaturas con énfasis disciplinares diferentes a pedagogía infantil y desde pregrados diferentes a ciencias de la educación.

Al comparar los porcentajes entre licenciaturas se identifica que las correspondientes a educación infantil año tras año han tenido un promedio inferior a las de humanidades y lengua castellana y matemáticas. En el año 2018, la diferencia con las licenciaturas en lengua castellana o lingüística fue de 3 puntos porcentuales, en el año 2019 de dos puntos y en el año 2020 de 4 puntos. En comparativo con las licenciaturas en matemáticas, para el año 2018 fue de 4 puntos, en el 2019 y 2020 de 2 puntos. Frente a las ingenierías para el año 2018 y 2019 la diferencia fue de 8 puntos porcentuales y para el año 2020 se amplió la diferencia en 10 puntos porcentuales, es decir, 30 preguntas correctas de diferencia.

Los resultados de estas pruebas se convierten en un referente que para efectos del ejercicio en curso no se reduce a un número,

Figura 2
Promedio de resultados - agrupación por año, licenciaturas e ingenierías.

Promedios en lectura crítica: licenciaturas e ingenierías



- Licenciatura en educación infantil, pedagogía infantil o preescolar
- Licenciatura en humanidades y lengua castellana o lingüística y literatura
- Licenciatura en matemáticas, énfasis en matemáticas o matemáticas y tecno. información
- Ingeniería ambiental o ingeniería agrícola

Nota. La figura muestra el promedio alcanzado en el módulo de lectura crítica de las licenciaturas: infantil, lengua castellana y matemáticas; e ingeniería ambiental y/o agrícola entre los años 2018, 2019 y 2020 desde 5 universidades. La información fue tomada de la página del ICFES, resultados Saber Pro agregados - comparativos por programa. Fuente: elaboración propia.

un ranking de universidades o una ponderación que discrimine o segregue a aquellos profesionales de la educación, al contrario, se considera una oportunidad de estudio sobre las apuestas curriculares para la formación de los educadores infantiles en lectura crítica en razón de su labor social desde el campo de la educación y por la importancia que refiere el acompañamiento de las infancias y sus primeras experiencias con el lenguaje en tanto pilar educativo.

Por último y como resultado de la lectura de documentos e informes, el concepto de calidad hace eco en referentes como el *perfil o tipo de maestro* que se está formando, lo cual se relaciona con la necesidad de atender a las pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales. La tendencia está en el *desarrollo de ejercicios comparativos sobre los resultados desde diferentes licenciaturas y desde pruebas estandarizadas nacionales – Saber 11 y Saber Pro*. Otras subcategorías que permitieron construir el panorama sobre pruebas estandarizadas y los procesos formativos de los futuros maestros para las infancias en la lectura crítica son, *calidad educativa, calidad docente, acreditación, currículum, evaluación educativa y competencias genéricas*.

Discusión de los hallazgos y consideraciones finales

A partir del ejercicio de indagación es posible vislumbrar frente a la formación de los futuros educadores infantiles a la lectura crítica como eje no sólo teórico sino práctico. Desde el primero, en tanto base para el crecimiento y movilización de las comunidades académicas y actuales sociedades, ávidas de seres humanos con capacidades y habilidades suficientes para desenvolverse en cualquier contexto y aportar a la construcción de conocimiento, por ello, la necesidad de

que “los centros educativos universitarios ofrezcan, en cada una de las disciplinas, los mejores planes de formación y generación de conocimiento” (Plazas y Becerra, 2015, p. 108). Y desde el segundo, porque producir conocimiento en el campo de la educación implica actuar con y para otros seres humanos, pues es desde la práctica y la interacción con el otro que la educación cobra sentido, se amplía, se construye y se sustenta.

Las experiencias de los últimos diez años han permitido avanzar en perspectivas académicas sobre la lectura, la lectura crítica y la literacidad como ejercicios armónicos que involucran procesos de pensamiento y socio-culturales que forjan un sujeto crítico y dinámico frente a las realidades sociales (Creme y Lea, 2005; Cassany, 2006; Luke, 2012; Carlini, 2013 y Londoño, 2016). Estos avances se instauran en las comunidades académicas como referentes a estudiar pues las tensiones que han surgido en relación con la formación en lectura crítica remiten tanto a la labor del docente que acompaña a los futuros maestros como a esos mismos maestros y su ejercicio en aula asistiendo a las infancias, por tanto, saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos, que, aun cuando se solicitan y exigen como referente de calidad siguen suscitando inquietud en razón de lo que sucede en la práctica y se logra en términos de resultados.

Se concluye, además, que a pesar de avances en el tema se percibe la necesidad de ahondar en el mismo concepto de lectura crítica en tanto competencia que potencializa la labor del educador infantil pues desde esta es posible irradiar sus prácticas pedagógicas. En palabras de Arce (2013) “Si bien la criticidad es una categoría que ha estado presente siempre en los propósitos de la enseñanza de la lengua, su conceptualización

es relativamente reciente” (p. 96), por tanto, existe la necesidad formativa de delimitar y perfilar la lectura en el campo epistemológico pues “en la formación universitaria no existe una concepción clara de la necesidad de formar estudiantes con una base sólida en el manejo del lenguaje, base que se construye esencialmente a través de la producción y la interpretación textual durante toda la etapa educativa” (Londoño, 2016, p. 54).

Para lograr lo anterior, es viable el estudio de las apuestas curriculares de los futuros educadores infantiles pues desde allí se configuran e instalan prácticas relacionadas con los saberes disciplinares y didácticos sobre el lenguaje para la formación de estos licenciados, la forma en que se sitúan las prácticas sobre la lectura crítica, cómo se concibe, cómo se vive y cómo se moviliza, sumado a la reflexión sobre el lugar de saberes pedagógicos necesarios y/o indispensables para su formación o aspectos variantes e invariantes del currículo (León, 2016). Esto se justifica por las escasas referencias con esta población en particular, con los futuros docentes en general y su relación con los resultados de las pruebas estandarizadas (Guzmán y García, 2017; Bonilla y Cardona, 2015; Quiroz y Echeverri, 2021).

Desde aquí, las tensiones identificadas giran en torno a la relación entre la concepción de evaluación y los procesos de enseñanza y/o aprendizaje que se están desarrollando en el marco de la formación en lectura crítica de los futuros educadores infantiles. Estas se articulan además con el perfil de matriculados y egresados pues las diferencias existentes en el sistema educativo del país, el acceso a determinadas carreras de pregrado y campos de acción son una realidad. Se suma, en tanto tensión las concepciones de los programas sobre las pruebas estandarizadas y cómo estas irradian las apuestas curricula-

res, a propósito de los procesos de calidad a los que se enfrentan las IES.

De manera particular, sobre las experiencias relacionadas con pruebas estandarizadas se identifican avances desde licenciaturas y programas de pregrado diferentes a los de educación infantil que correlacionan dichas pruebas estandarizadas - Saber 11 y Saber Pro, se evidencia además que estos ejercicios son escasos desde la formación de educadores infantiles, lo cual se convierte en un motivante más para el desarrollo de esta apuesta investigativa en tanto es necesario abrir caminos de indagación y ampliar el campo de estudio. Por ello, la importancia de la tensión de las pruebas estandarizadas en tanto mecanismo de evaluación, medición y el concepto y estructura estándar de ellas en un contexto como el de Colombia con las realidades sociales, económicas y culturales que vive.

Referencias

- Adlerstein, C., Pardo, M., Díaz, C., y Villalón, M. (2016). Formación para la enseñanza del lenguaje oral y escrito en carreras de educación parvularia: variedad de aproximaciones y similares dilemas. *Estudios Pedagógicos*, XLII, N° 1: 17-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100002>
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5134142>
- Arce, L. (2016). La literacidad crítica en la universidad: análisis de una experiencia. *Zona Próxima*, (18), 93-102. ISSN: 1657-2416. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85328617008>

- Australian Council for Educational Research (ACER). *Graduate Skills Assessment Summary Report*. https://www.acer.org/files/GSA_SummaryReport.pdf
- Barón, J., Bonilla, L., Cardona, L. y Ospina, M. (2015). ¿Quiénes eligen carreras en educación en Colombia? Caracterización desde el desempeño en las pruebas Saber 11°. *Revista Desarrollo y Sociedad*, No. 74, Bogotá, pp. 133-179. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.13043/dys.74.3>
- Cardona, S., Osorio, A., Herrera, A., González, J. (2017). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación y Educadores* 21(3), 482-503. DOI: 10.5294/edu.2018.21.3.6. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6>
- Caride, J., Caballo, M., y Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos: Estudios sobre lectura*, 17(3), 7-18. Universidad de Castilla-La Mancha https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.3.1707
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cifuentes, J., Chacón, J., y Fonseca, L. (2020). Análisis de los resultados de las Pruebas Saber Pro en estudiantes de la licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Plumilla Educativa*, 25 (1), pp. 125-151. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/3833>
- De la Barrera, M., Rigo, D., Fagotti, E., Kowszyk, D., Riccetti, A., y Siracusa, M. (2015). Cómo leen, escriben y aprenden los estudiantes de educación superior. Innovación y mixtura en una experiencia de investigación. *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N^o2. <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7153/7036>
- Díaz, A. (2019). Acompañamiento en lectura y escritura para futuras maestras de preescolar. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 9(2), 131 - 152. <https://bit.ly/3BPCLje>
- Díaz, J., Bar, A. y Ortiz, M. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLIV (4); No. 176, 139 - 158. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-7602015000400007&script=sci_arttext
- Escobar, G. (2014). La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 126-141. DOI <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i2.27>. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/27>
- Felipe, A. y Barrios, E. (2016). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 7-21 <https://core.ac.uk/download/pdf/236191634.pdf>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI editores.
- García, C. y González, A., (2019). Literacidad crítica en la formación inicial: ¿Cómo formar a docentes de educación infantil para educar a una ciudadanía crítica? *Dedica*.

Revista de educação e humanidades. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7029380>

García, N. y Rojas, S. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes* No. 42. pp. 43-60. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3685>

García, Z., Rodríguez, M., y Moreno, R. (2019). Hábitos de lectura académica en la formación de Educadores infantiles. *Praxis Pedagógica*, 19(25), 4-22. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.19.25.2019.4-22>

Garrido, F. (2014). Leer y escribir para ingresar a la educación superior. *Revista De La Educación Superior*. 43(172), 145-150. <https://bit.ly/2S220fK>

Goodman, K. (1989). El proceso de lectura: consideraciones través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferrero y M. Gómez (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura* (pp. 13-18) Siglo XX.

Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>

Gutiérrez, I. (2020). Lectura y escritura en un programa formador de maestros para la infancia. *Enunciación*, 25(2), 247-261. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/16048>

Hernández, (2021). Lectura crítica en la Universidad Industrial de Santander en re-

lación con los resultados en las pruebas Saber Pro entre los años 2016 y 2018. En: *Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre*. Universidad Pontificia Bolivariana. pp. 31-42. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8898?locale-attribute=en>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES (2011) *Prueba de habilidades genéricas Colombia. Resultados de pilotaje*. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/7239514/Pruebas+de+habilidades+gen%C3%A9ricas+G-SA+Colombia.+Resultados+del+pilotaje.pdf/26c3b486-2472-c9b6-527e-e7eb10ae7d40?version=1.0&t=1653929957913>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES (2018) Marco de referencia para la evaluación. Módulo de lectura crítica Saber 11°, Saber TyT, Saber Pro. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/2216810/Marco+de+referencia+-+M%C3%B3dulo+Lectura+Cr%C3%ADtica+Saber+Pro.pdf/5e1a5926-6b9b-ca49-7995-cd62654a8404?version=1.0&t=1647955201499>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES (2021) Reporte de resultados programa académico - Saber Pro. <https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saberPro/consultaAgregadosIES.jsf#No-back-button>

Jurado, F. (s.f.) La lectura crítica: el diálogo entre los textos. *Santillana*. pp. 10-15. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/05/La-lectura-cr%C3%ADtica-el-di%C3%A1logo-entre-los-textos.pdf>

- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2020). Un análisis sobre los programas de las ciencias de la educación. Pontificia Universidad Javeriana. <http://economiadelaeducacion.org/docs/>
- Londoño, D. (2016). Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de investigación*, Vol. 13 No. 1, 49-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5748380>
- Martínez, V. y Bilda, E. (2019). Los hábitos lectores de las futuras profesoras de Educación Inicial. *RELAPAE*, (11), pp. 90-102. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/394>
- Méndez Rendón, J. C, Espinal Patiño, C, Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A. y Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 4-18. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/983>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Morales, A. (2015). *Competencias, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial. Publicaciones y Divulgación Científica*. [Tesis de doctorado. Universidad de Málaga] Archivo digital. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133087>
- Moreno, M., y Villareal, J. (2018). "Mi mamá me mima". caminos que se cruzan: cómo aprendo a leer y a escribir, cómo enseño a leer y escribir. Una ruta de análisis. En: Sepúlveda, A. (Ed.), *Universidad creativa: sistematización de experiencias de narrativas en el aula*. (pp. 11-23). Corporación universitaria Americana. <https://docplayer.es/210632352-Universidad-creativa.html>
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J., y Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación. *Revista ESPACIOS*. Vol. 39, No. 40. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n40/18394032.html>
- Muñoz, Y., Caballero, J., y Valvuela, C. (2014). El docente que enseña la lectura crítica en la universidad: Un perfil por construir en el ámbito interdisciplinar. la lectura crítica Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa. *CLACSO*. pp. 153 -164. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación – UNESCO (1990). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Pérez, M. (2014). Estudiantes colombianos: ¿Dos décadas rajándose en comprensión lectora? ¿O el fracaso de la política educativa reciente? *Revista educación y cultura*. No. 102. pp. 8 – 14. https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_101-134/Revista%20Educaci%C3%B3n%20y%20Cultura%20No.%20102.pdf
- Plazas, R. y Becerra, R. (2015). Una mirada a las pruebas saber pro en la calidad de la educación superior en Colombia. *Pensamiento Republicano*. N° 3. pp. 107-116. <http://ojs.urepublicana.edu.co/index>

php/pensamientorepublicano/article/view/303

Rodríguez, G., Gómez, V. y Ariza, M. (2014). Calidad de la educación superior a distancia y virtual: un análisis de desempeño académico en Colombia. *Revista Investigación & Desarrollo*. <https://www.redalyc.org/pdf/268/26831411004.pdf>

Román, B. (2015). Análisis Crítico del Discurso Educativo del Currículum y la Prueba de Selección Universitaria chilena. Entrecruzando discursos con consecuencia social Un análisis crítico para el currículum y la PSU en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. [Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona] Archivo digital. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/393961#page=1>

Santamaría, M. (2016). *Análisis de las concepciones del profesorado de educación infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: Un estudio de casos*. [Tesis de doctorado. Universidad de Granada] Archivo digital. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=58620>

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*. 42 (1), 97-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>

Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Editorial GRAO.

Torres, A. (2017). Leer y escribir en la universidad: una experiencia desde una concepción no instrumental. *Estudios Pedagógicos*. XLIII, N° 1: 311-329. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S07187052017000100018&script=sci_arttext&tlng=e

Torres, P. (2018). ¿ESCRITURA DISCIPLINAR? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 23, No. 76, pp. 95-124. <https://bit.ly/2T0oU8q>

Trilla, et al., (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Graó.

Vidal, M. y Manríquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la educación superior*. Vol. XLV (1); No. 177. pp. 95-118. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-7602016000100095&script=sci_arttext

West, M. y Chew, H. (2015). *La lectura en la era móvil. Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233828>



San Agustín en su celda (c.1480)
Sandro Botticelli

Aproximación al saber pedagógico y didáctico en Colombia desde la conceptualización de pe- dagogía, educación, formación y didáctica

**Approach to pedagogical and didactic knowledge in Colombia
from the conceptualization of pedagogy, education,
training, and didactics**

Juan Pablo Cruz Delgado
jpablocruzd0930@gmail.com

Magister en Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciado en Química
Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://orcid.org/0000-0002-3529-5051>

Resumen

Se presenta una aproximación al saber pedagógico y didáctico en Colombia a partir de la conceptualización de Pedagogía, educación, formación y didáctica. Lo anterior producto de las lecturas, reflexiones y discusiones generadas en el seminario de Educación y Pedagogía I de la Maestría en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el semestre dos del año 2016. Se abarcan las conceptualizaciones aportadas desde los trabajos de diversos autores como Vasco, Lucio, Flórez, Colom, Herrera, Morín, Aguilar, Gadamer, Díaz, Venegas, Garcés, Zapata, Mejía, Martínez Boom, Tamayo, Pinilla, Saldarriaga, Shulman, Ramírez, Mallart y Zambrano, y desde lo planteado en las políticas públicas educativas del momento. El objetivo del trabajo es exponer un concepto de cada termino producto de la reflexión planteada inicialmente en el seminario (a modo de idea previa) y de la continua construcción de un saber pedagógico propio derivado de la interpretación y las relaciones dialógicas y antagónicas que se lograron establecer entre los autores a lo largo del semestre. La metodología usada fue la revisión descriptiva de cada lectura y la sistematización de esta se hizo a través de organizadores gráficos los cuales se muestran en cada concepto.

Finalmente, como resultado de la reflexión personal y de las discusiones entre compañeros y docente generadas en el seminario, se parte desde el concepto de pedagogía, ya que, de acuerdo con el análisis realizado se considera que es el más amplio de todos los cuatro en tanto realiza una reflexión sobre unos objetos de saber: la enseñanza, el niño, la escuela, el conocimiento, la formación, etc., los cuales son objetos del saber pedagógico.

Palabras clave: Pedagogía, Práctica Pedagógica, Saber Pedagógico, Educación, Formación, Didáctica.

Abstract

The An approach to pedagogical and didactic knowledge in Colombia is presented based on the conceptualization of Pedagogy, education, training and didactics. The above is a product of the readings, reflections and discussions generated in the Education and Pedagogy I seminar of the Master's in Education of the Francisco José de Caldas District University in the second semester of 2016. The conceptualizations contributed from the works of various authors such as Vasco, Lucio, Flórez, Colom, Herrera, Morín, Aguilar, Gadamer, Díaz, Venegas, Garcés, Zapata, Mejía, Martínez Boom, Tamayo, Pinilla, Saldarriaga, Shulman, Ramírez, Mallart and Zambrano, and from raised in the public educational policies of the moment. The objective of the work is to present a concept of each term because of the reflection initially proposed in the seminar (as a previous idea) and the continuous construction of its own pedagogical knowledge derived from the interpretation and the dialogic and antagonistic relationships that were achieved establish between the authors throughout the semester. The methodology used was the descriptive review of each reading and its systematization was done through graphic organizers which are shown in each concept.

Finally, because of personal reflection and discussions between classmates and teachers generated in the seminar, we start from the concept of pedagogy, since, according to the analysis carried out; it is considered to be the broadest of all the four as. reflect on some objects of knowledge: teaching, the child, school, knowledge, training, etc., which are objects of pedagogical knowledge.

Keywords: Pedagogy, Pedagogical Practice, Pedagogical Knowledge Education, Training, Didactics.

Introducción

En este trabajo, se presenta la conceptualización de Pedagogía, educación, formación y didáctica, como parte de una aproximación del saber pedagógico y didáctico en Colombia, producto de las lecturas, reflexiones y discusiones generadas en el seminario de Educación y Pedagogía I de la Maestría en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas durante el segundo semestre del año 2016. Como metodología se usó la revisión descriptiva de cada lectura, así como los aportes que se generaban de las reflexiones y discusiones dentro del seminario; la sistematización de los textos revisados se hizo a través de organizadores gráficos y/o esquemas visuales los cuales se muestran en cada concepto.

En primer lugar, se muestra para cada uno de los cuatro conceptos, la conceptualización que se tenía antes de iniciar el seminario, los cuales representan la idea previa fruto de la formación inicial del pregrado y la experiencia docente. En segundo lugar, se desarrollan las conceptualizaciones aportadas desde los trabajos de diversos autores, en su mayoría nacionales: Vasco, Lucio, Flórez, Colom, Herrera, Morín, Aguilar, Gadamir, Díaz, Venegas, Garcés, Zapata, Mejía,

Martínez Boom, Tamayo, Pinilla, Saldarriaga, Shulman, Ramírez, Mallart y Zambrano; y desde lo planteado en las políticas públicas educativas del momento; para finalmente, a través de la interpretación y las relaciones dialógicas y antagónicas que se lograron establecer entre los autores mostrar un concepto de cada termino producto de la reflexión personal planteada inicialmente y de la continua construcción de un saber pedagógico propio derivado de la formación a lo largo del semestre.

En relación con lo anterior, se parte desde el concepto de pedagogía, ya que, de acuerdo con la reflexión realizada se considera que es el más amplio de todos los cuatro. Puede afirmarse que la supremacía de la pedagogía radica, de acuerdo a lo planteado por Martínez Boom (1990) en la reflexión que la misma hace sobre unos objetos de saber: la enseñanza, el niño, la escuela, el conocimiento, la formación, etc; los cuales son objetos del saber pedagógico. En tal sentido, Pedagogía, educación, formación y didáctica son cuatro conceptos que hacen parte del saber y el discurso que todo profesor debe manejar; sin embargo, se ha evidenciado que, al ser conceptos propios de la profesión docente, se han permeado hacia otros ámbitos en los cuales cualquier persona, de cualquier profesión, puede hablar de éstos sin tener en cuenta que han tenido un desarrollo histórico y epistemológico que los centran dentro de un ámbito específico del saber del docente tal como pretende mostrar en este trabajo.

Desarrollo

A continuación, se presenta la conceptualización de pedagogía, educación, formación y didáctica producto de la revisión descriptiva, reflexión y discusiones generadas en el seminario de Educación y Pedagogía I. Se parte desde la conceptualización inicial

(a modo de idea previa) de cada termino y luego se desarrolla cada uno como producto de la construcción en el seminario y como parte de la aproximación al saber pedagógico y didáctico el Colombia.

