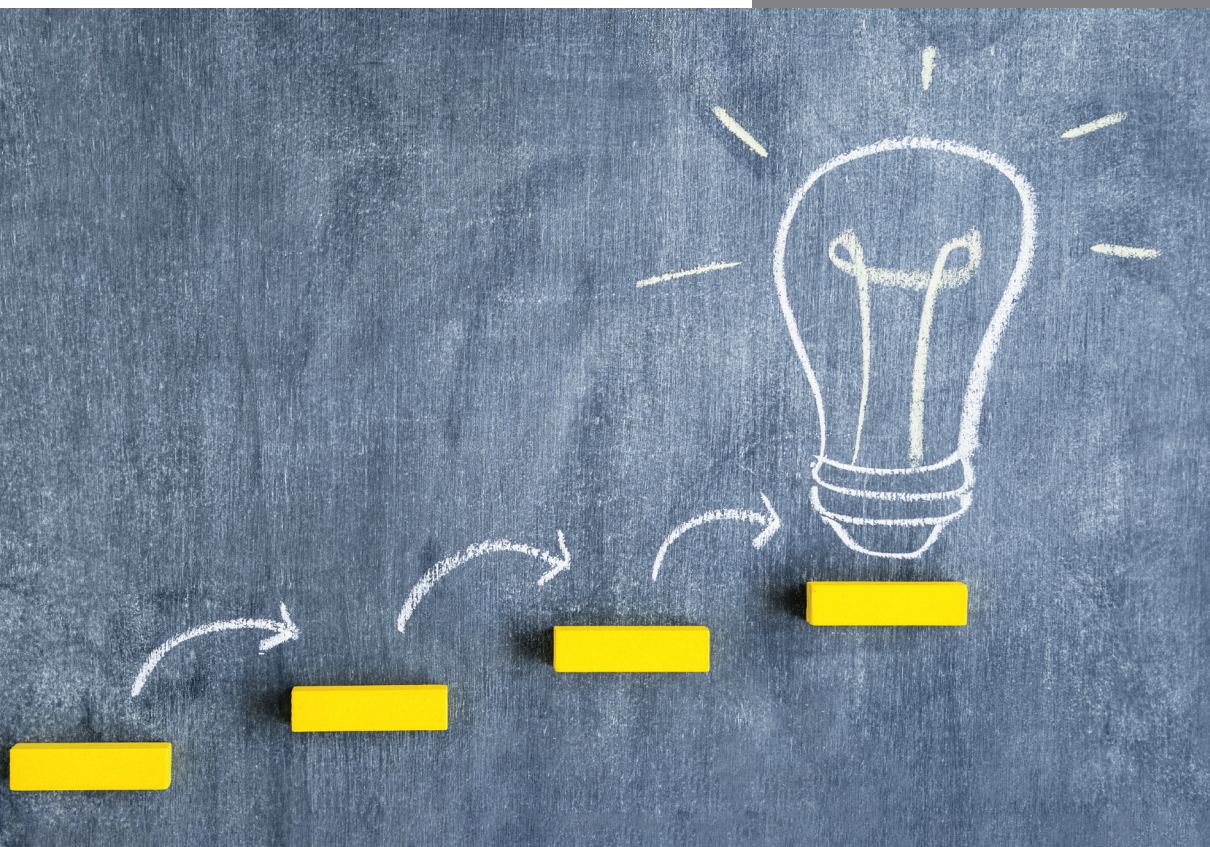


Interdisciplinariedad, pedagogía y proyectos formativos



Interdisciplinariedad, pedagogía y proyectos formativos

Compiladores

Ph. D. Érika Jaillier Castrillón

Ph. D. (C) Carlos Augusto Arboleda Jaramillo

Ph. D. (C) Diego Alejandro Correa Correa

Editor

Mg. Jovany Arley Sepúlveda Aguirre

Director editorial y de publicaciones

Corporación Universitaria Americana

Sede Medellín

2020



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
AMERICANA
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

 SELLO EDITORIAL UNIVERSITARIO
U Americana

370.7
C822

Corporación Universitaria Americana. (2020). Interdisciplinariedad, pedagogía y proyectos formativos. (Comps). Érika Jaillier Castrillón, Carlos Augusto Arboleda Jaramillo y Diego Alejandro Correa Correa Medellín: Sello Editorial Universitario Americana

222 páginas 16 x 23

ISBN: 978-958-5512-88-7

1. Proyectos formativos, 2. Estilos de aprendizaje, 3. Antropología pedagógica

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA AMERICANA-CO /SPA/RDA
SCDD 22 / CUTTER - SANBORN