Pedagogía y saber pedagógico

Conceptualización inicial-idea previa

Partiendo de la conceptualización previa, la pedagogía es una disciplina cuyo objeto de estudio es la educación y que en términos generales corresponde al conocimiento que todo profesor debe poseer como base de su actuar diario y que le permite transformar las realidades de los estudiantes que están a su cargo. Se considera que la pedagogía es la base del ejercicio docente, es el conocimiento que hace única la profesión y se diferenció de otras. Aunque en la sociedad, y sobre todo en los medios de comunicación, muchas veces se le catalogue a cualquier persona como a un pedagogo, esta disciplina es única para el campo de la docencia.

Concepto de pedagogía- construcción en el seminario Educación y Pedagogía I

La conceptualización inicial de pedagogía se mantuvo en algunos aspectos, ya que, dentro de las lecturas realizadas en el seminario se encontraron referentes teóricos que permitieron sustentar dicha conceptualización y proporcionarle, inclusive un sentido mucho más amplio. Uno de estos autores es Lucio (1989) quien afirma que la pedagogía es la ciencia prospectiva de la educación y que está condicionada por la visión que se tenga de educación y de hombre. En este sentido, el autor amplía la conceptualización inicial, ya que no habla de una simple disciplina sino de una configuración teórico-práctica de la misma que permite enfocarla como una ciencia aplicada orientada al manejo

pragmático de los fenómenos, en este caso de la educación.

En concordancia, a lo anterior le añade “que hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el saber educar implícito se convierte en un saber sobre la educación” (Lucio, 1989, p. 2). Con el “saber educar” y un “saber sobre la educación” el autor se refiere, en primer lugar, al saber implícito, no tematizado, en la práctica educativa de todos los pueblos, que forma de su acervo cultural (saber educar); y, en segundo lugar, cuando se reflexiona sobre los cómo, los por qué y los hacia dónde del saber educar, aparece el saber sobre la educación y por ende la pedagogía.

De lo anterior, es posible deducir que desde la visión de Lucio (1989) la pedagogía hace parte de una acción reflexiva sobre la educación, al respecto Vasco (2000) propone:

Que se considere la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan con su quehacer. (p. 2)

En correspondencia con lo anterior, Vasco (2000) diferencia la pedagogía de las prácticas pedagógicas y la asocia al proceso de reflexión sobre dichas prácticas. De igual forma, es posible evidenciar la referencia que hace al saber pedagógico como aquel saber que es único del maestro y que lo diferencia de otras profesiones, cuando afirma que la pedagogía se debe considerar “como el saber teórico-práctico generado por los pe-

dagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica”. La consideración anterior se deriva de la aclaración que realiza el autor acerca de las prácticas educativas, las prácticas formativas y prácticas pedagógicas tal como se observa en el esquema visual representado en la *figura 1*.

Como se observa en la *figura 1* y según Vasco (2000) las prácticas de formación son aquellas que se dan en la familia en primer lugar; y que al institucionalizarse se transforman en prácticas educativas, las cuales son asignadas a pedagogos y pedagogas que a su vez, las transforman en prácticas pedagógicas y desarrollan, lo que en palabras del autor, es la “praxis pedagógica” cuando reflexionan acerca de dichas prácticas. Hasta este punto, cabe afirmar que la pedagogía para Vasco (2000), quien la asume como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos, se sitúa en medio de la reflexión personal que dichos actores (pedagogos y

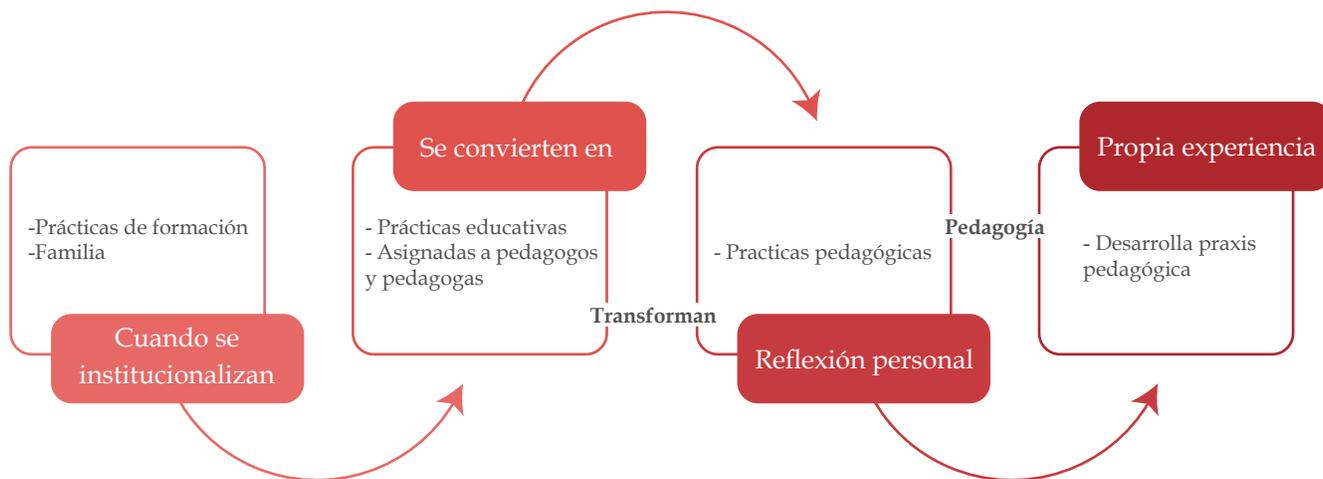
pedagogas) hacen sobre su práctica pedagógica en el proceso de convertirla en praxis pedagógica. En este sentido, se reafirma la conceptualización inicial, ya que como se menciona allí, la pedagogía es un saber que solo hace parte de la profesión docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, en Colombia se hace necesaria una reflexión acerca de cuál es el saber que todo profesor debe poseer y que lo diferencia de otras profesiones, en tanto la pedagogía y el uso del mismo concepto se ha permeado a cualquier ámbito en el cual cualquier persona y cualquier profesión pueden usarlo sin tener en cuenta las discusiones y reflexiones que llevan a la construcción de dicho concepto.

Otro de los autores que muestra una visión acerca de la pedagogía es Flórez Ochoa (2013) quien plantea la necesidad de diferenciar los discursos o prácticas educativas antipedagógicas de las pedagógicas. Para lo anterior, toma como base las dimensiones del desarrollo evolutivo de la vida (Universalidad,

Figura 1

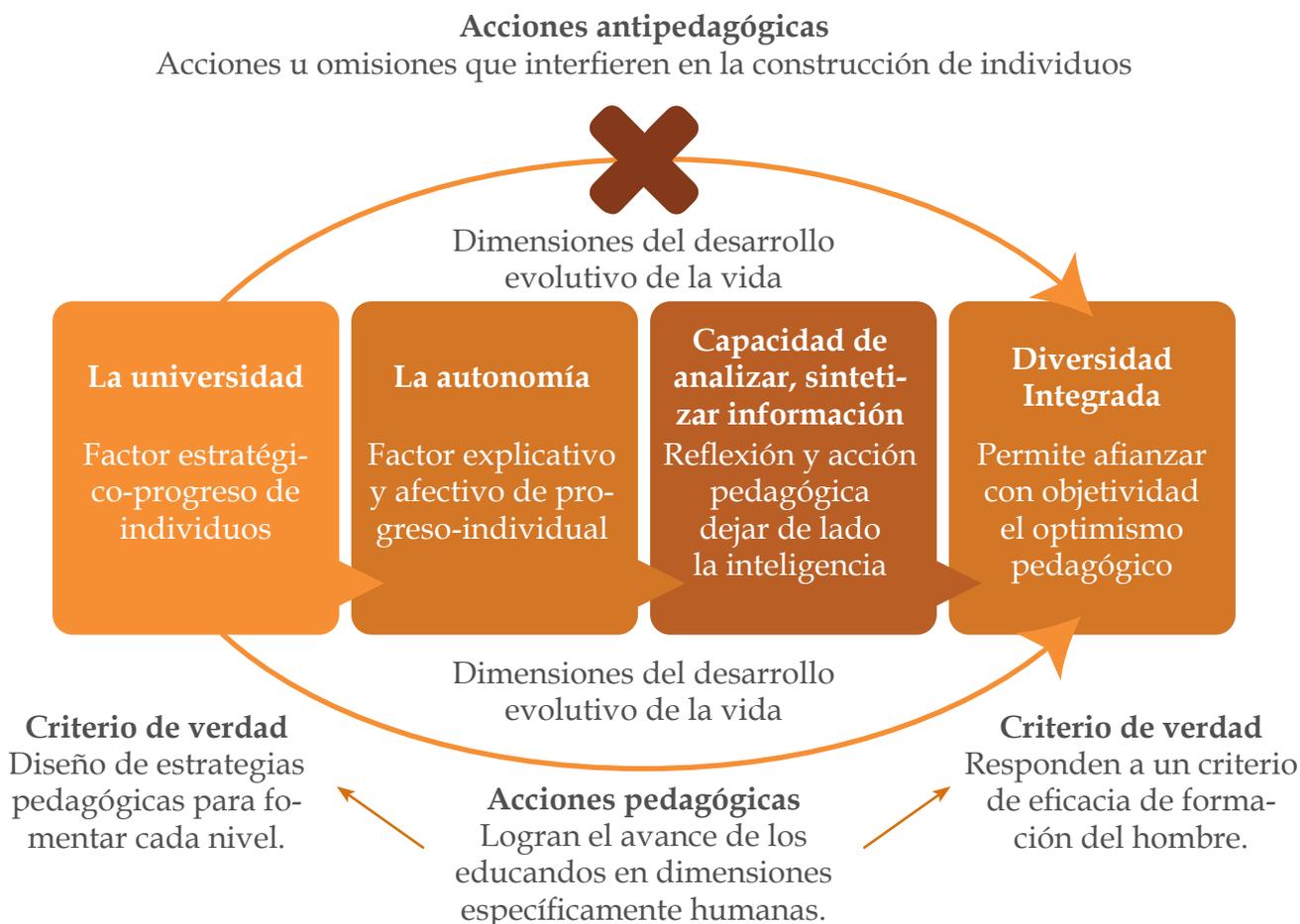
Esquema de aclaración de prácticas de formación, educativas y pedagógicas planteadas por Vasco (2000) en el artículo “Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica”.



Fuente: elaboración propia.

Figura 2

Esquema de las dimensiones del desarrollo evolutivo de la vida y los criterios de verdad en la pedagogía planteados Flórez Ochoa (2013) en su texto “Criterios de verdad de la pedagogía”



Fuente: elaboración propia.

autonomía, capacidad de acumular, analizar y sintetizar información y la diversidad integrada) las cuales, según el autor, permiten afianzar con mayor objetividad el optimismo pedagógico. De allí, plantea sus criterios de verdad en la pedagogía.

De acuerdo con la *figura 2* y los criterios de verdad en la pedagogía, se hace evidente el enfoque que le da Flórez Ochoa (2013) a la pedagogía, como una disciplina relacionada con la formación y la enseñanza al mencionar cómo las acciones pedagógicas pueden contribuir en la construcción de las dimensiones

del desarrollo evolutivo de la vida o como las acciones contrarias (antipedagógicas) interfieren en la construcción y desarrollo de los individuos. Dicho enfoque se ve evidenciado cuando plantea que:

No tiene nada de extraño que sean precisamente la actividad científico-técnica y la actividad artístico-cultural, la flecha de la evolución consciente del hombre y del cosmos, las actividades máximas que propusimos como formadoras del hombre en cuanto tal, constituyendo, entonces, ambas el campo ideal y objetivo a la vez en el

que la pedagogía podría ejercer su criterio de verdad y construir su propio objeto de conocimiento. La pedagogía como la teoría acerca de la enseñanza de las ciencias y del arte ahora sí podría constituirse y desarrollarse más plenamente en la perspectiva del hombre autónomo, universal e inteligente, es decir, de su humanización integral como criterio. (Flórez Ochoa, 2013, p. 6)

En lo anterior, se ve una marcada influencia por articular la formación humana en sus dimensiones del desarrollo evolutivo de la vida con la ciencia y la cultura, lo que constituye el objetivo en el cual la pedagogía puede construir su objeto de estudio, el cual para Flórez Ochoa (2013) aún no está dado. Sin embargo, este autor pone de manifiesto a la pedagogía como “la teoría de la enseñanza de las ciencias y del arte” entra en una relación antagónica con lo que plantea Vasco (2000) quien manifiesta no estar de acuerdo con reducir la pedagogía a una reflexión sobre la enseñanza, ya que según el autor quedan por fuera muchas relaciones pedagógicas importantes, como familia-escuela, maestro-familia, etc expuestas en la *figura 1*.

Es posible evidenciar el enfoque que le brinda Vasco (2000) a la pedagogía hacia la teoría de sistemas aplicada a la educación, la cual es un punto clave para refutar lo planteado por Flórez Ochoa (2013), ya que según Vasco (2000) tratar solo la enseñanza en la pedagogía es reducir su reflexión a una de las tantas relaciones pedagógicamente importantes que se dan en y entre el microentorno, mesoentorno y macro-entorno social; aunque Flórez Ochoa (2013) no reduce la pedagogía solamente a la enseñanza, si le da una connotación fuerte dentro de ese proceso de formación al que hace alusión para el avance de los educandos en las dimensiones que son específicamente humanas.

Del campo intelectual al campo conceptual de la pedagogía

Según Colom (2009) “en cualquier época dentro del campo de la pedagogía se ha evidenciado una intención conceptualizadora de lo que es el hombre” (p. 9). En este sentido, el autor le brinda una perspectiva antropológica a la pedagogía, en tanto hay una definición del hombre o de lo humano que condicionaría el carácter de la educación. Por otro lado, Díaz (1995) en el artículo titulado “aproximaciones al campo intelectual de la educación” toma como base las nociones de campo de Bourdieu, Foucault y Bernstein para plantear que el campo intelectual de la educación está constituido por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen de la producción de un discurso acerca de lo educativo. De igual forma, diferencia el campo intelectual de la educación del campo pedagógico en la oposición entre producción y reproducción del discurso educativo entre dos dimensiones la regulativa y la instruccional. Al respecto el autor afirma que:

Otro aspecto importante para la comprensión del campo pedagógico es el estudio de los procesos pedagógicos. La reproducción del discurso educativo presupone una previa división social del trabajo de los transmisores y adquirentes, discursos y espacios de reproducción. En el campo pedagógico se reproducen tanto las competencias específicas (habilidades especializadas) como las disposiciones relevantes (orden, relación e identidad específicos) para el mantenimiento y reproducción de los principios culturales dominantes de una formación social específica. Estas dos dimensiones del campo pedagógico se distinguen como la dimensión instruccional y la dimensión regulativa. (Díaz, 1995, p. 13)

En este orden de ideas, para este autor el campo pedagógico es un campo que se en-

cuentra estructurado de prácticas pedagógicas, que a la vez contribuye a que se estructuren dichas prácticas. Díaz se refiere con prácticas pedagógicas a “los procedimientos, estrategias y acciones que prescriben la comunicación, el acceso al conocimiento, el ejercicio del pensamiento, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones y relaciones sociales de los sujetos en la escuela” (Díaz, 1995, p. 14). En tal sentido, se acerca más a la concepción de práctica educativa planteada por Vasco (2000) que no a la práctica pedagógica, quien concibe esta última, como las prácticas desarrolladas por los pedagogos y las pedagogas en el proceso de desarrollar la praxis pedagógica a través de la reflexión personal de las mismas.

Conforme a lo anterior, Garcés (2002), en su artículo “El campo conceptual de la pedagogía, aproximaciones a un debate necesario” plantea que es necesario pasar del Campo intelectual de la educación a concebir la pedagogía como un campo conceptual, entendido éste como un campo plural y abierto donde los conceptos de educación, formación, enseñanza, etc. generan un saber: el saber pedagógico.

La práctica pedagógica y el saber pedagógicos

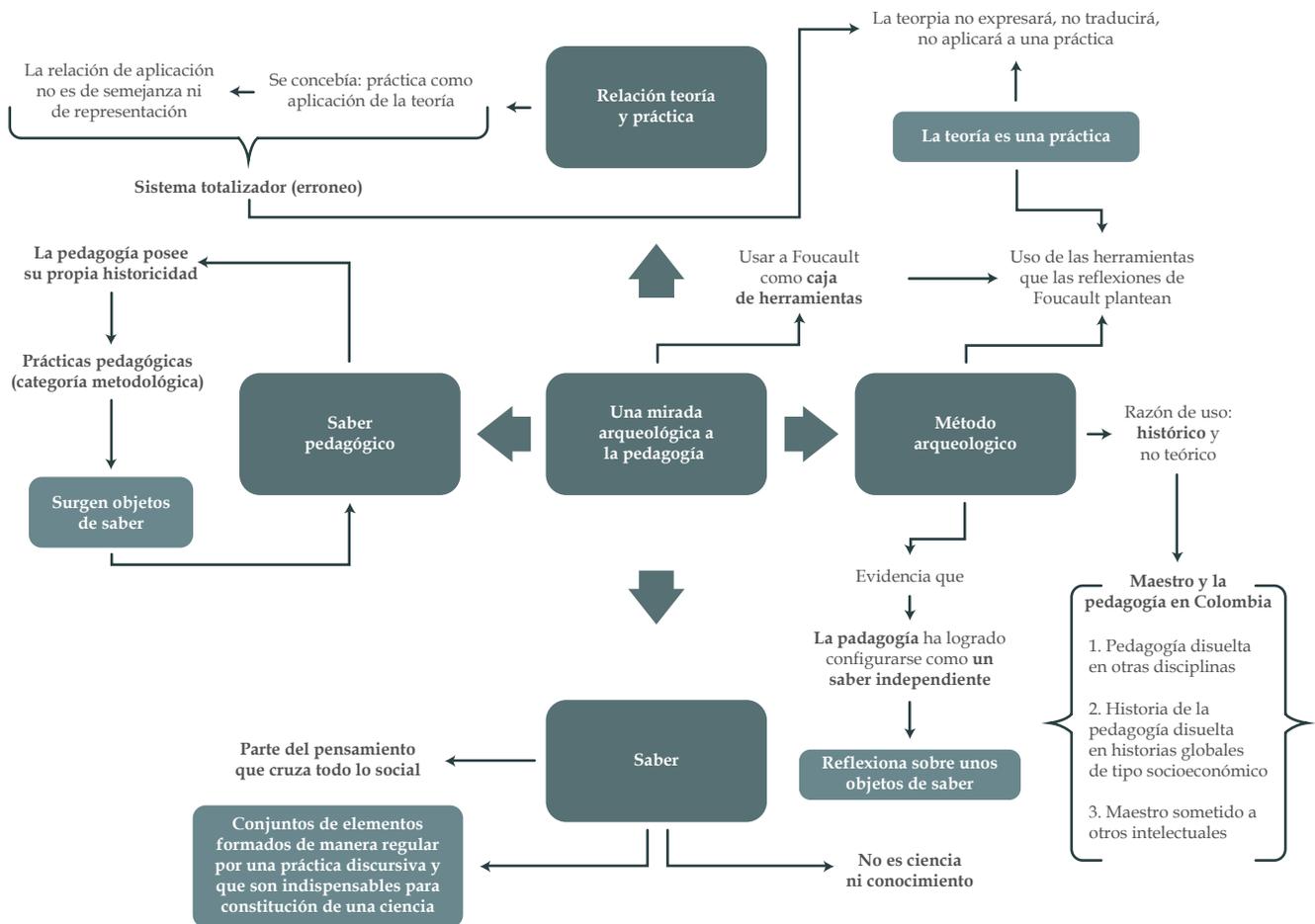
En el artículo titulado “Teoría pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía” Martínez Boom (1990) plantea una mirada de la pedagogía haciendo uso del trabajo arqueológico de Foucault como herramienta de análisis histórica de la misma y del maestro. En este artículo el autor muestra una relación entre la teoría y la práctica, no en el sentido causal y de aplicación como se acostumbra a pensarse sino desde la mirada de la teoría como práctica; de este modo utiliza las teorías de Foucault como una caja de herra-

mientas que permite ahondar en el concepto de saber y establecer el calificativo de saber pedagógico. Martínez Boom, al hacer parte del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (Grupo de donde surge la noción de saber pedagógico) sustenta la elección del método arqueológico desde una razón histórica y no teórica, referida a la situación de la pedagogía y el maestro en Colombia en la que cabe destacar los siguientes problemas: “La pedagogía como disciplina estaba disuelta en otras disciplinas como la sociología o la psicología, la historia de la pedagogía estaba oculta en las historias globales de tipo socioeconómico y el maestro como intelectual estaba sometido a otros intelectuales” (Zapata, 2003; Martínez Boom, 1990, p. 3).

Es decir, que para la época la pedagogía no estaba considerada como un campo independiente o autónomo de otras disciplinas, lo cual conllevaba a que el docente no estuviera considerado como un intelectual de la cultura. (*Ver figura 3*)

Los problemas planteados en su momento por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia pueden verse evidenciados en el esquema visual representado la figura 3, la cual a su vez, justifica por qué el método arqueológico aplicado a la pedagogía se presenta como una herramienta de análisis, con la cual es posible evidenciar que la pedagogía posee su propia historicidad, la cual es la historia de la práctica pedagógica, en tanto categoría metodológica, de la que surgen unos objetos de saber (la educación, la enseñanza, el niño, la escuela, la formación, etc) que pasan a ser parte del saber pedagógico, e inclusive, de la misma pedagogía que todo docente deben poseer como parte de su saber particular. Por lo anterior, es posible afirmar que la pedagogía, de acuerdo a lo planteado por Martínez Boom (1990.), ha

Figura 3
Esquema del método arqueológico aplicado a la pedagogía. Según Martínez Boom (1990) en su artículo "Una mirada arqueológica a la pedagogía".



Fuente: elaboración propia.

logrado configurarse como un saber independiente en tanto reflexiona sobre unos objetos de saber propios. Al respecto, el mismo autor afirma que "la pedagogía ha alcanzado elaboraciones más o menos sistematizadas, ha desplegado teorías, elaborado nociones o simples objetos de discursos, configurándose como un saber independiente" (Martínez Boom, 1990., p. 3)

En consecuencia, es posible considerar la pedagogía como un saber y una práctica que puede ser historizada en las mismas prácticas a través del discurso acerca de los objetos de

saber que surgen de ella, en concordancia con lo que plantea Zapata (2003) quien afirma que el saber pedagógico es inherente al discurso del maestro y debe reflejarse en sus prácticas pedagógicas, en tanto que el saber pedagógico permite fundar dichas prácticas, a la vez que dichas prácticas producen este saber.

Del movimiento magisterial al movimiento pedagógico en Colombia

Como se representó en la figura 3, historiar la pedagogía en Colombia, le permitió

al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, develar que el maestro es un sujeto de saber propio, que es un intelectual de la cultura capaz de producir su propio saber a través de la reflexión de sus prácticas pedagógicas; y, por lo tanto, un sujeto capaz de hacer investigación.

Sin embargo, es importante resaltar lo que en palabras de Tamayo (2006) fue ese “encuentro de los maestros con la pedagogía”. Según este autor, quien hace un recorrido histórico por el movimiento pedagógico en Colombia mostrando como antecedentes los procesos históricos en los cuales surgió este movimiento de acuerdo a autores como Marcos Raúl Mejía y Abel Rodríguez; devela los fundamentos y propósitos del movimiento, sus tesis, sus desarrollos, puntos culminantes, sus balances y perspectivas, en las cuales concluye que el movimiento pedagógico continúa vigente (solo que se ha transformado de acuerdo a los nuevos retos que se deben enfrentar:), a pesar de la posición de algunos protagonistas quienes aseveran que este movimiento ya no existe. Lo anterior, puede verse evidenciado en las *figuras 4 y 5*, donde se resalta la existencia y transformación del movimiento pedagógico nacional a través de la expedición pedagógica nacional (Tamayo, 2006) y las 12 luchas de emancipación planteadas por Mejía (2011).

En conclusión, es posible afirmar que las mismas dinámicas del transcurrir de los años, han ocasionado que el Movimiento Pedagógico se transforme y ponga su mirada en las problemáticas actuales. Mejía, (2011) plantea que debe ser aprovechada la discusión entre la ciencia y la investigación que se está dando en la actualidad para reposicionar la existencia del maestro como sujeto posible de hacer investigación a partir de su práctica, tomando como ejemplo la Expedición Pedagógica Nacional. De acuerdo con

lo anterior, en el artículo titulado “El maestro investigador: reconstructor de sentido profesional e identidad” el autor afirma que el maestro como sujeto de práctica se propone a sí mismo como objeto de un saber; es decir, es un sujeto observador que se auto observa y que debe pasar de ser un simple sujeto de conocimiento a sujeto de práctica y sujeto de saber. (*Ver figura 4 y 5*)

Educación

Conceptualización inicial-idea previa

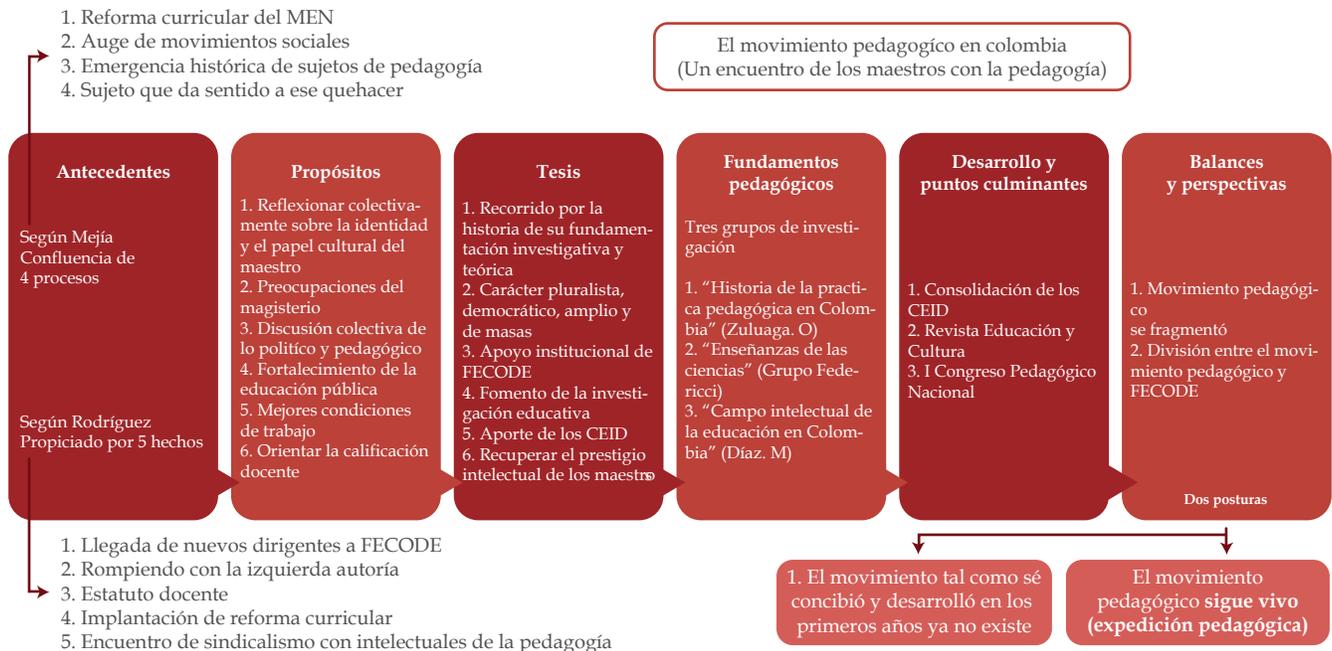
Partiendo de la conceptualización previa, la educación es el objeto principal de estudio de la pedagogía. Es un acto que tiene que ver con la adquisición de conocimientos por parte de una persona en un determinado nivel con el fin de transformar su realidad social; tal como lo evidencia el sistema educativo colombiano con sus cinco niveles educativos: preescolar, primaria, básica secundaria, media y superior.

Conceptualización de educación-construcción en el seminario Educación y Pedagogía I

El concepto inicial de educación planteado anteriormente, sufrió transformaciones y se amplió hacia un campo mucho más grande que el mostrado en la conceptualización inicial. Autores como Vasco (2000), Lucio (1989), Díaz (1995), Colom (2009), Gadamer (2018), Mejía (2004) y Morín (2005) entre otros, contribuyeron a dicha ampliación de este concepto.

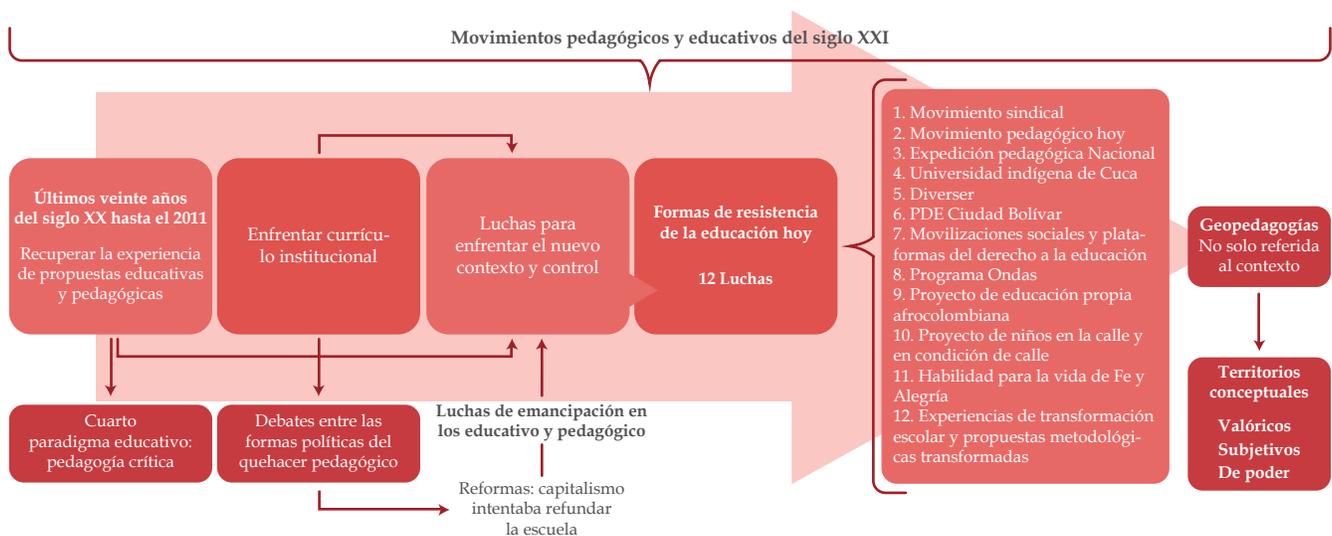
Para Vasco (2000), tal como se mostró en la figura 1, la educación es una subcategoría de la formación cuando ésta ocurre en contextos institucionalizados para este fin. Para el autor, cuando la formación se institucionaliza

Figura 4
Esquema de “El movimiento pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la pedagogía)”. Tamayo, A (2006).



Fuente: elaboración propia.

Figura 5
Esquema de “Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI”. Mejía, M (2011).



Fuente: elaboración propia.

de manera adecuada aparecen las prácticas educativas las cuales pueden suceder en la formación inicial, continua o permanente. Este autor una fuerte importancia al proceso de institucionalización dentro de la educación, ya que, para él, en el proceso educativo son necesarios unos espacios, unos tiempos y unas personas con unos roles específicos (pedagogos y pedagogas).

Por otro lado, Lucio (1989) afirma que la “educación es una práctica social que lleva implícita una determinada visión del hombre” (p. 1). En este sentido, el carácter de la educación se ve condicionado por dicha visión del hombre que desencadenaría a su vez, en una definición de lo humano produciendo una conexión íntima entre la antropología y la educación en términos de lo planteado por Colom (2009), quien asevera que existe un paralelismo entre la educación y la antropología cultural que no ha sido explicitado por los educadores ni por los antropólogos.

De acuerdo con lo anterior, la educación juega un papel fundamental en la antropología en tanto trata específicamente con lo humano, permitiendo deducir que existe también una conexión entre la pedagogía y la antropología en donde el elemento común es el hombre (Colom, 2009); al respecto, Lucio (1989) aborda la educación “como el proceso por el cual la sociedad facilita de una manera intencional o difusa el crecimiento de sus miembros” (p. 1) y agrega que la sociedad capitalista ha puesto un doble límite a dicho crecimiento en tanto existe una edad humana para educarse y otra para producir.

En este orden de ideas, es imprescindible resaltar la relación de la educación con la cultura, e inclusive con la política; ya que como lo manifiestan el hombre es la base de la cul-

tura y a su vez de la política; y la transformación y evolución constante de ambas estaría dada por la educación. En términos de Colom (2009) la educación puede ser considerada como dependiente o mantenedora de la cultura, ya que existe una doble vía para tratar la educación desde la antropología: una es “la educación como un fenómeno cultural y otra es lo cultural como un elemento educativo” (Colom, 2009, p. 14).

Una mirada de la educación desde lo social y lo político la da Durkheim (1988) al afirmar que la educación es un fenómeno social que varía de una sociedad a otra y que es función del estado social. Al respecto, el mismo autor afirma que la educación “tiene por objeto extraer de la naturaleza un hombre enteramente nuevo; crear un ser que no existe, salvo en el estado de germen indiscernible: el ser social” (Durkheim, 1988, p. 1.)

Por otro lado, autores como Gadamer (2018) y Morín (2005) le dan un sentido a la educación desde el aprendizaje, la comunicación y el pensamiento complejo. En una conferencia que tuvo Gadamer el 19 de mayo de 1999 titulada “La educación es educarse” afirma que la responsabilidad de nuestra educación recae sobre nosotros mismos, y que el aprendizaje al ser un asunto de cada persona se da a través de la conversación y el lenguaje lo que posibilita entenderse con el otro. De lo anterior concluye, que la comunicación es la idea directriz de toda clase de educación y formación. Entre tanto, Miralles (2005) en el artículo titulado “Repensar la reforma, reformar el pensamiento” nos muestra los planteamientos de Morin a partir de una entrevista que se le realiza en torno a la reforma de la educación secundaria en Francia, en la cual este participó organizando y coordinando a los investigadores de dicha

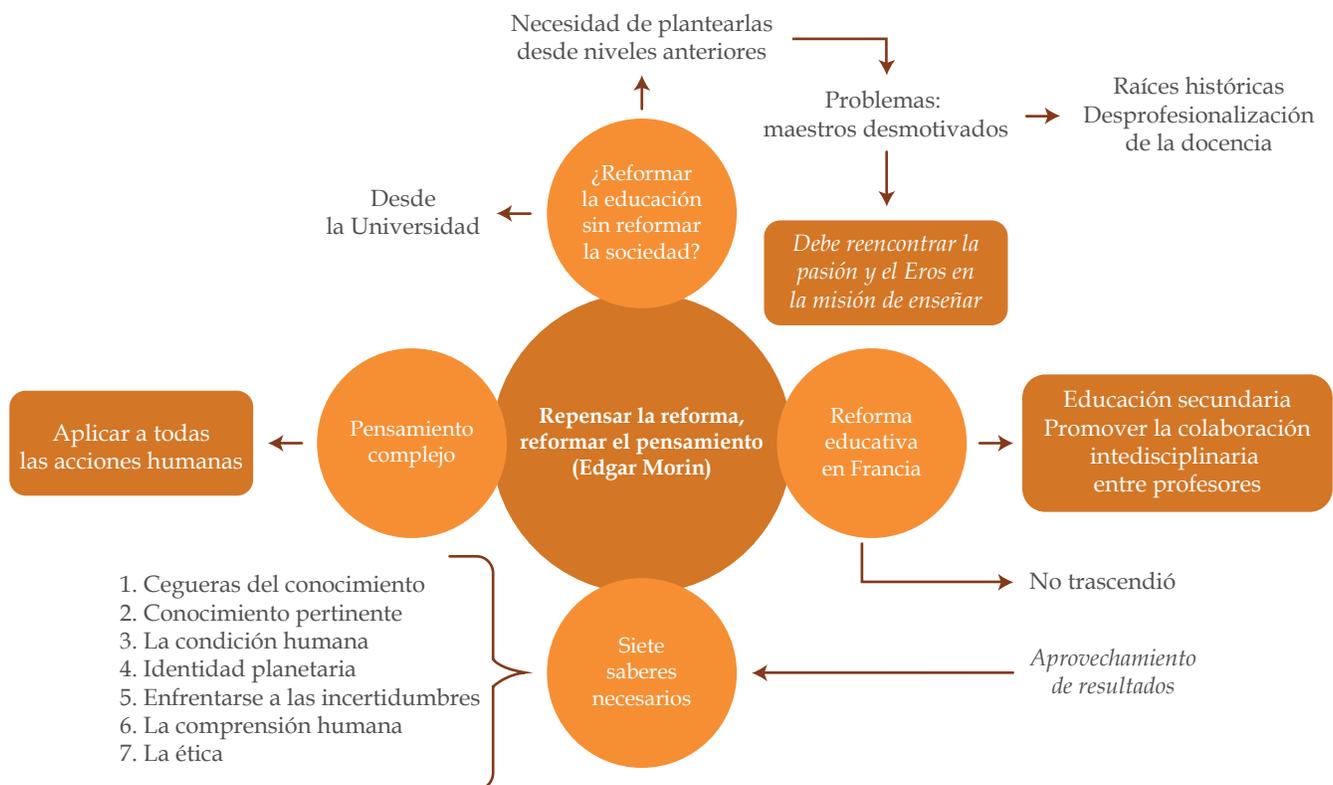
reforma. En esta entrevista, Morin muestra sus planteamientos en torno al pensamiento complejo y como éste es fundamental para comprender el actuar del profesor sustentado en los siete saberes para la educación del futuro y en la necesidad de reformar el pensamiento. Los siete saberes que plantea Morin (2005) para la educación del futuro puede evidenciarse en el esquema visual representado en la *figura 6*.

Teniendo en cuenta lo anterior, el pensamiento complejo y sistémico es uno de los fines a los cuales debe llegar la educación en su relación con la pedagogía, la cultura e inclusive la misma política.

Una visión de la educación desde la constitución política y las políticas educativas

Desde la constitución política de Colombia, la educación es definida como un derecho fundamental (Art 44) y un servicio público que tiene una función social con la que se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura; y de la cual es responsable el Estado, la sociedad y la familia, (Art 67). En esta perspectiva política de la educación, se le da prioridad al Estado quien tiene como obligación brindar una educación permanente y equitativa a todos los colombianos para que se logren los fines anteriormente expuestos

Figura 6
Esquema de la lectura “Repensar la reforma, reformar el pensamiento”. Miralles, R (2005).



Fuente: elaboración propia.

(Art 70); tal como se muestra en los artículos citados literalmente:

Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Artículo 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

En tal sentido, en Colombia ha sido algo complejo abarcar en la práctica la totalidad de lo mencionado en los artículos anteriores, ya que en la actualidad se evidencia inequidad en los sistemas educativos de la educación preescolar, básica y media e inclusive difícil acceso, en algunos casos, a la educación superior.

Por otro lado, la ley general de educación es su artículo 1 concibe la educación “como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994, p. 1). Y retoma los anteriores artículos citados de la constitución política. En esta definición presentada por la ley general de educación es importante mostrar la falta de claridad que se evidencia al tratar el concepto de educación y formación. Este punto se abarcará en su totalidad en

el siguiente apartado cuando se muestre la conceptualización de formación.

El campo intelectual de la educación

Como se mencionó en un apartado anterior, Díaz (1995) toma como base las nociones de campo de Bourdieu, Foucault y Bernstein para plantear que el campo intelectual de la educación está constituido por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen de la producción de un discurso acerca de lo educativo; y lo diferencia del campo pedagógico en la oposición entre producción y reproducción del discurso educativo. Dicha conceptualización acerca del campo intelectual de la educación puede mostrarse en el esquema visual representado en la *figura 7*, que esquematiza la lectura de Díaz (1995) “Aproximaciones al campo intelectual de la educación”.

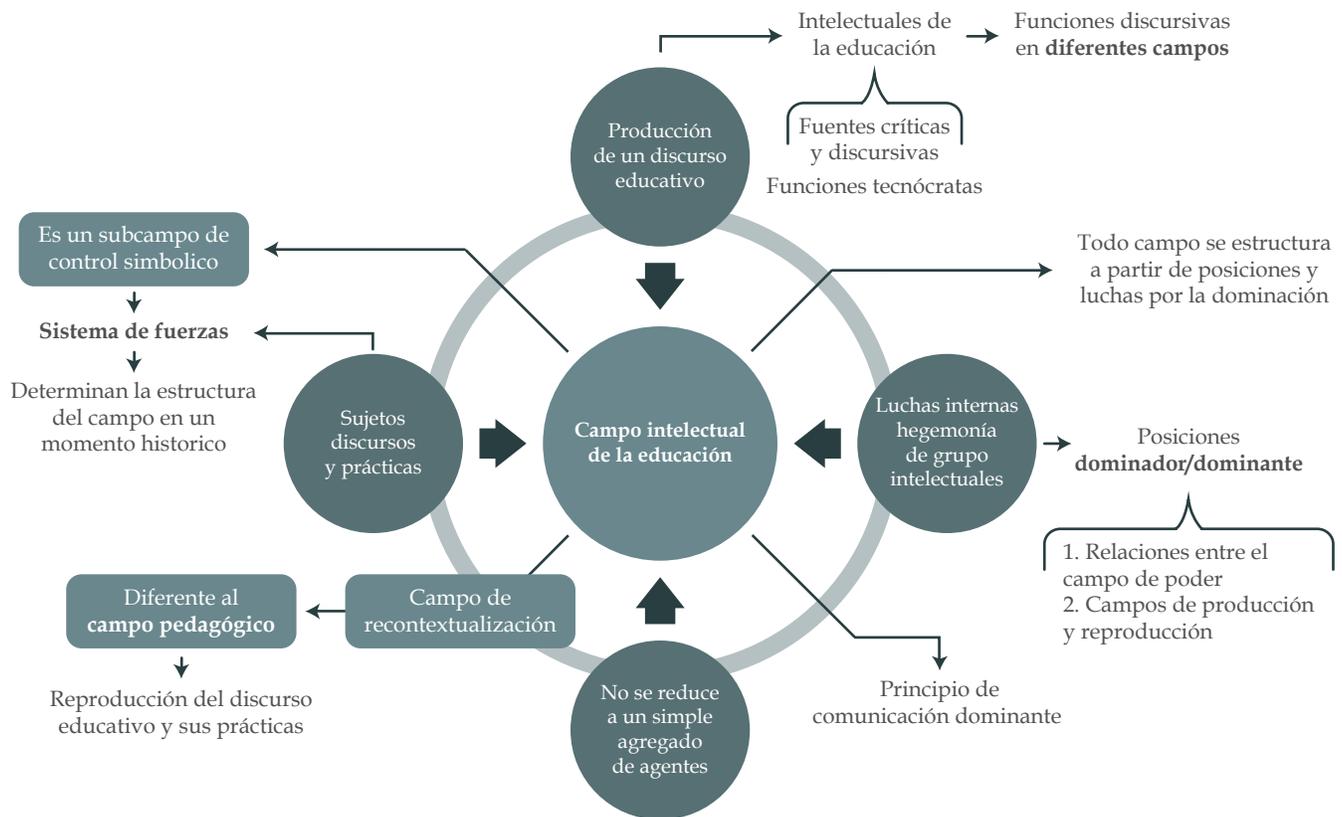
En palabras de Díaz (1995):

El campo intelectual de la educación está constituido por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen entre categorías de agentes especializados en “principios de comunicación dominantes” y en la producción del discurso acerca de lo educativo y de sus prácticas. Desde esta perspectiva las relaciones entre los intelectuales y el campo están reguladas por el sistema de relaciones sociales que median en la producción y, más específicamente, por la posición del intelectual (o intelectuales) en la estructura del campo intelectual de la educación. (p. 6)

En este sentido, el autor afirma que el campo intelectual de la educación es un subcampo de control simbólico con un sistema de fuerzas que determinan la estructura del campo en un momento histórico determinado; es decir, este campo intelectual de la educación es un campo dinámico dependiente de la historia, en tanto que para cada época

Figura 7

Esquema de la lectura “Aproximaciones al campo intelectual de la educación”. Díaz (1995)



Fuente: elaboración propia.

ha existido un ideal educativo para formar el hombre.

Para el caso de Colombia, ha sido evidente el estancamiento histórico en la concepción de educación en algunos niveles educativos, en donde se continúa ofreciendo educación a personas del siglo XXI en centros educativos con infraestructura de siglos anteriores y planes de estudio enfocados e ideales educativos de siglos atrás.

Formación

Conceptualización inicial-ideas previas

Partiendo de la conceptualización previa, la formación, aunque tiene que ver con

la educación, está más asociada a una educación en valores que a una educación en la que se adquieran conocimientos. Por ejemplo, nuestros padres fueron participes de nuestra formación en valores, pero no necesariamente de nuestra educación, ya que allí estuvieron nuestros profesores.

Conceptualización de formación- construcción en el seminario Educación y Pedagogía I

Al comparar con la conceptualización previa, es posible evidenciar un acercamiento a lo planteado por Vasco (2000) en términos de la institucionalización de la formación como diferencia de la educación, y de las

prácticas formativas dadas en primer lugar en la familia.

Como se ha mencionado para Vasco (2000) la formación es un proceso más amplio que la educación, ya que la primera es una categoría y la segunda una subcategoría; entre tanto, para Flórez Ochoa (2013), la formación juega un papel fundamental en la pedagogía, ya que ésta responde a un criterio de eficacia en la perspectiva más plena de formación del hombre. En este sentido, Flórez entra en una relación dialógica con lo que plantea Gadamer (2018) quien afirma la formación es formar-se aludiendo ambos a un criterio de autonomía como factor efectivo del progreso individual del ser humano.

Es evidente que este concepto de formación está inmerso en el campo de la educación, aunque en la política educativa colombiana, ley general de educación, no sea evidente. Al respecto Venegas (2004) en su artículo: "El concepto pedagógico de formación en el universo semántico de la educación" presenta los resultados de un rastreo semántico del término formación, en el cual lo vincula, primeramente, con la acepción "dar forma" y luego con el concepto de "información" del cual concluye, pudo ser la vía por la cual el término formación ingresó al ámbito pedagógico. Lo anterior puede evidenciarse en la figura 8, y en lo que plantea Mallart (2001) cuando afirma que:

Se llama así al proceso de desarrollo que sigue el sujeto humano hasta alcanzar un estado de plenitud personal (Zabalza, 1990, 208). Su introducción en el léxico pedagógico es relativamente reciente (neohumanismo del s. XVIII), procedente del alemán BILDUNG, que significa el resultado de dar forma a algo, refiriéndose a la formación interior de la persona por medio de la cultura. (p. 20)

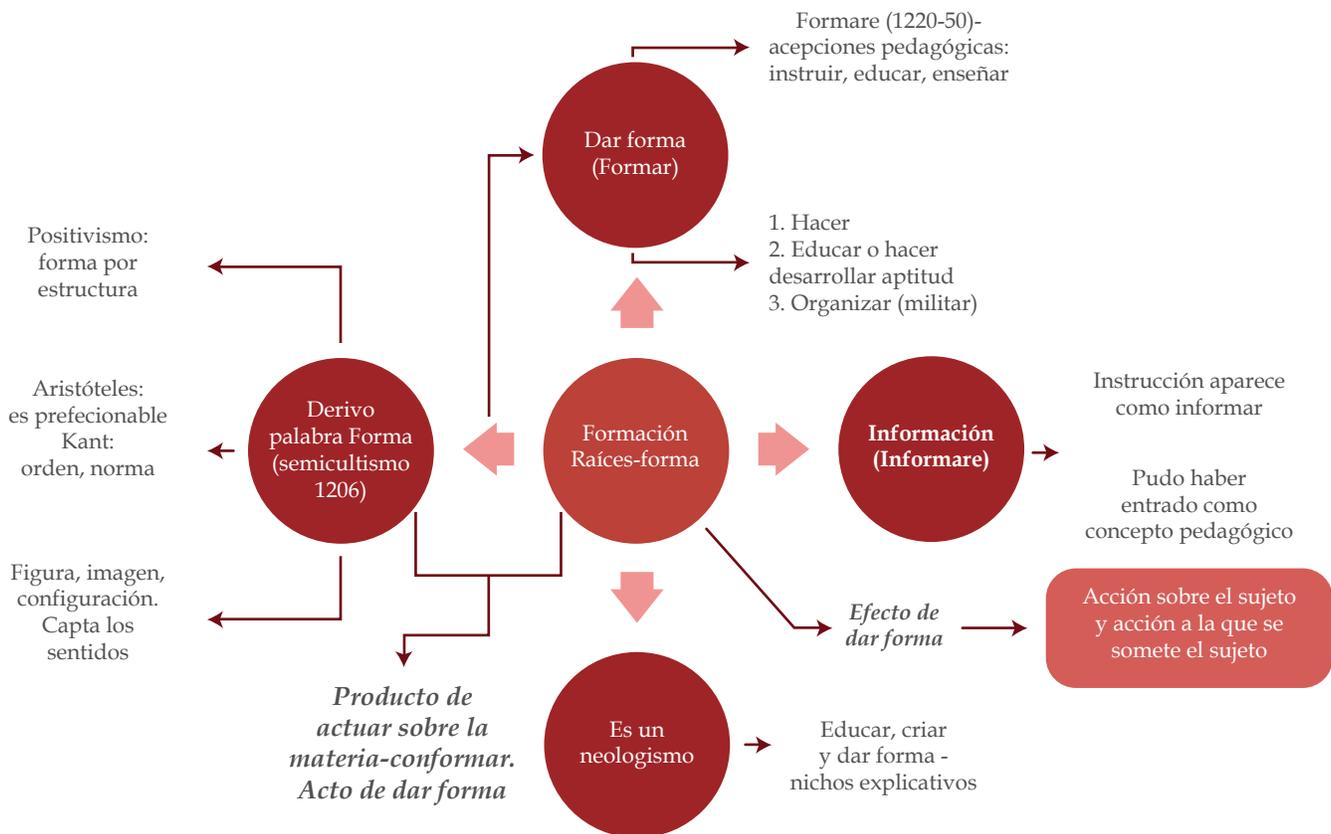
En este sentido se entiende, la formación como un camino hacia la construcción plena del ser humano dentro de una cultura y sociedad específica.

Según este mismo autor, quien diferencia la instrucción de la formación, afirma que esta última "se refiere a la educación impartida en momentos que no cuentan con objetivos predeterminados, centrados en la libre comunicación con maestros y orientadores" (p. 20). Mientras que la instrucción se refiere a procesos en los cuales la didáctica juega un papel fundamental en los procesos de desarrollo intelectual o cubrimiento de objetivos curriculares.

Con relación a la anterior diferencia, la no claridad en cada uno de los conceptos ha ocasionado que estos términos se utilicen de forma poco reflexiva por cualquier profesional o persona, a tal punto de llamar pedagogo, por ejemplo, a un instructor de Gimnasio o de conducción o didacta a cualquier persona que utilice el juego como medio de enseñanza. En este sentido, la no diferenciación de estos conceptos va en contravía de lo expuesto por Venegas (2004), ya que, como se representan en el esquema visual de la figura 8, el concepto de formación está asociado con la pedagogía dentro del campo semántico de la educación. (*Ver figura 8*)

Finalmente, Gadamer (2018) en un capítulo del libro Verdad y método, muestra claramente el concepto de formación proveniente de Filósofos como Hegel y Helmholtz, donde hace referencia a las raíces de la palabra formación: Bild y Form, y destaca que la palabra Bildung es traducida como formación y significa el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto.

Figura 8
Esquema de la lectura “El concepto pedagógico de formación en el universo semántico de la educación”. Venegas (2004)



Fuente: elaboración propia.

En síntesis, la formación al igual que la educación son imprescindibles en la construcción de la cultura y la política misma, ya que ambas tienen en común al ser humano como sujeto a formar (dar forma) dentro de su desarrollo intelectual y evolutivo en la sociedad.

Didáctica

Conceptualización inicial-Ideas previas

Desde la conceptualización previa, la didáctica al igual que la pedagogía, es una disciplina, solo que ésta se encarga de los procesos que están involucrados en la enseñanza

y aprendizaje de una disciplina general o varias disciplinas específicas; o de una ciencia en general o ciencias específicas; de allí que se hable de didáctica de las matemáticas, didáctica de las ciencias, didáctica de la química, entre otras .

Concepto de didáctica construcción en el seminario Educación y Pedagogía I

Aunque este concepto estuvo un poco ausente en la mayoría de las lecturas del seminario, y solo hasta la parte final de éste se pudo abordar con profundidad, hubo algunos autores que dieron pistas para la construcción de un saber didáctico.

Para Vasco (2000) la didáctica no se debe entender como la práctica misma de enseñar, sino como el sector más o menos delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza; en este sentido, coincide con Lucio (1989) quien afirma que la didáctica responde a la pregunta de ¿Cómo enseñar? y orienta un aspecto específico de la labor como educador: la enseñanza. Además, afirma, que, sin la pedagogía, la didáctica es un instrumento para enseñar que no se preocupa por el ¿a quién enseñar?

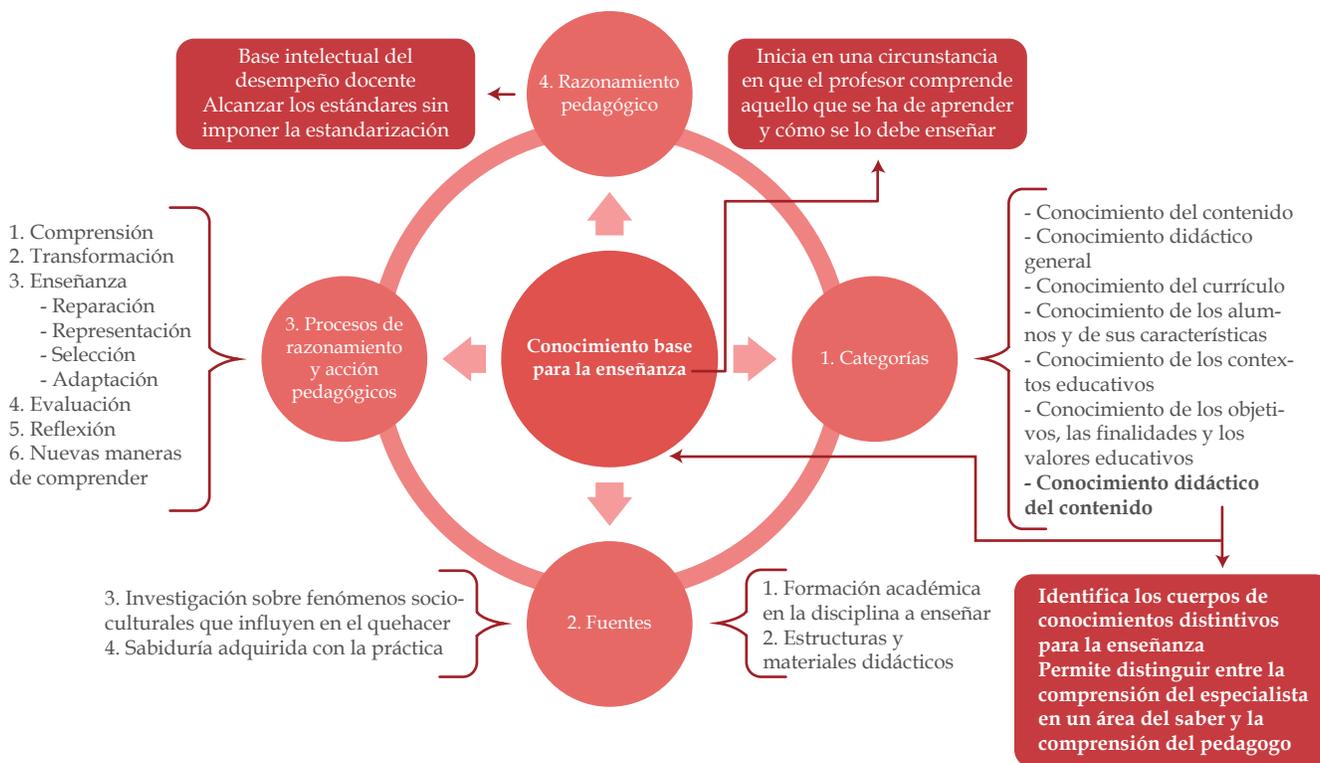
En este orden de ideas, la pedagogía y la didáctica deben estar en constante conexión, ya que ambas contribuyen a la construcción

del saber pedagógico que vendría a ser más general y de un saber didáctico que se asocia con lo específico del campo que se desea enseñar. En concordancia con lo anterior, Zambrano (2005) quien cita a Develay afirma que “la didáctica y la pedagogía poseen una filiación no asumida”, lo cual se reafirma con lo planteado por Lucio (1989) quien manifiesta que no puede haber pedagogía sin didáctica ni didáctica sin pedagogía, ya que se ésta, de acuerdo con lo planteado por Vasco (1989) hace parte de un sector delimitado de saber pedagógico. (Ver figura 9)

En su libro “Didáctica, pedagogía y saber”, Zambrano (2005) afirma que “La didáctica

Figura 9

Esquema de “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”. Shulman (2005)



Fuente: elaboración propia.

como disciplina científica está organizada por un conjunto de disciplinas, ciencias y problemas que delimitan su objeto” (p. 27). Lo anterior implica considerar la didáctica como una disciplina netamente consolidada y autónoma. Sin embargo, Mallart (2001) va más allá y la concibe como una “ciencia de la educación que estudia e interviene el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de obtener la formación intelectual”. De acuerdo a lo anterior, la didáctica posee una autonomía, en tanto tiene un objeto de estudio propio: la enseñanza y el aprendizaje; y según Ramírez, (2008) en ella se concreta la teoría pedagógica, por ejemplo, al asumir la práctica docente como el paso de la teoría hacia el ejercicio de la profesión y la construcción diaria del saber pedagógico. Al respecto, el mismo autor plantea la relación que debe existir entre la pedagogía crítica y el currículo, de tal modo que el docente pueda reflexionar acerca de interrogantes como: ¿por qué se debe enseñar y aprender esos contenidos y no otros? ¿Cuáles son las incidencias que tiene enseñar y aprender ese saber? ¿Cómo se debe desarrollar el proceso?, y no simplemente se asuma como un sujeto reproductor de conocimientos. En este sentido Shulman (2005) afirma que existe un conocimiento base para la enseñanza, así como un modelo de razonamiento y acción pedagógica que permiten mejorar la formación de profesores, la cual se fundamenta en lo que él llama el conocimiento didáctico del contenido (CDC), tal como se observa en el esquema visual representado en la *figura 9*.

En síntesis, la didáctica a pesar de ser un campo reciente con relación a la pedagogía necesita de esta última, ya que es un campo delimitado de la misma que se ocupa de las preguntas anteriormente mencionadas en las cuales está inmerso el eslabón (ser humano) que une a todos los anteriores conceptos.

Consideraciones finales a modo de reflexión

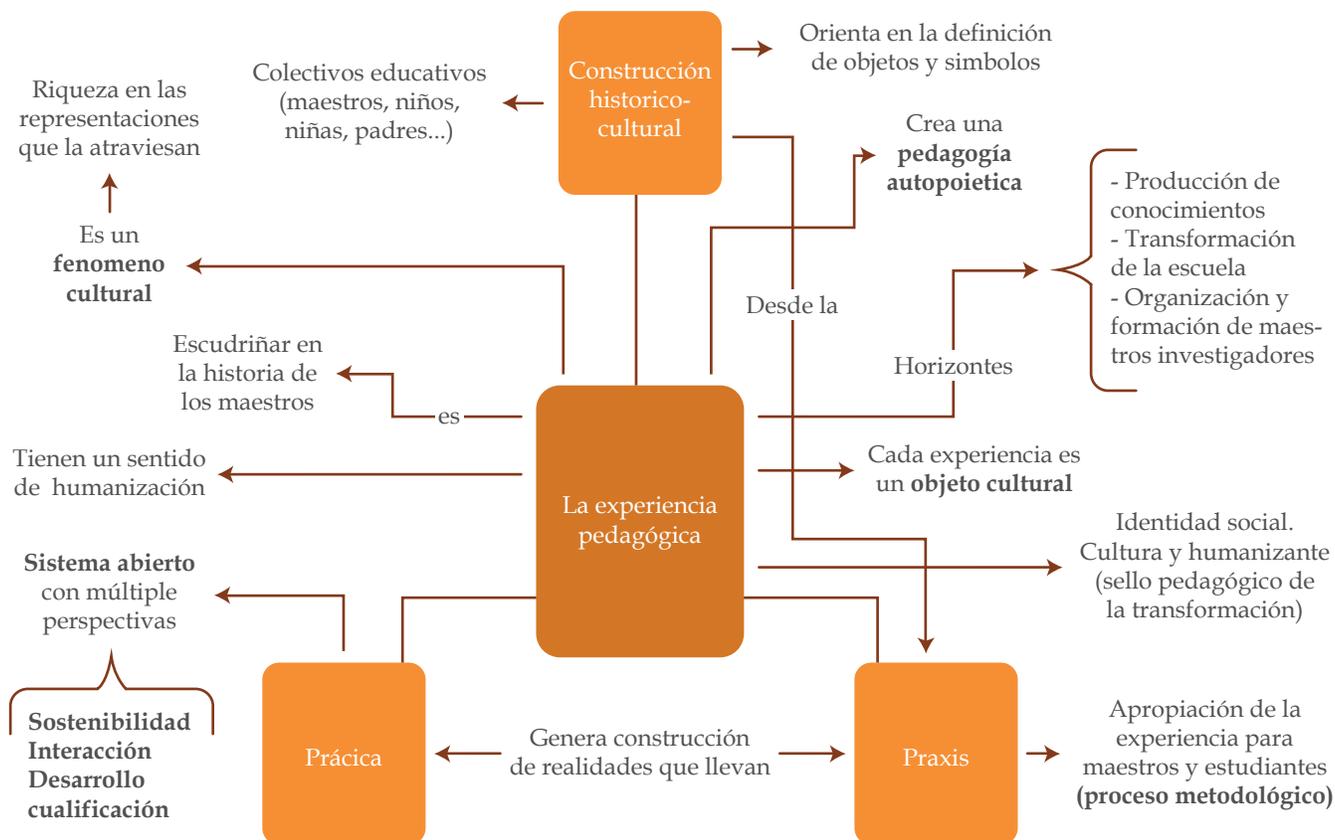
Es importante tener presente, que el artículo hace referencia a una aproximación del saber pedagógico y didáctico a partir de la conceptualización de cuatro conceptos claves que todo profesor debe manejar dentro de su saber y su discurso. Por esta razón, se muestra la transformación de las conceptualizaciones iniciales, lograda a partir de las reflexiones y discusiones en el seminario de Educación y Pedagogía I de la Maestría en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el semestre dos del año 2016 como parte de la construcción del saber pedagógico y de un “yo” como sujeto profesor.

La pedagogía, se concibe como una disciplina que posee unos objetos de saber, un lenguaje y una historia propia, que se encarga de la reflexión sobre esos objetos de saber (La educación, la enseñanza, la formación, la escuela, el niño, etc) y que a través de sus prácticas permite generar un saber que es propio del profesor: El saber pedagógico, el cual posibilita transformar sus propias prácticas, pensar al profesor como sujeto investigador con una identidad propia. Continúo considerando que la pedagogía es la base del ejercicio docente, es su saber y su discurso; es un saber que permite diferenciar nuestra profesión de otras.

Por otro lado, considero que la educación como lo plantea Durkheim (1988), es un fenómeno social, pero le añado que este fenómeno social tiene como finalidad mantener la cultura, por lo tanto, debe plantearse como el deber y el derecho que tiene cada persona de educar-se (en términos de Gadamer) como obligación para mantener la cultura que él mismo ha creado. Entre tanto,

Figura 10

Esquema de la lectura “Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por los maestros investigadores desde la escuela”



Fuente: elaboración propia.

la formación puedo concebirla como un tipo de educación que va más allá de buscar el acceso al conocimiento. Es un proceso que tiene como finalidad desarrollar todas las capacidades del ser humano, principalmente la autonomía, que le permita ser un sujeto protagonista de su propio proceso de desarrollo hacia la adquisición de la cultura.

La didáctica al igual que la pedagogía, es una disciplina, solo que ésta se encarga de los procesos que están involucrados en la enseñanza y aprendizaje de una disciplina específica. Al igual que la pedagogía, surge de ella, a través de la reflexión hecha sobre

las prácticas de enseñanza, un saber que permite transformar dichas prácticas en experiencias, este saber es el saber didáctico. (Figura 10)

Finalmente, a pesar de tener dichas conceptualizaciones, se hace evidente que la consolidación de ese saber que caracteriza al sujeto profesor como un intelectual y productor de conocimiento, solo se dará en la transformación de las practicas pedagógicas y la reflexión que se haga sobre ellas para convertirlas en experiencia. Tal como se muestra en la figura 10, donde la experiencia es concebida como una triada en donde

entra en juego la construcción histórico cultural de la misma, la práctica y la praxis. Al respecto, es imposible dejar de mencionar lo que Vargas (2007) plantea acerca de la experiencia pedagógica cuando la concibe como una construcción histórico-cultural que se da colectivamente y que permite ahondar en la historia de los maestros, que tiene un sentido humanizante y que además es un sistema abierto con múltiples perspectivas que crea una pedagogía autopoietica; es decir, una pedagogía que a través de las múltiples perspectivas y de la interacción de los componentes (cultura, política, sociedad) y de los conceptos desarrollados permite a través de la reflexión concebir al maestro como sujeto investigador y dueño de su propio saber pedagógico.

Referencias

- Colom Cañellas, A. J., y Mélich, J. C. (2009). Antropología y educación Nota sobre una difícil relación conceptual. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 6. <https://doi.org/10.14201/3021>
- Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. *Escuela, Poder y Subjetivación*. Recuperado de: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/Diaz.%20campo%20intelectual.pdf>
- Durkheim, E (1988). *La Educación Como Fenómeno Social*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/234805307.pdf>
- Flórez Ochoa, R. (2013). Criterios de verdad de la pedagogía. *Revista Educación Y Pedagogía*, 1(1). Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/16657>
- Gadamer, H. (2018). La educación es educarse. *Revista Santander*, 1(6), 90-99. Recuperado de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasantander/article/view/8847>
- Garcés, J. (2002). El campo conceptual de la pedagogía, aproximaciones a un debate necesario. En: *Apropiación del campo intelectual de la educación para la formación de maestros en Colombia*. ACIFORMA
- Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle* (17), 35-46. Recuperado de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1793&context=ruls>
- Ley 115 (1994). Ley General de educación. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Mallart, J. (2001). Cap. 1: Didáctica: concepto, objeto y finalidad. 1-30. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>
- Martinez Boom, A. (1990). *Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía*. *Pedagogía y Saberes*, (1), 7.13. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys7.13>
- Mejía, M. (2010). El maestro investigador: reconstructor de sentido profesional e identidad. *PAIDEIA Surcolombiana*, 15. <https://doi.org/10.25054/01240307.1090>
- Mejía, M. (2011). Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/41504/43118>

- Millares, R. (2005). Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Cuadernos de Pedagogía (342).
- Pinilla, V. (2012). Entre “solana” y “umbría”: memorias de la movilización magisterial en Colombia. *Rhec*, 15 (15). Recuperado de: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/772/966>
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. una manera ética de generar procesos educativos. 108 FOLIOS-Segunda época, 28. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>
- República de Colombia. (1991). Constitución política de Colombia. Disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2). Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743/19229>
- Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la pedagogía). *Revista HIS-*
- TEDBR On-line*, Campinas, 37. Recuperado de: https://www.fe.unicamp.br/pffe/publicacao/4953/art09_24.pdf
- Vargas, J. (2007). Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por los maestros investigadores desde la escuela. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP*, 12. Recuperado de: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/181/170>
- Vasco, C. E. (2000). Algunas reflexiones sobre pedagogía y didáctica. 1-9. Recuperado de: <https://cmappublic2.ihmc.us/rid=1Q1K5K9MF-2DH10MN-2M4Y/pedagogiadidactica.pdf>
- Venegas, M. E. (2004). El concepto pedagógico de formación en el universo semántico de la educación. *Revista de la Univesidad de Costa Rica. Educación*, 28 (002), 13-28. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028202.pdf>
- Zapata, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. *Revista de educación y pedagogía*, 15 (37). Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5983/5392>



Regreso de Judith a Betulia (c. 1472-1473)
Sandro Botticelli

Bio-trueque una estrategia ambiental: transformando residuos en recursos y fortaleciendo la comunidad de Ubaté - Cundinamarca

Bio-barter an environmental strategy: transforming waste into resources and strengthening the Ubaté community, Cundinamarca

Laura Lilia Sánchez Díaz
llsanchezd@correo.udistrital.edu.co
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

Resumen

El Municipio de Villa de San Diego de Ubaté es reconocido por ser la capital lechera de Colombia. Sus principales actividades son la ganadería y la agricultura, las cuales implican un alto consumo de productos para su producción. Como resultado, la población rural quema sus residuos, emitiendo gases de efecto invernadero. Sin embargo, las zonas rurales de Ubaté enfrentan una cobertura limitada del 40 % en el servicio de recolección de basura debido a las condiciones de las vías (EMSERVILLA S.A. E.S.P., 2022). Como resultado, la gestión de residuos se rige como el principal desafío ambiental del municipio.

Para abordar esta situación, EMSERVILLA S.A. E.S.P. introdujo en 2021 la iniciativa bio-trueque liderada por la ingeniera Danna Gordillo, centrada en educar a los habitantes rurales para que separen y gestionen los residuos sólidos a través de intercambios por productos de la canasta familiar. La iniciativa cuenta con el apoyo de la alcaldía municipal “Una Nueva Ubaté” junto con las asociaciones locales de gestores ambientales. Este programa tiene el potencial de fomentar una nueva mentalidad entre los habitantes rurales principalmente los niños, con el objetivo de mitigar los impactos ambientales previos a través de la educación. El objetivo principal de este artículo de divulgación es evaluar el impacto ambiental y social que experimenta el Municipio de Ubaté a través de la implementación del programa bio-trueque liderado por EMSERVILLA S.A. E.S.P. en 2021. Por ello se desarrollará una metodología investigativa junto con el análisis estadístico de la estrategia.

Palabras clave: Análisis Estadístico, Cultura Ciudadana, Bio-trueque, Educación Ambiental, Impacto Ambiental.

Abstract

The Municipality of Villa de San Diego de Ubaté is recognized for being the dairy capital of Colombia. Its main activities are livestock and agriculture, which imply a high consumption of products for their production. As a result, the rural population burns their waste, emitting greenhouse gases. However, the rural areas of Ubaté face limited coverage of 40 % in the garbage collection service due to the conditions of the roads (EMSERVILLA S.A. E.S.P., 2022). As a result, waste management is governed as the municipality's main environmental challenge.

To address this situation, EMSERVILLA S.A. E.S.P. In 2021, it introduced the bio-barter initiative led by engineer Danna Gordillo, focused on educating rural residents to separate and manage solid waste through exchanges for products from the family basket. The initiative has the support of the municipal mayor's office “Una Nueva Ubaté” together with local associations of environmental managers. This program has the potential to foster a new mentality among rural inhabitants, mainly children, with the aim of mitigating previous environmental impacts

through education. The main objective of this dissemination article is to evaluate the environmental and social impact experienced by the Municipality of Ubaté through the implementation of the bio-trueque program led by EMSERVILLA S.A. E.S.P. in 2021. For this reason, an investigative methodology will be developed along with the statistical analysis of the strategy.

Keywords: Environmental Education, Environmental Impact, Civic Culture, Bio-trueque, Statistical Analysis.

Introducción

Se observa que el modelo actual de crecimiento y desarrollo global ha facilitado el logro de hitos en el progreso humano. Sin embargo, también ha resultado en repercusiones adversas en diversas facetas de la existencia terrestre a lo largo de la historia. Entre estas preocupaciones, se puede afirmar que la gestión efectiva de los residuos reciclables es uno de los principales desafíos que enfrenta la humanidad durante su trayectoria de desarrollo. Este desafío surge como una consecuencia directa de los patrones crecientes de consumo de bienes y servicios, en conjunto con las economías en expansión de las naciones industrializadas. Este fenómeno es particularmente cierto para las empresas económicas llevadas a cabo dentro de los límites del municipio de Ubaté.

A nivel global, se han establecido sistemas de saneamiento urbano, actualmente denominados servicios públicos de saneamiento (como el servicio de acueducto, alcantarillado y el servicio de aseo), para supervisar la gestión de los residuos sólidos generados en los entornos urbanos. Con el tiempo, estos sistemas han experimentado diversas modificaciones técnicas y operativas, únicas para

cada nación y su contexto temporal, convirtiéndose en servicios fundamentales para los habitantes del mundo. Colombia adoptó este paradigma con la constitución de 1991 y la Ley 142 de 1994 “por la cual se establece el régimen de los servicios públicos domiciliarios y se dictan otras disposiciones” (COLOMBIA), consagrando así la gestión de residuos como un servicio público administrado por entidades del sector público o privado. Estas entidades siguen un régimen de contratación especial, operando en armonía con los usuarios, los municipios, las autoridades reguladoras y el estado nacional. Sin embargo, en la actualidad, Colombia carece legalmente de un plan integral de recolección de residuos reciclables; esto debido a que la implementación del plan para aprovechar los residuos aprovechables es difícil a nivel nacional, lo que genera un segundo problema en forma de escasez de cultura de separación en la fuente para optimizar la utilización de materiales reciclables.

En 2021, la empresa de servicios públicos del municipio de Villa de San Diego de Ubaté inició un programa destinado a mejorar la problemática de los residuos sólidos. Este programa organiza la recolección de residuos reciclables como contramedida a la acumulación de residuos sólidos durante las actividades de recolección habituales. Las personas participantes reciben incentivos adecuados, accediendo a elementos esenciales como arroz, lentejas, arvejas, maíz, huevos, panela y pasta a cambio de sus contribuciones reciclables. Principalmente implementado en las zonas rurales del municipio, este programa facilita la inculcación de prácticas de separación en la fuente no solo entre adultos, sino también en el segmento más joven de la población. La positiva recepción del programa durante su implementación reafirma su potencial para empoderar al sector rural con el fin de que los habitan-

tes adquieran un conocimiento para mejorar sus actividades agrícolas, de tal forma que sean más sostenibles, logrando fomentar las operaciones de entidades locales de reciclaje, fortaleciendo así los esfuerzos de conservación ambiental.

En consecuencia, este estudio emplea la base de datos del programa bio-trueque, puesta a disposición por EMSERVILLA S.A. ESP, para analizar la importancia ecológica de la implementación del programa en la reducción de volúmenes de residuos sólidos en el municipio. Este proceso coincide con la propagación de prácticas de separación en la fuente desde las unidades familiares, fomentando un entorno colaborativo en el que las familias transmiten este conocimiento a las generaciones posteriores. Además, el estudio vislumbra la integración de metodologías estadísticas en el marco ecológico, allanando el camino para una posible replicación a nivel nacional del programa. Las consecuencias de largo alcance de tal esfuerzo se materializarían en la disminución de los depósitos de residuos sólidos en los vertederos, contribuyendo a una huella ecológica mitigada.

Planteamiento del problema

La generación de residuos sólidos emerge como un desafío formidable, con crecientes repercusiones negativas en el entorno ambiental. Este dilema, que aumenta progresivamente, se correlaciona con el incremento de la población humana, los procesos de transformación industrial impulsados por la globalización y las inclinaciones individuales de consumo que facilitan la vida cotidiana, tales como el consumo de bebidas en envases de plástico, o las verduras y/o frutas que vienen peladas pero protegidas por un plástico, lo que le ahorra al consumidor el trabajo de pelar la misma. Además, el aumento en la producción de bienes y servicios

ha venido acompañado de una lamentable tendencia de una gestión de residuos inadecuada. “Este enfoque ineficaz se refleja en la subutilización de materiales que podrían servir como materias primas” (Herrera, 1997).

La disposición indiscriminada de residuos en vertederos provoca la pérdida de nutrientes y la contaminación ambiental. Por otro lado, la no utilización de estos materiales acelera el agotamiento de los vertederos.

Por lo tanto, la adopción de estrategias conscientes del entorno adquiere una importancia crucial para mitigar estos efectos adversos. En este contexto, el municipio de Ubaté, situado en el departamento de Cundinamarca, introdujo una iniciativa liderada por EMSERVILLA S.A. ESP, denominada bio-trueque.

Esta iniciativa está diseñada para reducir la acumulación de residuos sólidos a través de campañas de recolección dirigidas a los residuos reciclables. Los participantes reciben recompensas, accediendo a productos esenciales de la canasta familiar, específicamente adaptados para el sector rural. La pregunta central que surge es: ¿Cómo puede la implementación de la estrategia bio-trueque de EMSERVILLA S.A. ESP ayudar a reducir la disposición de residuos sólidos en el vertedero Nuevo Mondoñedo?

Para eso se debe determinar el impacto ambiental y social resultante de la implementación del programa bio-trueque, liderado por la empresa de servicios públicos EMSERVILLA S.A. E.S.P. en 2021, en el municipio de Ubaté. Logrando identificar y categorizar las veredas con mayor participación en el programa, para poder investigar las actividades productivas que se llevan a cabo en estas veredas para cuantificar la contribución de material reciclable. Con el objetivo de formular estrategias de mejora para

fomentar la participación de las veredas con tasas de recolección de material reciclable bajas en las jornadas de bio-trueque, basadas en análisis estadísticos.

Metodología

El presente documento utilizó un método de investigación tipo mixta (investigativa y análisis estadístico). Esto se realizó de acuerdo con la siguiente metodología:

1. Hallar la base de datos del bio-trueque. En esta etapa se tuvo como objetivo principal descubrir la base de datos original de bio-trueque del municipio de Ubaté dando lugar a que se gestionara una solicitud de esta misma por motivos que la información no es pública. Una vez obtenida la base de datos se realiza una organización de esta para obtener de una manera más fácil la información requerida para este proyecto.
2. Identificar el problema ambiental. Una vez organizada la base de datos e investigar la estrategia se puede identificar la problemática ambiental que presenta el municipio de Ubaté.
3. Analizar la base de datos a través de conceptos de estadística. Se examina la base de datos del bio-trueque en los años 2021 a 2022 a través de los conceptos de probabilidad.

Resultados

En el año 2021 se implementó la estrategia de bio-trueque en el Municipio de Ubaté, el cual obtuvo una acogida demostrando que el proyecto tomará un buen camino, es por lo que la discriminación de la base de datos de las jornadas realizadas los días sábados en la zona rural se realizó de la siguiente manera

para los dos años; bio-trueque por material 2021-2022, total de intercambios por mes, pesaje de material por mes y participación de las veredas de acuerdo a su pesaje.

Para el año 2021 se obtuvieron los siguientes resultados:

- Para el año 2021 el total de material recolectado por las jornadas de bio-trueque fue:

Tabla 1
Resumen por material - 2021

Resumen por material	
Residuo	Peso total (Kg)
Archivo	778,25
Cartón	1911,2
Vidrio Botella	5731,94
Plástico / PET	2833,85
Chatarra	2425,41
Aluminio	270,5
Total	13951,15

Fuente: elaboración propia.

- El total de participación en este programa como intercambios para el 2021 en la zona rural fue:

Tabla 2
Intercambios - 2021

Intercambios	
Mes	N. Personas
Marzo	218
Abril	83
Mayo	37
Junio	130
Julio	36
Agosto	44
Septiembre	89
Octubre	54
Noviembre	48
Diciembre	79
Total	969

Fuente: elaboración propia.

- El total de pesaje por mes de los materiales aprovechables recolectados en las jornadas del 2021 fue:

Tabla 3
Pasaje por mes - 2021

Pesaje por mes	
Mes	Peso total (Kg)
Marzo	3.483,50
Abril	1.993,20
Mayo	106,70
Junio	2.052,75
Julio	886,00
Agosto	1.033,25
Septiembre	1.515,10
Octubre	632,49
Noviembre	746,21
Diciembre	1.501,95
Total	13951,15

Fuente: elaboración propia.

- Total, de pesaje por veredas participantes en el programa de bio-trueque en el año 2021 fue:

Tabla 4
Resumen por veredas - 2021

Resumen por veredas	
Veredas	Peso total (Kg)
Vereda, Güatancuy	3.450,44
Vereda Volcán Bajo	3.074,12
Palogordo	159,35
Vereda Sucunchoque	4.147,00
Vereda Soagá	1.612,59
Vereda Apartadero Alto	196,60
Tausavita	1.163,35
La Patera y Centro del Llano	147,70
Total	13.951,15

Fuente: elaboración propia.

Para el año 2022 se obtuvieron los siguientes resultados hasta el mes de septiembre:

- Para el año 2022 el total de material recolectado por las jornadas de bio-trueque fue:

Tabla 5
Resumen por material - 2022

Resumen por material	
Residuo	Peso total (Kg)
Archivo	673,51
Cartón	1509,92
Vidrio Botella	7463,98
Plástico / PET	2711,99
Chatarra	2634,39
Aluminio	259,07
Otros	425,5
Total	15678,36

Fuente: elaboración propia.

- El total de participación en este programa como intercambios para el 2022 en la zona rural fue:

Tabla 6
Intercambios - 2022

Intercambios	
Mes	N. Personas
Febrero	83
Marzo	116
Abril	67
Mayo	21
Junio	74
Julio	79
Agosto	19
Septiembre	68
Total	527

Fuente: elaboración propia.

- El total de pesaje por mes de los materiales aprovechables recolectados en las jornadas del 2022 fue:

Tabla 7
Pasaje por mes - 2022

Pesaje por mes	
Mes	Peso total (Kg)
Febrero	2.234,32
Marzo	2.974,92
Abril	2.119,60
Mayo	400,4
Junio	1438,22
Julio	2678,90
Agosto	1049,5
Septiembre	2782,5
Total	15.678,36

Fuente: elaboración propia.

- Total, de pesaje por veredas participantes en el programa de bio-trueque en el año 2022 fue:

Tabla 8
Resumen por vereda - 2022

Resumen por vereda	
Veredas	Peso total (Kg)
Vereda, Güatancuy	4.262,28
Vereda Volcán Bajo	2.405,62
Palogordo	90,40
Vereda Sucunchoque	4.688,57
Vereda Soagá	1.860,00
Vereda Apartadero Alto	1.294,89
Tausavita	1.076,60
La Patera y Centro del Llano	0
Total	15.678,36

Fuente: elaboración propia.

Se realiza tabla recopiladora de información del año 2021 y 2022 de la cantidad de residuos recolectados en las jornadas realizadas hasta la fecha:

Tabla 9
Residuos recolectados en 2021-2022

Residuo	Peso total (Kg)	
	2021	2022
Archivo	778,25	673,51
Cartón	1911,2	1509,92
Vidrio Botella	5731,94	7463,98
Plástico	2833,85	2711,99
Chatarra	2425,41	2634,39
Aluminio	270,5	259,07
Otros	0	425,5
Total	13951,15	15678,36

Fuente: elaboración propia.

La información mencionada anteriormente se encuentra recopilada en el documento general de la base de datos del bio-trueque modificada de acuerdo a disposición del autor.

Análisis de resultados

Se realiza el análisis de acuerdo al orden que presenta los resultados, en los cuales se anexan las gráficas utilizadas para el mismo:

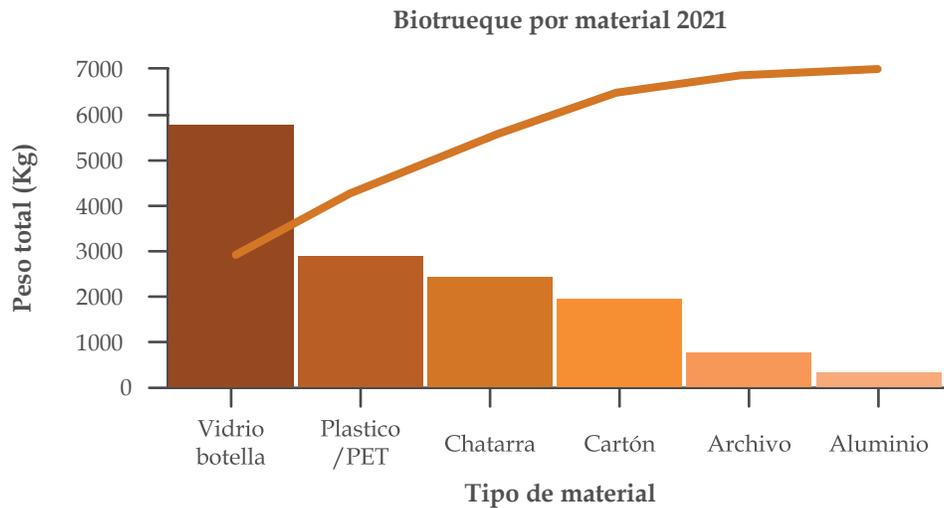
Análisis de la base de datos de los años 2021 y 2022;

- **Resumen por material:** se resalta la importancia de las jornadas de bio-truque en la zona rural dado que el total de residuos recolectados en los dos años ha sido 29629,51 Kg lo cual se puede evidenciar que tanto en el año 2021 como en el año 2022 el residuo más representativo del campesino es el vidrio de botella, esto se debe a que la mayoría de campesinos consume mucho alcohol en botellas de vidrio para la realización de sus actividades, sin embargo, otro de los motivos por el cual este residuo es representati-

vo es porque la mayoría de sus compras la realizan a través de botellas de vidrio dado el caso que ellos mismo las pueden reutilizar en sus labores, permitiendo a su vez que el plástico, la chatarra, el cartón, el archivo y el aluminio sean residuos con menor persistencia en la zona

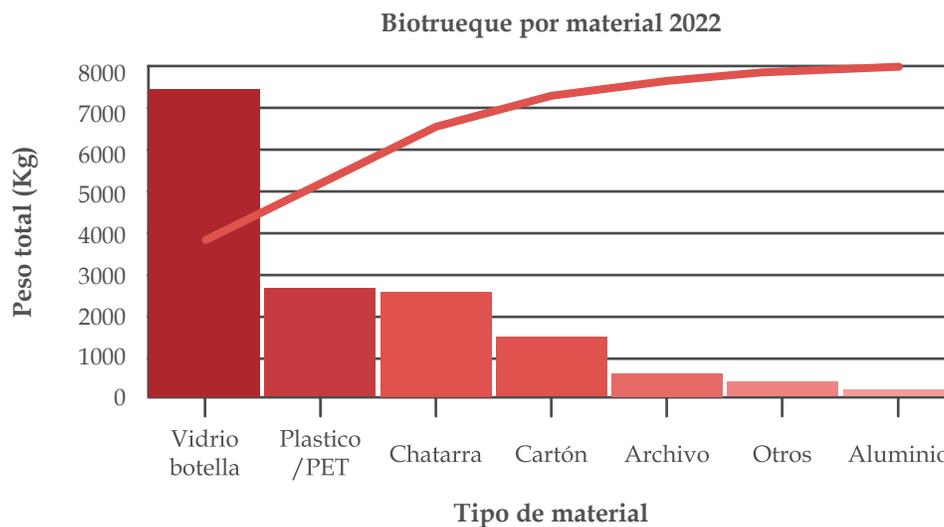
rural, confirmando así que el campesino de Ubaté cuenta con una responsabilidad ambiental buscando la mejor alternativa de productos duraderos, debido a que la siempre buscan la manera de consumir en material duradero. Esto se puede evidenciar en los siguientes gráficos:

Figura 1
Bio-trueque en 2021 - Pareto



Fuente: elaboración propia.

Figura 2
Bio-trueque en 2022 - Pareto

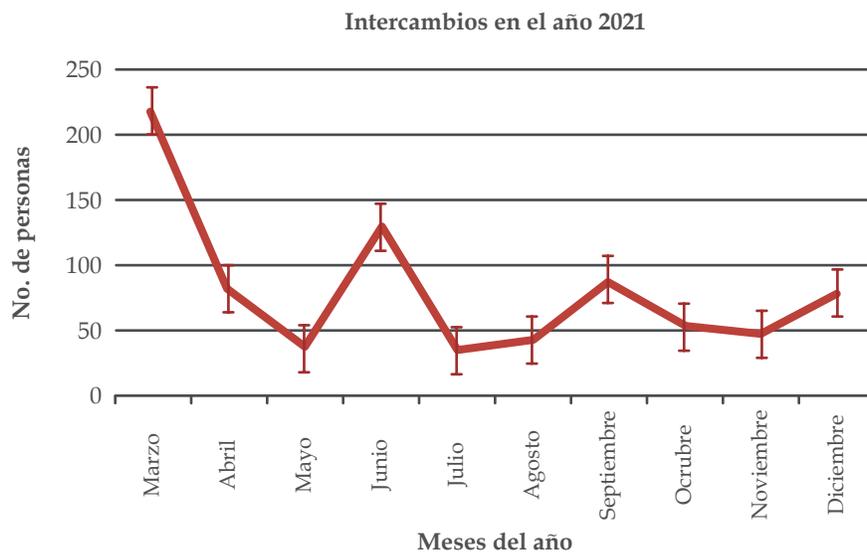


Fuente: elaboración propia.

- **Intercambios:** el programa muestra una alta tasa de aceptación por parte de la población demostrando así más de 1496 personas participantes en el programa en el bio-trueque con un total de población rural de 20.173 con el 13 % de participación (Alcaldía Municipal de Ubaté,

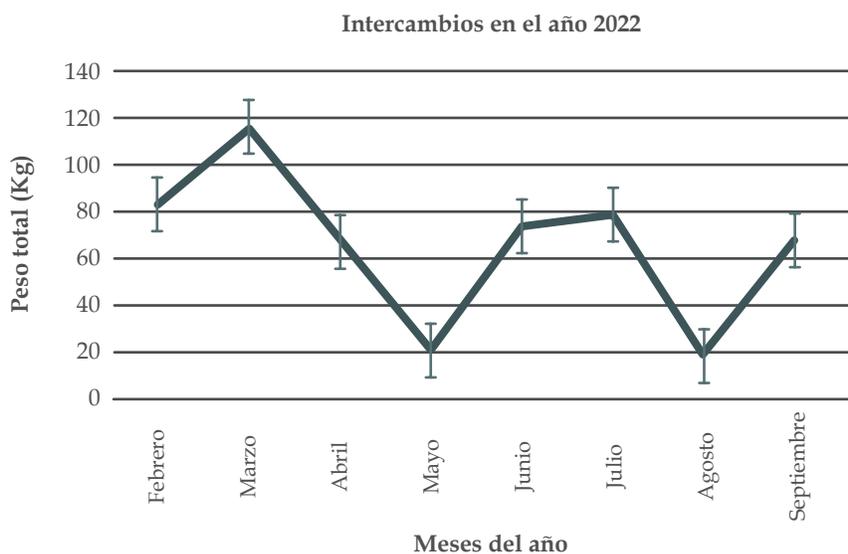
s.f.). Como se ha mencionado a lo largo del documento el programa solo tiene un año y medio aproximadamente de implementación, demostrando que el programa tenga una tendencia lenta, pero cumpliendo con su objetivo. Se muestra las gráficas de participación:

Figura 3
Intercambios 2021 – Líneas



Fuente: elaboración propia.

Figura 4
Intercambios 2022 – Líneas

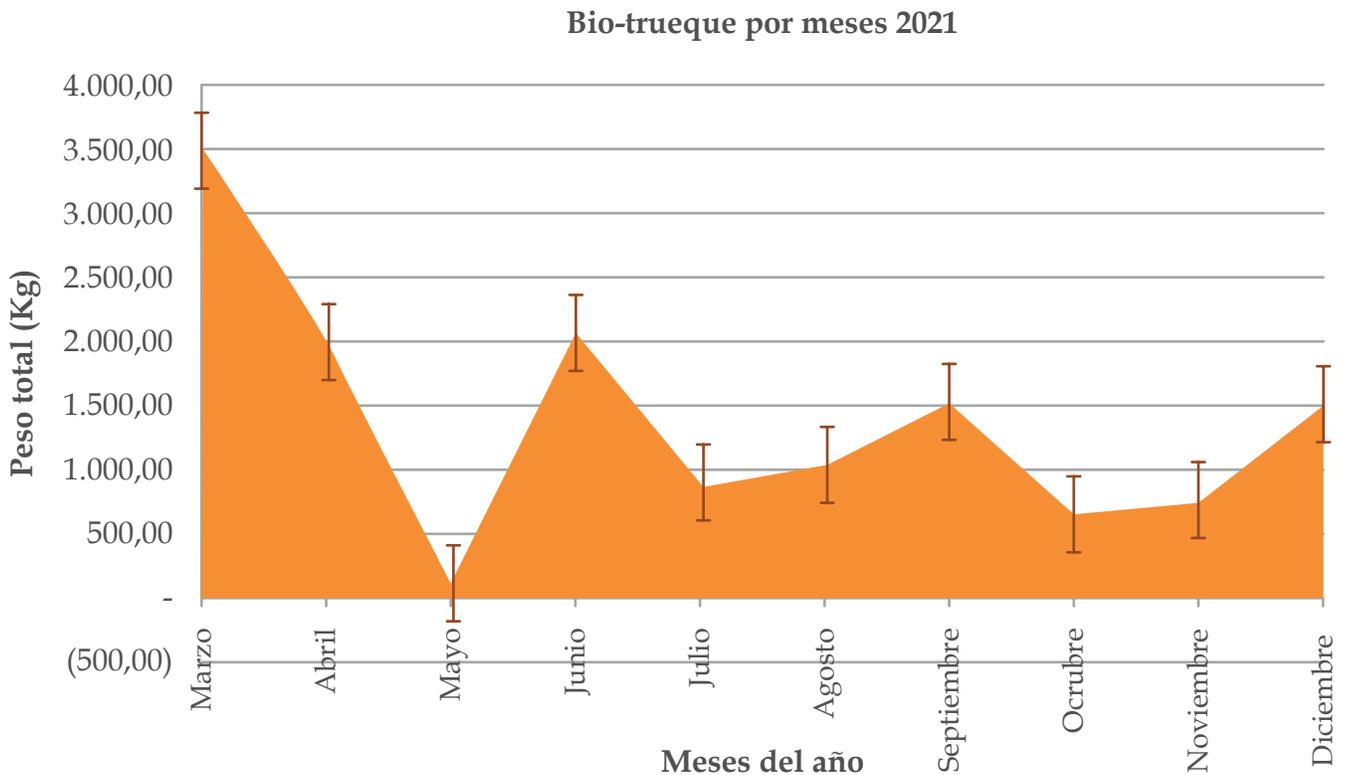


Fuente: elaboración propia.

- Pesaje por mes:** se demuestra que la relación de las jornadas en relación al material recolectado por mes evidencia que el programa tiene una actividad variable; en el mes de la implementación se observa con mayor participación en relación al pesaje, sin embargo en el año 2021 y 2022 el mes con mayor riesgo de participación es el mes de mayo; indicando que los campesinos realizan otras actividades tales como la celebración del día de la madre y/o otras actividades logrando que no puedan participar en el programa, debido a que este tipo de actividades logran que puedan compartir con sus seres queridos y con su comunidad. Es por ello

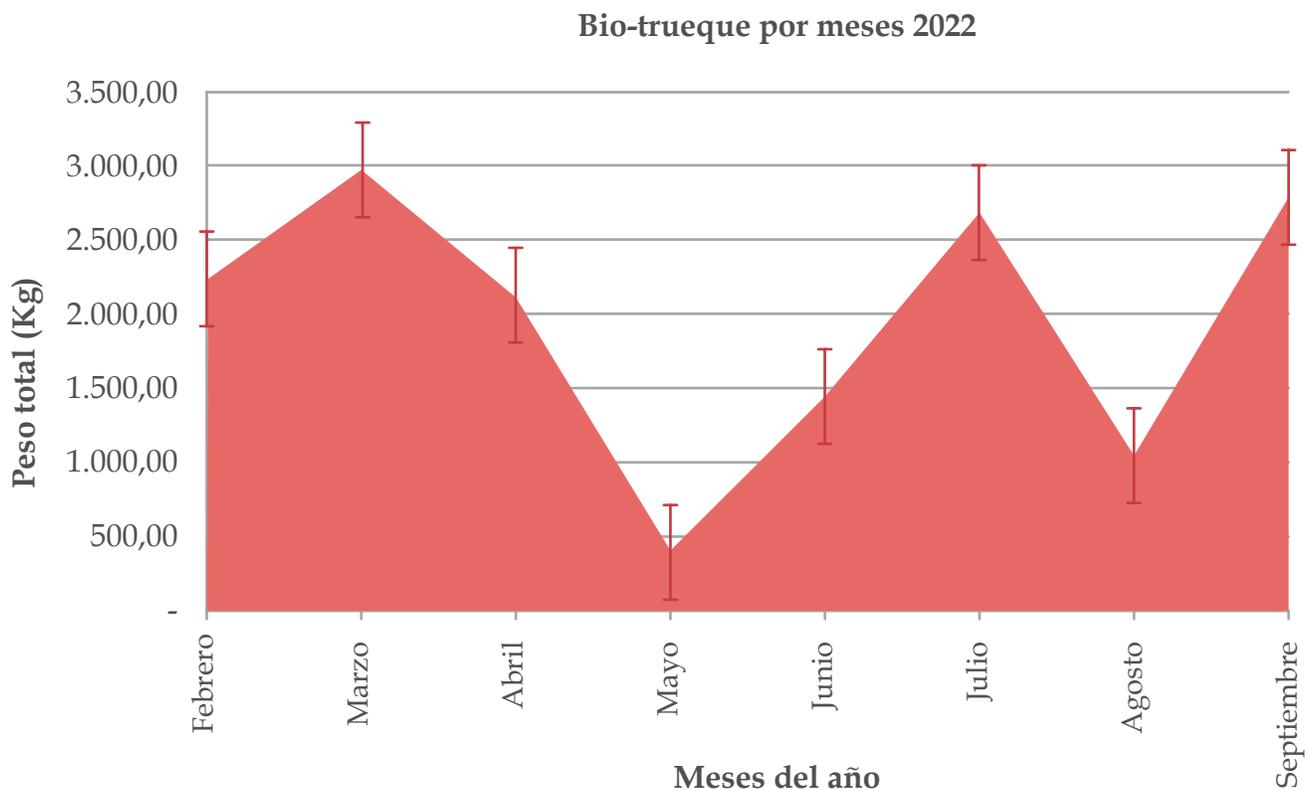
que se recomienda establecer la estrategia de unirse a otras actividades donde puedan celebrar estos días especiales con el campesino, logrando que participe en el programa y comparta con su familia en una actividad ambiental. Respecto a los otros meses se observa que la actividad de recolección se mantiene, demostrando que el consumo de la población rural sea razonable y mínimo, resaltando otro factor clave de la cultura rural “solo se compra lo que falte en el hogar” debido a que procuran depender de la industria de los productos que ellos no pueden producir. Lo anterior se puede evidenciar en los siguientes gráficos:

Figura 5
Bio-trueque por meses 2021 - Áreas apiladas



Fuente: elaboración propia.

Figura 6
Bio-trueque por meses 2022 - Áreas apiladas



Fuente: elaboración propia.

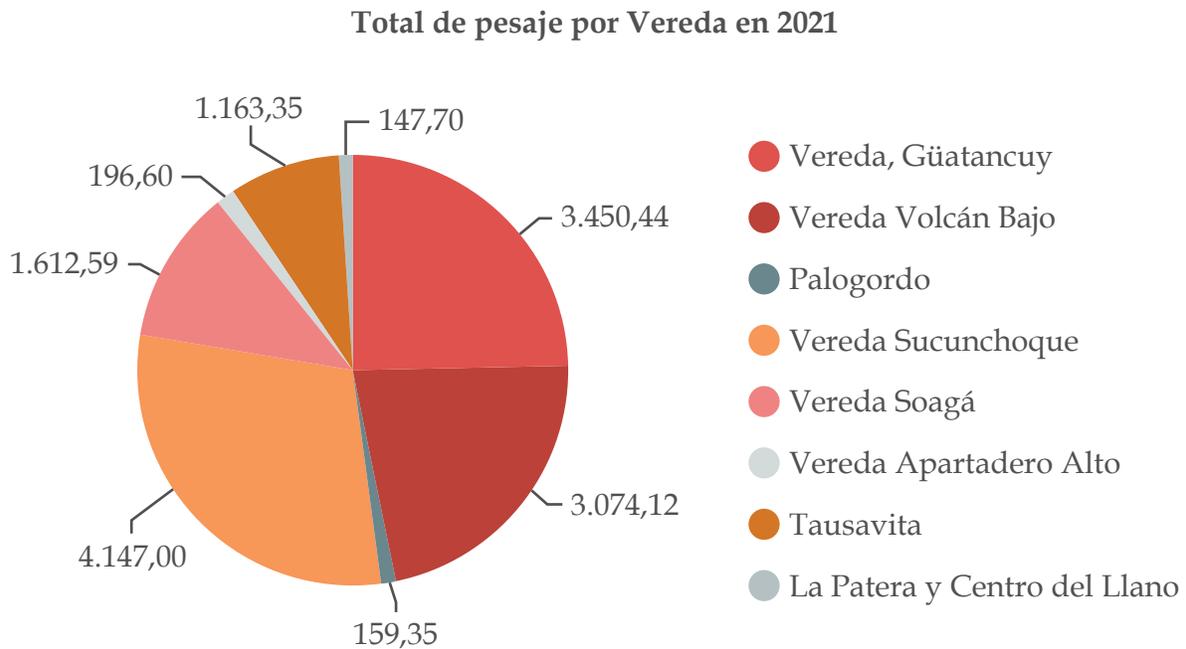
- **Resumen por vereda:** el municipio de Ubaté cuenta con 9 veredas de las cuales solo 8 participaron activamente en el programa de bio-trueque en el año 2021. Sin embargo, en el periodo 2022 solo 7 veredas participan del programa debido a que La Patera y Centro del Llano no obtuvieron buenos resultados de participación, por lo que EMSERVILLA S.A. E.S.P. las dejó por fuera del programa; posiblemente, no se logró la participación de la comunidad esperada por temas de relaciones públicas, dejando claro que la comunidad no contaba con el tiempo de participar en las actividades o porque no recibían la información con tiempo, proponiendo que el programa se socialice en los primeros meses de cada semestre para informar a la comunidad en qué consiste

la actividad y qué beneficios obtiene por participar en ella. Por otra parte, se puede resaltar que en los dos años la vereda con mayor participación ha sido Sucunchoque con un total de pesaje de 8.835,57 Kg de residuos recolectados en los dos años; se puede evidenciar como se presenta de las dos maneras una vereda con menor participación y unas con mayor participación debido al impacto que la empresa les genera, es decir que no se ha aplicado estrategias para aumentar el número de veredas. Es por ello que una de las estrategias es capacitar a la comunidad de tal manera que se pueda realizar reconocimiento a las veredas con mayor participación, empezando por las escuelas de cada vereda; motivando a los niños a que cuidar el planeta es una tarea de todos, es

por esto que la población objetivo sería los niños, debido a que ellos son la voz

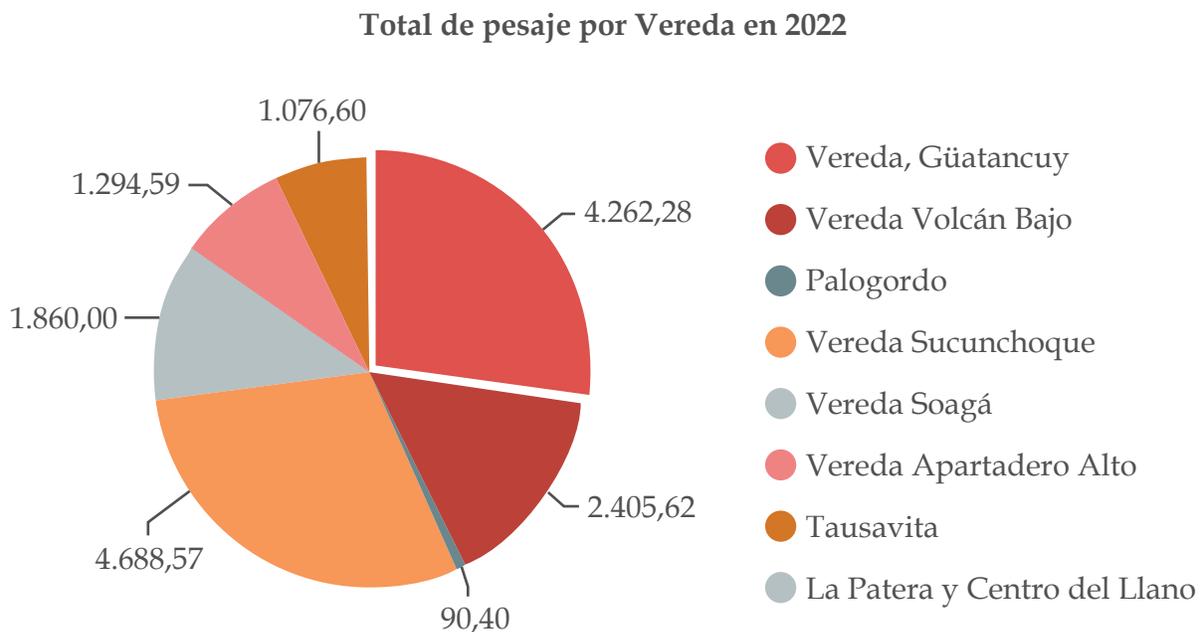
que el mundo quiere escuchar. Como se evidencia en los siguientes gráficos:

Figura 7
Total de pesaje por vereda en 2021 Circular



Fuente: elaboración propia.

Figura 8
Total de pesaje por vereda en 2022 - Circular



Fuente: elaboración propia.

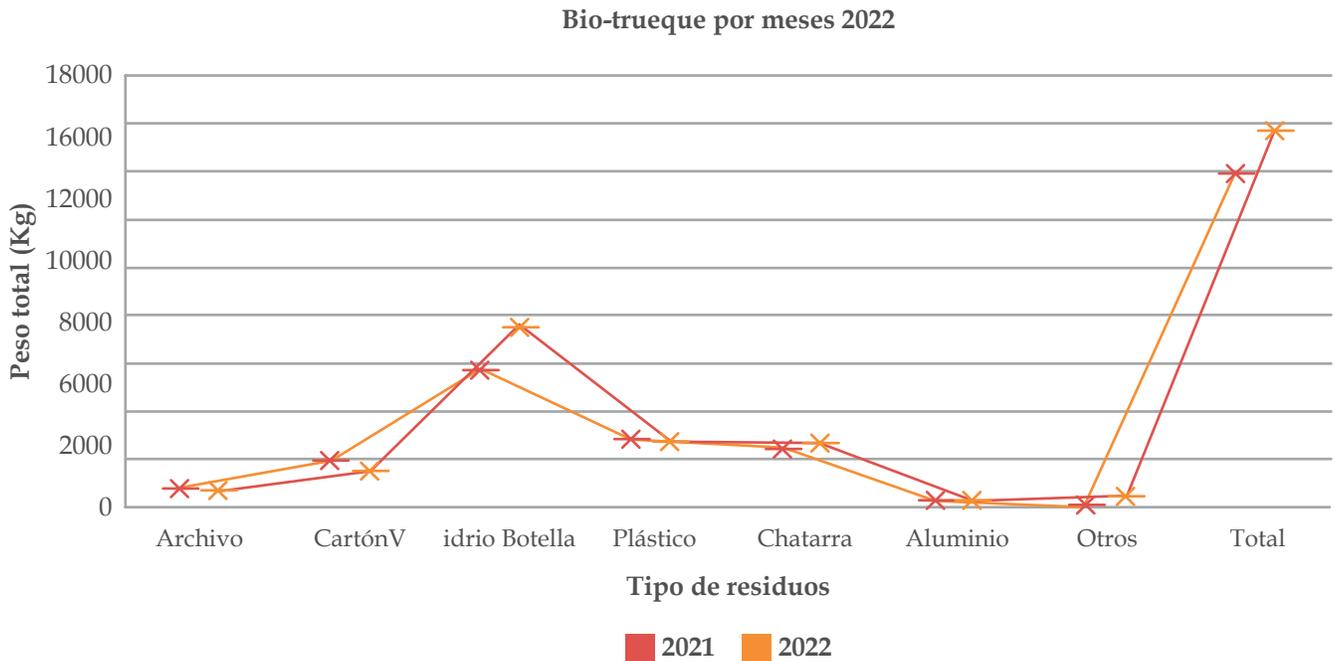
- **Resumen peso total de 2021-2022:** el programa de bio-trueque tiene un aumento de participación de 8% por año. En el año 2021 se recolectaron 13951,15 Kg y en el 2022 hasta la actualidad lleva 15678,36 Kg demostrando que la población rural participe, logrando así disminuir los residuos dispuestos en el relleno sanitario Nuevo Mondoñedo (toca resaltar que no se demuestra cambio en la disminución de los residuos sólidos dispuestos al relleno por parte de la zona rural dado que para el año 2020 su cobertura era 29,3% y hasta la fecha cuenta con una cobertura de 40%, a mayor cobertura mayor es la cantidad de residuos sólidos recolectados (EMSERVILLA S.A. E.S.P., 2022)). Sin embargo, se puede resaltar que gracias a la iniciativa implementada por EMSERVILLA S.A. E.S.P. y su cobertura de recolección de residuos sólidos en la

zona rural está ayudando a mitigar el impacto generado por la quema de basura. El siguiente grafico muestra la relación del avance del programa de acuerdo a su material. (Ver figura 9)

Conclusiones

La implementación del programa de bio-trueque en el Municipio de Ubaté implementado por la empresa de servicios públicos EMSERVILLA S.A. E.S.P. ha generado un impacto ambiental y social favorecedor para la población rural, permitiéndole a la misma adquirir una cultura ambiental en la cual les permite permear los ámbitos familiares y sociales de los habitantes del municipio de Ubaté. No obstante, se resalta el sentido de pertinencia que algunas veredas en especial Sucunchoque representa para esta

Figura 9
Residuos aprovechables en 2021-2022 (Bigotes)



Fuente: elaboración propia.

iniciativa, con ello permite que la población urbana se apropie de esa cultura y la aplique para mitigar sus impactos. Si el programa sigue en marcha en aproximadamente 12 años el objetivo del programa se cumplirá a cabalidad y logrará que otros municipios opten por implementarla en su territorio.

Se puede evidenciar el municipio de Ubaté cuenta con 9 veredas, sin embargo, solo participan 8 en el programa dando a cabalidad que una de las mejores veredas y representativas para este programa sea la vereda de Sucunchoque, dado el caso que ha tenido un aumento significativo desde el año 2021 hasta el 2022.

La actividad principal del Municipio de Ubaté es la ganadería y la agricultura; permitiendo así mismo que sean las responsables de generar más residuos tales como cartón, botellas plásticas y en su defecto botellas de vidrio las cuales contienen productos que les ayuda a ejecutar su labor; es por esto que los productos con mayor cantidad de recolección sean las botellas de vidrio y de plástico junto con el cartón.

La viabilidad del programa bio-trueque no se puede medir en la actualidad debido a que los residuos presentados en los años 2020, 2021 y 2022 han aumentado significativamente, sin embargo lo anterior no significa que el programa no esté funcionando, esto sucede debido a que en el año 2020 la zona rural contaba con una cobertura en el servicio de aseo del 29.3% y para 2022 cuenta con una cobertura del 40% indicando que a medida que se amplíe más la cobertura mayor será la cantidad de residuos sólidos que se dispongan en el relleno. En conclusión, esto significa que la empresa EMSERVILLA S.A.

E.S.P. ayuda a través de su servicio de aseo que el impacto generado por la quema de residuos disminuya el cual también es uno de los objetivos del programa de bio-trueque.

Se realizan recomendaciones de mejorar al programa para lograr la implementación al 100 % en un menor tiempo que el estipulado en este documento.

Referencias

Alcaldía Municipal de Ubaté. (s.f.). DIAGNOSTICO PLAN BÁSICO DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL . Obtenido de <https://repositoriocdim.esap.edu.co/bitstream/handle/123456789/10281/4092-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

COLOMBIA, E. C. (s.f.). EVA. Obtenido de Gestor Normativo: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=2752>

EMSERVILLA S.A. E.S.P. (Noviembre de 2022). [emservilla.gov.co](https://emservilla.gov.co/nuestra-empresa/). Obtenido de <https://emservilla.gov.co/nuestra-empresa/>

Herrera, J. D. (Julio de 1997). Diagnóstico de la situación del manejo de residuos sólidos municipales en América Latina y el Caribe. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46526813/Diagnostico_de_la_situacion_del_manejo_de_residuos_solidos_municipales_en_America_Latina_y_el_Caribe-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1669845156&Signature=XvLPSu4kxUuNo0OiWgE6jRJA-cuqwnlm5Nr05EV15udzmGYrpvRDH-jWF



Alegoría de la Fortaleza (c.1470)
Sandro Botticelli

Perspectivas en el diseño curricular de la Facultad de Ciencias y Educación: algunas reflexiones hacia una posible integración curricular

Perspectives in the curricular design of the Faculty of Science and Education: some reflections towards a possible curricular integration

Jorge Fidel Mosquera Mosquera

jfmosquera@udistrital.edu.co

Profesor Titular Facultad de Ciencias y Educación, Director del Grupo de Investigación

Grupadetnia y del Semillero en estudios interétnicos - SEINT

Resumen

En este trabajo se procura hacer algunas reflexiones, en torno a una problemática que se evidencia hoy en el sistema educativo colombiano, relacionadas con las políticas públicas de la educación, la comprensión del diseño curricular; que para el caso de la educación básica y media, es impuesto por parte del Ministerio de Educación Nacional; a partir de los lineamientos curriculares; de las áreas obligatorias y fundamentales, previstos en la Ley 115 de 1994; que se convierten en currículos prescriptivos o normativos, que limitan la libertad de cátedra.

En donde no se tienen en cuenta a la hora de hacer el diseño curricular, los programas, las áreas obligatorias y fundamentales, las disciplinas, las asignaturas; las diferentes concepciones curriculares, los enfoques curriculares; las orientaciones y perspectivas en el diseño curricular, las concepciones de la integración curricular, y el diseño curricular de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; en donde se hace una propuesta, fundamentada en la concepción crítica del currículo y la integración curricular.

Palabras clave: Políticas Educativas, Comprensión del Diseño Curricular, Concepciones del Currículo, Enfoques Curriculares, Orientaciones y Perspectivas en el Diseño Curricular, Concepciones de la Integración Curricular.

Abstract

In this text we try to reflect on a problem that is evident today in the Colombian educational system; related to public education policies and understanding of curricular design. Elementary and secondary education is imposed by the Ministry of National Education, from the curricular guidelines of the mandatory and fundamental areas provided for in Law 115 of 1994 that become prescriptive or normative curricula, which limit academic freedom.

Where they are not taken into account when designing the curriculum, the programs, the mandatory and fundamental areas, the disciplines, the subjects; the different curricular conceptions, the curricular approaches; the orientations and perspectives in curricular design, the conceptions of curricular integration, and the curricular design of the Faculty of Sciences and Education of the Francisco José de Caldas District University; where a proposal is made, based on the critical conception of the curriculum and curricular integration.

Keywords: Educational Policies, Understanding of Curricular Design, Conceptions of the Curriculum, Curricular Approaches, Orientations and Perspectives in Curricular Design, Conceptions of Curricular Integration.

Introducción

Reflexionar hoy sobre el sentido y los avances de la educación superior es también, mirar la apuesta de su materialización, en el documento “plan que conduce explícitamente al proceso concreto y determinado de y para una formación universitaria” (Arnaz, 2014, p. 9), “sin obviar la consideración de los fundamentos de su existencia” (Johnson, 1982, p. 9) de cara a las condiciones de sus tendencias y alcances, así como a los principales retos y desafíos para su desarrollo a propósito de las transformaciones sociales (Alpízar Santana, 2019) en los ámbitos de actividad política y curricular.

En Colombia, el nivel de la educación superior, producto de las reformas neoliberales que introducen en la década de los años noventa del siglo pasado; desde las concepciones curriculares, se enmarca en la concepción académica y la concepción tecnológica del currículo; en donde se pone la educación al servicio de la empresa y el mercado y no de la sociedad; dándole prioridad a la formación técnica y tecnológica; en detrimento de la formación humanística, ética y estética.

El solo hecho de considerarse todavía como un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia del Estado (Ley 30 Educación Superior), ejercicio focalizado en medidas prácticas de control administrativo y caracterizado por una relación vigente de evaluación.

Trabajar en perspectiva de los ámbitos de actividad política y curricular a nivel la educación superior exige, pensar la universidad hoy, como el escenario de relaciones sociales y culturales alrededor del cual se organiza

institucionalmente la transmisión del conocimiento, que interroga entre otros asuntos, el currículo como dispositivo cultural y entidad activa y operacional (Johnson, 1982), y que instituye principios de organización simbólica con los que se quiere interpelar a los más jóvenes para que enriquezcan sus procesos de socialización y desarrollen su capacidad de servirse en forma autónoma en y para la libertad (Orozco Silva, 1999, p. 28). Así, el compromiso de la universidad incluye, recomponer contrato social sobre la base de su función social que supere la transitoriedad de la política de los gobiernos (Tünnermann, 1997).

Una manera de reconocer los avances de la política pública, además de dar cuenta de su implementación a través de proyectos educativos orientados al cierre de brechas sociales, a la innovación, a la pertinencia y al aseguramiento de la calidad (Ministerio de Educación Nacional MEN, s. f.) es relacionar los propósitos que persigue con la apuesta de integración del currículo y la formación integral universitaria a través del horizonte formativo institucional en los marcos de la coyuntura del gobierno y el rol de la educación superior en la ejecución de políticas de Estado (Tünnermann, 1997) y su disposición meso curricular, en este caso, el currículo de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se define así, la trayectoria entre 2013 y 2023 que ha tenido el diseño curricular en el nivel macro curricular.

Políticas públicas que han acompañado las transformaciones en la educación superior

Al conjunto base de principios establecidos, generalmente, por acción legislativa, y que dirigen el accionar de un gobierno, es-

pecialmente de los diversos estamentos que componen su rama ejecutiva/administrativa, para tratar con un grupo de problemas establecidos, tanto en el corto como en el largo plazo, se define como política pública (Avendaño, Paz Montes y Rueda Vera, 2017).

Las políticas públicas no son simplemente líneas de un menú que los gobernantes pueden escoger sin restricciones; como resultado de la interacción de un grupo numeroso de actores políticos, y las políticas elegidas deben ser implementadas y sustentadas con el paso del tiempo, lo que les añade complejidad (Scarstacini, Spiller y Stein, 2010). Así, las políticas públicas en educación superior se relacionan con “lo que se quiere de la educación en un país, una institución y un Estado; son lineamientos generales de la educación, a gran escala y con una visión a futuro, es decir, son construcciones desde lo público” (Avendaño, Paz Montes y Rueda Vera, 2017).

La calidad de los resultados del proceso de formulación de políticas depende de cómo estos diferentes actores interactúan y de los méritos de la política que se promueve (Scarstacini, Spiller y Stein, 2010). Por ello, en el último decenio, la discusión sobre los principales problemas de la educación superior y su propuesta de política pública se ha desarrollado en un entorno social, político y económico que es necesario reconocer cada momento y situación en perspectiva, así como los planes y metas gubernamentales (Forero Robayo, 2014).

En los noventa, el efecto que tuvo la Constitución en las principales instituciones, obtuvo el panorama centralista del siglo XX y determinó, normativamente, el aumento de la participación y la representación de diferentes sectores en la toma de decisiones en cuanto el otorgamiento a la educación el ca-

rácter tanto de derecho fundamental como de servicio público que tiene una función social (Gonzales, 2007, p. 26).

Para Avendaño, Paz Montes y Rueda Vera,

...Los cambios implantados por la Constitución no se verían de forma inmediata. Con esta, la educación se traduce “en dos grandes procesos de concertación nacional: el primero en torno a la Ley General de Educación, y el segundo para la formulación del primer Plan Decenal” (Cajiao, 2004, p. 31). Hasta 1994 se emite la nueva Ley General de Educación, Ley 115 del 8 de febrero 1994, que señala las normas generales para regular el servicio público y La Ley 30 de 1992. (2017)

La manera como se ha considerado los escenarios en los cuales acontece la educación superior, se ha coordinado hacia problemas que trascienden el carácter funcional atribuido al sistema de enseñanza formal universitario, en el entendido que, la universidad continua configurando repertorios alrededor del saber especializado, siendo la institución que cumple la tarea social educativa e investigativa dentro de una diversidad de contextos de interacción social y el espacio de mejoramiento de los niveles de cultura general de la población (Orozco Silva, 1999).

Para Avendaño, Paz Montes y Rueda Vera, con la Ley 30 de 1992 en Colombia se gestionó un cambio al interior de la educación superior en concordancia con la apertura económica iniciada a principios de la década de los 90 (2017).

Como se planteaba en párrafos anteriores, el cambio de siglo, va a tener repercusiones en los sistemas educativos de los países denominados del tercer mundo; en donde se amplían más las brechas de la desigualdad;

social, económica, cultural, política, entre otras, que convierten a Colombia en uno de los países más desiguales del mundo.

Debido entre otras razones, a la apertura económica, la introducción de la ideología neoliberal, que va a tener repercusiones en las reformas educativas, sociales, políticas, económicas y culturales, que se adelantan por parte del Estado Colombiano, y los diferentes gobiernos; impuestas por organismos multilaterales, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de Desarrollo, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Que tenía como uno de sus principales objetivos, abolir el Estado Social de Derecho, y poner el Estado en manos del mercado, que para un país como Colombia, se evidencia en las altas tasas de analfabetismo, desnutrición crónica en donde mueren miles de niños y niñas cada año; la educación se convierte en un servicio público y no en un derecho fundamental, al pueblo se le ofrece formación técnica y tecnológica; y el acceso a la educación superior va a ser un privilegio de las clases más pudientes de la sociedad lo mismo va a pasar con la salud, el trabajo, entre otros derechos.

De igual modo, Avendaño, Paz Montes y Rueda Vera, A finales del año 2014

...Se presentó la primera política pública de educación superior, abriendo paso a una concertación colectiva a cerca de ¿Qué y cómo se quiere una educación superior para el territorio colombiano? Dado que esta propuesta se desarrolló en el largo y ancho del territorio colombiano, en el que se tuvo participación de docentes estudiantes y una porción de grupos indígenas quienes pro-

pusieron que la Educación Superior en Colombia debía ser de carácter intercultural.

En su momento, los pueblos indígenas manifestaron que el desarrollo de la educación superior debe considerar a los individuos de derecho colectivo, y en esa medida, se requería ir más allá de la disponibilidad, la cobertura, el acceso y la calidad, para “apuntar a la reivindicación de las sabidurías y conocimientos, que logre fortalecer la gobernabilidad de los territorios, pero también un redireccionamiento más equilibrado entre las diferentes sociedades e instituciones [...]” (Jacamamejoy, 2014. p. 24).

De esta manera, la política pública que se presentó a finales de 2014, tiene en cuenta este tipo de aportes, que son de vital importancia para el desarrollo mismo de la educación superior y en miras de crear espacios educativos que permitan el desarrollo de todos los saberes que componen la multiplicidad misma de la cultura colombiana desde discursos interculturales, que permiten entrelazar saberes desde un dialogo horizontal.

De esta manera, la política pública como se desarrolló, permite que todos los aportes se tengan en cuenta no solo para ser “incluyente”, sino para permitir el enriquecimiento mismo de la labor enseñanza-aprendizaje de las Instituciones de Educación Superior (IES). Así los procesos que adelanta el ICETEX en relación con la entrega de cupos para afros e indígenas, permite que no solo se incluyan el saber universal occidental, sino que se incorporen saberes de estos grupos culturales permitiendo como se dijo el enriquecimiento mismo de la educación superior. La creación de la primera política pública de educación superior fue posible por un hecho que consternó a la comunidad educativa la reforma a la Ley 30 de 1992 que se presentó ante el Congreso a la Ley 30 de 1992... El desarrollo de esta política públi-

ca, estuvo a cargo del Concejo Nacional de Educación Superior (CESU), creado por la Ley 30 de 1992 como un organismo asesor del Estado en materia de educación superior, conformado por los diversos actores gubernamentales, académicos, de los sectores productivos y sociales que componen la Educación Superior en Colombia.

El CESU, entregó, en el año 2014, la Política Pública de Educación Superior para Colombia; para su creación, según reportó el CESU, se contó con más de 31.000 personas participantes entre 2012 y 2013 en 151 espacios como foros, seminarios, talleres y encuentros, entre otros; se entregaron en su totalidad 444 propuestas aportadas por instituciones académicas, grupos de investigación, agremiaciones y organizaciones sociales, con ideas concretas sobre cuál es la educación superior que Colombia quiere y necesita, se realizaron seis diálogos regionales en el primer semestre de 2013 en cada una de las regiones del país y el último en Bogotá; el Ministerio de Educación Nacional (MEN) aportó 29 investigaciones sobre la actual situación del sistema de Educación superior desarrolladas por diferentes universidades (2013, p. 8).

La mesa concertada como parte de los diálogos para el establecimiento de esta Política Pública de educación superior (en la que participaron la Asociación Colombiana de Instituciones Universitarias y Universidades Privadas -ACIUP-, la Asociación Colombiana de Instituciones de Carreras Profesionales e Intermedias - ACICAPI-, la Asociación Colombiana de Educación Superior a Distancia -ACESAD-, representantes de la Federación Nacional de Representantes Estudiantiles - FENARES-, la Asociación Estudiantil, entre otras.

La reforma normativa y los marcos regulatorios han sido procesos que se derivan de una apuesta de país. La política pública de

educación superior en Colombia presenta un conjunto de características compartidas con otros países. (Avendaño, Paz Montes y Rueda Vera, 2017).

Las políticas educativas tanto del nivel de la educación superior, como el de la básica y la media, que se imponen no solo en Colombia, sino en toda América Latina; inspiradas en la ideología neoliberal; se caracterizan, por crear una serie de mecanismos e instituciones para el control, y vigilancia de las universidades, violando así la autonomía universitaria, que precisamente como su nombre lo indica tiene como propósito, evitar la interferencia del Estado, en la dirección de las universidades; pero como quedó consignado en la política educativa neoliberal de la Ley 30 de 1992; se contradice, con lo contemplado en la Constitución Política de 1991, artículo 69, que garantiza la autonomía universitaria.

Las políticas neoliberales en mención, van a llevar a las universidades públicas estatales, a una crisis de financiación, convirtiéndolas en unas empresas, que tienen que autofinanciarse con la venta de servicios, se van a utilizar los mismos mecanismos que establece el Estado Colombiano, para el sector productivo de la economía; que eufemísticamente, para las universidades es la acreditación, que da el Consejo Nacional de Acreditación, (CNA) órgano adscrito al Ministerio de Educación Nacional, y para el sector productivo es el Instituto Colombiano de Normas Técnicas (ICONTEC).

En el anterior marco, se hace necesario estimar que las políticas públicas formuladas en materia educativa en los últimos años, corresponden a los inicios de la globalización y del neoliberalismo; en ese sentido, a la idea de flexibilidad institucional, académica y económica, instalando las condiciones para

la imputación de una autonomía financiera a las universidades y de esa manera, obligarlas a autofinanciarse y a reconocer una concepción integradora, la cual trata de una propuesta a futuro, marco regulatorio que se viene vislumbrando en los Planes 2014-2018 (Todos por un nuevo país); 2018-2022 (El futuro es de todos) y 2022-2026 (Colombia, potencia de la vida).

Las políticas públicas para el sector educativo en Colombia, descritas, siguen estando inspiradas en la ideología neoliberal.

Comprensión del diseño curricular

Según Díaz (1994), la teoría curricular nace como expresión de una nueva articulación entre escuela y sociedad. La mediación de esta articulación está proporcionada por la génesis de la industrialización a través de máquinas y con el surgimiento de los grandes monopolios. En este contexto se transforma la sociedad estadounidense y se reclama socialmente una transformación de la escuela, la cual requiere de un nuevo discurso pedagógico. El nuevo discurso pedagógico se expresa a través de: teoría curricular, evaluación y tecnología educativa. (Cfr. Díaz, Á. 1994, p. 13).

Para el autor en mención, existe una gran similitud conceptual (y epistemológica) entre las expresiones de la pedagogía industrial (currículo, evaluación y tecnología educativa), sus bases son de corte positivista, funcionalista, conductual y cognoscitivista; y se encuentran sustentadas en la lógica de la administración científica del trabajo.

Como se puede evidenciar, en las tesis expuestas por, Díaz (1994), en párrafos anteriores, esa es la perspectiva en la que se encuentra, la concepción curricular, el diseño

curricular y por ende la teoría curricular, la cual se plasma en las políticas educativas, como es el caso concreto de Colombia, con la promulgación de la Ley 30 de 1992. "Ley de la Educación Superior"; y la Ley 115 de 1994 "Ley general de Educación", en el Capítulo II. Currículo y Plan de Estudios. Artículos 76. Concepto de currículo y Artículo 78. Regulación del currículo.

Lo que se inicia en los Estados Unidos, en las primeras décadas del siglo pasado, que en su momento se denominó a este modelo educativo, "pedagogía de la sociedad industrial"; en Colombia se va a empezar a implementar, nueve décadas después, con las leyes en mención, en donde se pone la institución de la escuela al servicio del mercado, para atender los requerimientos, de los sectores de la economía del país, como la Asociación nacional de Industriales (ANDI), la Federación Nacional de Comerciantes (FENALCO), entre otras.

En el caso de Bogotá, el programa jóvenes a la U; que fue diseñado por la Secretaría de Desarrollo Económico, la Secretaría de Educación Distrital y la ANDI.

Concepciones del currículo

El currículo como disciplina, en su evolución histórica ha tenido diferentes, concepciones, que van desde, la concepción academicista, la tecnológica, la de realización personal, la de reconstrucción social, la crítica del currículo y la concepción integral del currículo; como ya se mencionaba en párrafos anteriores, cada una de estas, tienen que ver con el modelo de sociedad, cultura, pedagógico, escuela y sistema educativo.

Con Bobbit (1918), aparece la primera definición de currículo, el autor en mención lo

considera, como el conjunto de experiencias de aprendizaje que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar, a fin de desarrollar habilidades para enfrentar los diferentes problemas de la vida adulta (p. 20).

Según Stenhouse, plantea que un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de propósitos educativos, de tal forma que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (p. 194).

Para Taba (1976), todo currículo debe comprender:

Una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados. Cfr. Taba, I., (p. 10).

Grundy (1987), por su parte, afirma que “si el currículo es una práctica, quiere decir que todos los que participan en ella son sujetos, no objetos; es decir elementos activos”, lo cual conlleva a analizar la importancia que produce la intervención de los docentes dentro de este proceso educativo (p. 40).

Johnson, considera que el currículo es algo más que el conjunto de las experiencias del aprendizaje: se refiere al aprendizaje terminal del alumno como resultado de la enseñanza. El currículo especifica los resultados que se desean obtener del aprendizaje, los cuales deben estar estructurados previamente. De esta manera hace referencia a los fines como resultados del aprendizaje y sostiene que el currículo no establece los medios es decir, las actividades y los materiales, sino los fines (1970, p. 35).

Según la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

- UNESCO (1958), define el currículo como las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor tenidos en cuenta, con el propósito de alcanzar los fines de la educación (p. 15).

Para Arnaz (1981), el currículo es; el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa; es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se requiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no las acciones mismas, si bien, de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan (p. 9).

El autor en mención plantea que, el currículo se compone de cuatro elementos:

- a. Objetivos curriculares.
- b. Plan de estudios.
- c. Cartas descriptivas.
- d. Sistema de evaluación.

Arredondo (1981 b.) Concibe el currículo como: el resultado de a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y los objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos (p. 374).

La concepción anterior del currículo ha sido considerada por muchos especialistas

como una de las más completas concepciones sobre el currículo.

Es importante aclarar que las diferentes concepciones del currículo, tienen unas intencionalidades, y responden a un tipo de sociedad, de escuela, de sujeto, enfoque pedagógico y didáctico; que para el caso de la facultad de educación; en los diferentes proyectos curriculares, se han centrado más en la concepción académica del currículo; la cual hace énfasis en las disciplinas.

Como alternativa a la concepción disciplinar, proponemos la concepción crítica del currículo y la integración curricular; que para los diseñadores del currículo en la universidad y en la facultad de educación; contribuiría a solucionar, un problema, como es el de las asignaturas separadas, que se puede evidenciar también en el nivel de la educación básica y media cuando se crean las áreas obligatorias y fundamentales con los lineamientos curriculares para cada una de ellas.

Desde esta concepción crítica del currículo, y la integración curricular; es importante resaltar, la importancia de la pedagogía crítica, que para una sociedad como la colombiana con un sistema educativo heredado del concordato de finales del siglo XIX y las políticas neoliberales de finales de la última década del siglo XX, que convierte a la educación en una mercancía, que se reglamenta con las dos leyes de educación la (Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994).

La concepción crítica del currículo y la integración curricular; serian fundamentales, para la formación de otro tipo de maestro, que contribuya a la transformación de la sociedad colombiana.

En relación con el caso colombiano, la "Ley 115 de 1994" Ley General de Educa-

ción", en el Capítulo II. Currículo y Planes de Estudios; en el Artículo 76. Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Cfr. Sanabria, M. A., 1997, p. 35).

Las Secretarías de Educación Departamentales, Municipales y Distritales, como órganos rectores, responsables del diseño de la política curricular; no han tenido en cuenta a la hora de hacer los diseños curriculares, para las instituciones educativas; las diferentes concepciones que existen sobre el currículo; además de excluir a los docentes, de la participación a la hora de hacer el diseño curricular; por eso fracasa la política de indicadores de logros, de los procesos curriculares, para las instituciones educativas del Estado; además de la participación es fundamental, la formación sobre el tema, responsabilidad que también tienen las facultades de educación y las universidades; en uno de los preceptos fundamentales de la Ley 30 de 1992, como es el de la proyección social, en el cual estas instituciones, deben contribuir a la solución de los problemas de la sociedad.

Artículo 78. Regulación del currículo. El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal, establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley. (Cfr. Sanabria, M.A. 1997, p. 36).

Las concepciones curriculares, en la legislación educativa colombiana, como se puede

evidenciar, están en el marco de la concepción académica y la tecnológica del currículo, lo cual no le permite a los maestros, teniendo en cuenta los innumerables problemas que enfrenta la sociedad colombiana; y el sistema educativo en todos sus niveles; poder disponer de otras concepciones, diferentes a las enunciadas, a la hora de hacer los diseños curriculares, de las áreas, disciplinas y asignaturas, las cuales tienen el grave problema de la separación de asignaturas del currículo.

Es por eso que se propone en este trabajo, como contribución a la solución de esta problemática, la concepción crítica del currículo y la integración curricular.

Enfoques curriculares

Antes de introducir el tema de los enfoques curriculares, es importante analizar el contexto en el que aparecen; los fines que tiene la educación en ese contexto, el campo del currículo, las concepciones curriculares y la teoría curricular.

Para Díaz Barriga (1994), los enfoques curriculares aparecen en la sociedad norteamericana, ligados a la pedagogía para la sociedad industrial, también llamada pedagogía pragmática; uno de sus principales representantes; es Franklin Bobbit, (1918), con la publicación de su libro intitulado "The Curriculum"; considerado el libro más antiguo sobre el currículo (p. 25).

Los fines que tiene la educación para este autor, es preparar para la vida adulta; y el enfoque curricular es el tecnológico; como producto de los requerimientos del proceso de industrialización, que se vive en ese momento en los Estados Unidos; todo el tema

curricular queda limitado a la manipulación de tales fines.

Según Díaz Barriga (1994), este entorno conlleva a que la teoría curricular debe construir un conjunto de conceptos tales como: diagnóstico de necesidades, perfil del egresado, objetivos, etc; que le permitieran desarrollarse como una pedagogía de la sociedad industrial o también denominada pedagogía pragmática (p. 26).

Esta pedagogía, va a tener como propósito fundamental desarrollar habilidades técnicas profesionales, que se requieren para la incorporación del sujeto al mercado laboral; haciendo una analogía con el contexto colombiano, esta pedagogía es la que se va a implementar en el país desde la década de los años setenta, del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI, en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), y en las facultades de carreras técnicas y tecnológicas.

Este tipo de formación, tanto en el contexto de los Estados Unidos, a inicios del siglo XX, como en Colombia, en la década de los años setenta y las dos primeras décadas del siglo XXI, van en detrimento de una formación más humanística, ética, política, cultural y estética; en este tipo de pedagogía y enfoque curricular; se hace mucho énfasis, en el orden, la obediencia, la sumisión; como eje central, del sujeto para ese tipo de sociedad; es decir formar sujetos acríticos, que no razonen mucho y no comprendan ni entiendan los problemas de la sociedad.

En el enfoque curricular, práctico según Grundy (1991), se fundamenta desde el interés práctico, es decir esta cimentado en un enfoque cualitativo y su saber está relacionado con las ciencias históricas hermenéuticas como lo asocia Habermas. Está centrado en comprender el medio de manera que el ser

humano se sienta parte de él. Se preocupa por descubrir los significados de las expresiones humanas como los gestos, las palabras, etc.

Para Grundy (1991), “es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado” (p. 32). Por cuanto el estudiante y el docente interactúan juntos para comprender y darle significado a los contenidos.

Grundy, (1991), se fundamenta en la teoría de los “intereses constitutivos del conocimiento”, propuesta por J. Habermas.

En este enfoque, el maestro como profesional reflexivo de la educación junto con el estudiante buscan el valor y significado de lo aprendido; tiene como propósito establecer acciones en beneficio del ser humano en determinado ambiente; para el autor en mención, este enfoque del currículo adopta un punto de vista más activo acerca del papel de la educación.

Tanto el estudiante como el docente, son colaboradores activos y son considerados como sujetos y no objetos, están en un plano de igualdad, estableciendo una relación dialógica, lo que le permite al estudiante, ser un participante activo, en las actividades de aprendizaje y darle así significado a los contenidos, que le permitan además la construcción de su propio significado, lo que hace que el maestro se comprometa con la evaluación de la experiencia curricular.

Según Grundy (1991), el docente además de comprender los objetivos del plan de estudio está en la obligación de elegir la acción a ejecutar que conlleve a la construcción de significado en el alumno, siendo el apren-

dizaje el punto de interés y no la enseñanza (p. 109).

Para Grundy, “en cualquier selección de contenido, la importancia radica en la construcción del significado y en la interpretación, es probable que la orientación e integración del contenido sea de tipo holístico, en vez de fragmentaria y específica del tema” (1991, p. 110).

De acuerdo con los anteriores argumentos, este enfoque está en concordancia, con la integración curricular, debido entre otras razones, a que los contenidos no son unas asignaturas transmitidas de forma aislada, conducentes a un resultado; las cuales deben estar integradas de forma coherente.

Grundy (1991), considera que la práctica pedagógica no se enfoca en el logro de unos objetivos, “la cualidad única de cada clase escolar supone que toda la propuesta incluso a nivel escolar, precisa ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase” (p. 103).

El enfoque curricular crítico social, considera al docente como investigador de su propia práctica, siguiendo la investigación – acción como planteamiento alternativo en la mejora del proceso educativo (Elliott, 1991).

Este enfoque como bien lo señala Magendzo (2003), implica una acción pedagógica estratégica de parte de los docentes de aula dirigida a emancipar de toda forma de dominación, abierta o encubierta. No se trata simplemente de cuestionar las prácticas existentes del sistema, sino de buscar comprender por qué el sistema es como es y cuestionarlo, al mismo tiempo que se es consciente de que propio sentido de justicia y de igualdad están también sujetos a cuestionamientos. La problematización de la conciencia y

de los valores afirmados en ella es, pues, la característica clave de una teoría crítica del currículum (p. 25).

Como bien lo señala Grundy (1991), el currículo crítico tiene su sustento teórico desde el interés emancipador fundado en la razón y da lugar a la acción autónoma y responsable (p. 27).

Para Grundy (1991), “Un currículo emancipador, supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción”, es decir para dar un significado social, los participantes del aprendizaje deben tener participación activa (p. 39).

Para el autor en mención, desde este enfoque curricular, el docente participa activamente, deja de ser quien únicamente enseña para ser también enseñado por sus estudiantes. El estudiante mantiene una relación dialógica con el docente a fin de propiciar un aprendizaje significativo, donde se compromete a construir su conocimiento basado en la reflexión y la praxis para modificar estructuras que coartan la formación de una ciudadanía crítica, socia y autónoma; “el interés emancipador compromete al estudiante, no sólo como “receptor” activo, en vez de pasivo, del saber, sino como creador del mismo junto con el profesor (p. 142).

En la misma línea de pensamiento, Magendzo (2003), plantea que el currículo crítico en cuanto conocimiento ético y político. Considera que el aprendizaje es parte de la vida, antes que algo separado de otras partes de la vida e irrelevantes para ellas. Por consiguiente se vincula con los grandes problemas que sufren nuestra sociedad, como son la pobreza crónica y desmoralizante; democracias frágiles e inestables; injusticia social; violencia, racismo, impunidad y corrupción (p. 24).

Orientaciones y perspectivas en el diseño curricular

Según Arredondo (1981), para conformar un currículo es necesario desarrollar el proceso de diseño curricular. El concepto de diseño se refiere a la estructuración y organización de fases y elementos para la solución de problemas. En este caso, por diseño curricular se entiende al conjunto de fases y etapas que se deberían integrar en la estructuración del currículo.

De la misma manera, debe entenderse que el desarrollo y/o diseño curricular es un proceso, y el currículo, es la representación de una realidad determinada, resultado de dicho proceso. (Cfr. Arredondo, V.A., 1981 b).

Según Díaz Barriga (1993) el concepto de diseño curricular se refiere a la estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente, donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se deben integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular particular. El punto central, la concreción de este proyecto, se vislumbra en su praxis, debiendo ser flexible, adaptable y en gran medida, originada por los principales actores del acto educativo (p. 8).

Taba (1991) afirma que todo currículo debe contener: “una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenidos, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados (p. 10).

Según Arredondo (1981), debe entenderse que el desarrollo y/o diseño curricular es un proceso, y el currículo, es la representación

de una realidad determinada, resultado de dicho proceso (p. 372).

El autor en mención, quien conceptualiza al desarrollo curricular como un proceso dinámico continuo, participativo y técnico distingue cuatro fases:

1. Análisis previo: se analizan las características, condiciones y necesidades del contexto social, político y económico; del contexto educativo, del educando, y de los recursos disponibles y requeridos.
2. Se especifican los fines y los objetivos educacionales con base en el análisis previo, se diseñan los medios (contenidos y procedimientos) y se asignan los recursos humanos, materiales informativos, financieros, temporales y organizativos, con la idea de lograr dichos fines (diseño curricular).
3. Se ponen en práctica los procedimientos diseñados (aplicación curricular).
4. Evaluación curricular: Se evalúa la relación que tienen entre sí los fines, los objetivos, los medios, y los procedimientos, de acuerdo con las características y las necesidades del contexto, del educando y los recursos: así como también se evalúan la eficacia y la eficiencia de los componentes para lograr los fines propuestos (evaluación curricular) (p. 373).

Para Díaz Barriga (1981), el diseño curricular es una respuesta no sólo a los problemas de carácter educativo, sino también a los de carácter económico, político y social.

Para Tyler (1979), el diseño curricular responde a cuatro interrogantes:

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse. ¿Cuáles ofrecen probabilidades de alcanzar esos fines?

3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esos fines?
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (p. 78).

Concepciones de la integración curricular

Según Beane (2010), el diseño denominado "integración del currículum", tiene diversas características, que tomadas en su conjunto, distinguen este enfoque de otros. En primer lugar, el currículum se organiza en torno a problemas y temas que tienen una importancia personal y social en el mundo real. En segundo lugar, las experiencias de aprendizaje en relación con el centro organizador se programan de forma que los conocimientos pertinentes se integren en el contexto de los centros organizadores. Tercero, el conocimiento se desarrolla y se usa para abordar el centro organizador que en ese momento se estudie, y no preparar alguna prueba o examen posteriores. Por último, el énfasis se sitúa en proyectos sustantivos y en otras actividades que implican una aplicación auténtica de los conocimientos, con lo que aumenta la posibilidad de que los alumnos integren las experiencias curriculares en sus propios de significados y de que tengan experiencia del proceso democrático de la resolución de problemas (pp. 29-30).

Cuando se habla de la formación integral en un sistema educativo como el colombiano en los niveles de la educación básica y media, el diseño curricular se realiza por áreas del conocimiento, las cuales tienen unas disciplinas y asignaturas, y en el nivel de la educación superior, los diseños curriculares son disciplinares; como bien lo señala Beane (2010), parte de la razón es que el problema no está en las propias disciplinas del conocimiento, sino en su representación en el en-

foque de asignaturas separadas del currículum (p. 62).

Los planteamientos del autor en mención se pueden evidenciar en el caso colombiano, cuando se hace en las instituciones educativas públicas del Estado; el diseño curricular de las áreas obligatorias y fundamentales, en el cual cada área, tiene un coordinador y se orientan por los lineamientos curriculares que impuso el Ministerio de Educación Nacional para cada una de estas áreas, y en donde las asignaturas no están integradas, sino separadas. Igualmente ocurre con el diseño curricular de las disciplinas y asignaturas en el nivel de la educación superior, los programas se organizan en torno a unas áreas, las cuales tienen unas asignaturas; es decir que se presenta el mismo problema que encontramos, en el nivel de la educación básica y media.

Teniendo en cuenta, los argumentos planteados se justifica la propuesta de la concepción curricular crítica y la integración del currículo, tendiente a solucionar que enfrenta el sistema educativo colombiano.

La enseñanza debe ser a través de un enfoque integrador, para que los estudiantes puedan abordar los problemas de las áreas del conocimiento, de una manera más integradora, y no aislada o separada como ocurre hoy en día.

Para Beane (2005), Es precisamente a partir de este tipo de reflexiones de donde surge la razón de la integración del currículum. Crear un currículum para y con jóvenes empieza con un examen de los problemas, los temas y las preocupaciones de la vida tal como se vive en el mundo real. De este examen se obtienen los centros organizadores (p. 63).

Diseño curricular de la facultad de ciencias y educación

La estructura o composición curricular en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se define bajo la idea concepción integradora. Algunos elementos distintivos curriculares se dan desde orientaciones relacionan con la flexibilidad. Desde hace más de diez años, las mayores posibilidades de articulación interna y externo se justifican a partir de los procesos de flexibilización como propósito y composición común en los diferentes programas de formación.

La reforma curricular vigente tuvo sus génesis en década del 90 cuando las demandas de la sociedad contemporánea y las estructuras académicas de la época, avanzaron bajo el movimiento de renovación de la educación superior dado escala mundial y cuya tónica más sobresaliente sería la gran flexibilidad estructural y curricular que propiciaba un requisito indispensable para una rápida actuación de programas a los procesos sociales, científicos y tecnológicos caracterizados por cambios constantes (Tünnermann, 1997, p. 96).

Según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) es un observatorio regional de políticas de UNESCO en los últimos 20 años, la expansión de la educación superior a nivel de América Latina ha sido notable, pasando de 11 millones de estudiantes en las instituciones de educación superior (IES) de la región en 2000 a casi 29 millones en 2020 (UIS, 2021), demanda que según García de Fanelli (2019), es fundamentalmente resultado del establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario completo en casi la totalidad de los países de la región.

Otros elementos característicos que tiene relación con el diseño curricular son auto-financiación las políticas para el desarrollo de la investigación, la preocupación por la calidad y los indicadores de eficiencia de la educación (Soto, 2005). Sin embargo, desde las políticas de consideración del fenómeno de la educación masiva se viene gestando la preocupación por la cobertura y la flexibilidad curricular, asuntos que no están considerados en el diseño curricular de la facultad de ciencias y educación, como se pudo evidenciar en las protestas recientes por parte de estudiantes y profesores que se oponen a este tipo de reformas curriculares.

En ese marco, a nivel de la UDFJC desde el 2010, se establece un modelo pedagógico y curricular para Flexibilizar el currículo y las modalidades formativas; se hacen las primeras aproximaciones a la internacionalización del currículo y se continúa con la incorporación de las Tics en tanto el funcionamiento de los procesos de formación universitaria.

Los procesos de integración institucional no se han logrado, pero sí, en la facultad a partir de las diferentes áreas de conocimiento y la articulación entre niveles de pregrado y posgrado. Un elemento integrador, resulta ser la investigación formativa más allá de los espacios académicos de trabajo de grado. Se ha realizado la apuesta por la ampliación de la oferta de espacios académicos electivos y demandas de cada proyecto responde a su naturaleza disciplinar.

En relación con lo enunciado en torno a la articulación entre los niveles de pregrado, la realidad nos muestra que no existe una articulación entre los niveles de pregrado de la facultad de ciencias y educación, y los posgrados, como es el caso de las maestrías en educación y el doctorado interinstitucional en educación; igual ocurre con el tema de

la investigación, la universidad sigue siendo una universidad profesionalizante y no de investigación, el presupuesto para investigación cada vez es menor, la mayoría de docentes un 70 %, son de vinculación especial, y la investigación formativa es bastante precaria, la concepción académica del currículo no permite la integración curricular.

A manera de conclusión

La diversidad de contextos de interacción social, especialmente cuando la transformación de las estructuras y relaciones de las realidades económicas, sociales, políticas y culturales denominadas globales han afectado las relaciones entre y dentro de los sujetos, sus experiencias y sus prácticas (Díaz Villa, 2009, p. 13).

Las reformas curriculares, que se han adelantado en las últimas décadas, en las facultades de educación en Colombia, han estado inspiradas por la ideología neoliberal, en la cual la universidad, deja de ser un centro educativo, al servicio de la sociedad, de la reflexión crítica y argumentada, de los problemas de la sociedad, para convertirse en un centro al servicio del sector productivo.

La universidad, sigue conservando una concepción tecnológica del currículo centrada en la pedagogía pragmática; como se puede evidenciar en la facultad de ciencias y educación, con las reformas curriculares internas que se han hecho desde los diferentes proyectos curriculares, que han borrado de sus planes de estudio; las humanidades, la pedagogía, la ética; como disciplinas fundantes en la formación de maestros.

El currículo entonces, es un documento escrito que evidencia la constante relación de fuerzas entre diferentes agentes que inter-

vienen en él, en relación con las aspiraciones y objetivos de la escolarización (Goodson, 1991, p. 4). Sin embargo se enuncia desde el tono escritural un currículo universitario vigente que propone la flexibilidad curricular en tono de la enseñanza y el aprendizaje jerarquizando los pasos a seguir para desarrollar un diseño, centrado en el estudiante y con características propias de los elementos de la globalización en cuanto las políticas educativas refieren temas de internacionalización, manejo de nuevos esquemas de formación, movilidad de estudiantes y profesionales y los nuevos procesos de transferencia y gestión de los conocimientos, entre otras.

La concepción crítica del currículo y la integración curricular deben ser fundamentales para las reformas curriculares que se adelanten en la universidad y en concreto en la facultad de ciencias y educación con una pedagogía crítica como alternativa a la concepción tecnológica y la pedagogía pragmática, de corte neoliberal, que ponen la universidad pública estatal al servicio de los intereses de la burguesía y el mercado.

Referencias

- Alpízar Santana, M. (2019). Impacto de las políticas públicas en la Educación Superior en Cuba. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(2), e9. Epub 25 de julio de 2019. Recuperado en 10 de octubre de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000200009&lng=es&tlng=es.
- Avendaño Castro, W, Paz Montes, L, Rueda Vera, G. (2017). Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 22, núm. 79, 2017 Universidad del Zulia, Venezuela Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29055964008>
- Arnaz, J. (2014). *La planeación curricular*. Trillas
- Arredondo, V.A. (1981). "Comisión temática sobre desarrollo curricular". Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Acosta, E. A. L. y Montezuma, G.A.L. (2011). El currículo, concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar*, 29(2) 67-77.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Ediciones Morata.
- Castro, O. (2011). Diseño y programación curricular: una experiencia en el Caribe colombiano. *Zona Próxima - Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte*, 1-14.
- CESU- UNAM. Secretaría de Desarrollo Social y Universidad de Guadalajara. pp. 57-76.
- Díaz, B. A. (1993). Aproximaciones metodológicas al Diseño Curricular. Hacia una propuesta integral. En *Tecnología y Comunicación Educativas*, N° 21, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 19-39.
- Díaz, B. A. (1994). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*, Instituto de Estudios de Acción social. Aique grupo Editor.
- Elliot, J. (1991). *La Investigación acción en educación*. Morata.

- Federici, C. (1985). La reforma curricular y el magisterio. *Educación y Cultura*. 4 (1). Pp. 65-68.
- Forero Robayo, CH. (2014). Construcción de la política pública de educación superior en Colombia. *Retos y posibilidades*. Universidades, (62), 43-54
- Freyre, P. (1979). *Consciencia e historia: la praxis educativa*.
- Frida, D.B.A., Lule, G. M., Pacheco, D. Saad, E., Rojas, S. D. (1990). Metodología de diseño curricular para educación superior. Trillas
- González, E. (1991). "Reseña cronológica del planteamiento curricular norteamericano" en A. de Alba. Díaz Barriga, A. y E. González. (Eds.) *El campo del currículo*. Vol. 1, CESU-UNAM, pp. 57-64.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículo. Universidad de Western Ontario.
- Grundy, S. (1994) "Producto o praxis del currículo" Editorial. Morata.
- Johnson, H. (1982). *Currículum y educación*.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y Currículum*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Orozco Silva, L. (1999). *La Formación Integral, Mito y realidad*. Editar. Uniandes, Tercer Mundo.
- Scarstacini, C., Spiller, P. y Stein, E. (2010). El juego político en América Latina ¿Cómo se deciden las políticas educativas?
- Soto, Diana (2005). Aproximación Histórica a la Universidad Colombiana, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* No. 7. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RUDECOLOMBIA, pp. 99 - 136.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed. Morata.
- Taba. H. (1974). *Elaboración del currículo*. Troquel.
- Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado*. Ed. Morata.
- Tünnermann, C. (1997). *Aproximación Histórica a la universidad y su problemática actual*. Universidad de los Andes.