Corporación Universitaria Americana
Sello Editorial Universitario Americana

ISBN: 978-958-5512-88-7

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA AMERICANA

Presidente

Jaime Enrique Muñoz

Rectoría nacional

Alba Lucía Corredor Gómez

Rector -sede Medellín

Albert Corredor Gómez

Vicerrector académico -sede Medellín

Arturo Arenas Fernández

Vicerrector de investigación -sede Medellín

Luis Fernando Garcés Giraldo

Director de publicaciones - sede Medellín

Jovany Sepúlveda-Aguirre

Sello Editorial Universitario Americana

editorialmed@americana.edu.co

Diagramación y carátula:

Luisa Fernanda Rojas Arango

Corrección de textos

Infolio. Corrección de Textos

1ª edición: agosto de 2020

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma o por medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otro, sin previa autorización por escrito del Sello Editorial Universitario Americana y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria Americana.

Contenido

Prólogo		6
	<i>Érika Jaillier Castrillón</i>	
Introducción		8
	<i>Érika Jaillier Castrillón</i>	
Capítulo 1. Educación superior en Colombia y desarrollo de competencias para investigar en estudiantes de pedagogía		11
	<i>César Augusto Aguirre León</i>	
Capítulo 2. Antropología pedagógica: tendencias y variantes en la investigación posgradual		34
	<i>Wilmer Hernando Silva Carreño, Teresa Arbeláez Cardona</i>	
Capítulo 3. La interdisciplinariedad como camino para la investigación en educación superior: una experiencia desde Fonoaudiología e Ingeniería		54
	<i>Luz Ángela Quintana Sánchez; Florián Augusto Kirby Baldi</i>	
Capítulo 4. El sujeto en la evaluación educativa, una reflexión desde la antropología fenomenológica		64
	<i>Johann Enrique Pérez Angulo</i>	
Capítulo 5. La pedagogía de la esperanza: un proceso dinamizador en la autodeterminación del hombre como ser social, a partir del pensamiento filosófico-pedagógico de Paulo Freire		94
	<i>Sandra Liliana Yepes Villa</i>	

- Capítulo 6.** Formación Integral por Proyectos Formativos –FIPF **110**
*Frank Hugo Pérez Tangarife, Carlos Augusto Arboleda Jaramillo,
Carlos Mario Correa Cadavid, Diego Alejandro Correa Correa,
William Esteban Grisales Cardona*
- Capítulo 7.** Disertaciones sobre la reflexión pedagógica crítica, emergencias y alternativas en el campo de las ciencias de la educación **130**
Jorge H. Betancourt Cadavid, Óscar A. Cuéllar Rojas
- Capítulo 8.** Modelo de estrategias metacognitivas para aumentar la motivación intrínseca de profesionales de la educación que presentan el síndrome de Burnout **144**
Sandra Liliana Gómez V., Juan Felipe Castaño B.
- Capítulo 9.** Autobiografía, relato y “locura”: una alternativa de superación al ser docente con TAB **160**
Bernabé Acevedo Castrillón
- Capítulo 10.** El voluntariado universitario como agente clave en la producción de radios universitaria **172**
Lina María Rendón López, José Antonio Ortega Carrillo, Aura María Vasco Ospina, César Felipe Henao Villa
- Capítulo 11.** Los estilos de aprendizaje como posibilidad de pensar una educación intercultural **190**
*Jorge Eliécer Villarreal Fernández, Yésica Pérez Peláez,
Maricela Moreno Oviedo*
- Capítulo 12.** Justificação para uma avaliação de impacto da política “Todos a aprender” em nível nacional na Colômbia **216**
Sleby Dayana Bermúdez Zapata

Prólogo

“*La ciencia es cultura*”

Adam Bly (2011)

La producción científica del ser humano, como ocurre con el arte o con la tecnología, crea objetos culturales. Algunas veces esos objetos son tangibles, pero en la mayoría de los casos son intangibles: el conocimiento mismo es un bien cultural, solo que no siempre se objetiva o se hace explícito y concreto. El conocimiento, además, es agente del cambio cultural, del cambio de estructuras sociales, políticas, económicas o de prácticas en los contextos locales, en lo micro. Hacer ciencia hoy nos afecta más que antes –o debiera afectarnos e involucrarnos más, al menos–. Y esto ocurre porque desde que comenzó el milenio, el engranaje global nos ha enfrentado a unos retos para la ciencia, la tecnología y la innovación: hacer este mundo más sostenible, hacer sus modos de vida más sustentables y duraderos.

Sí, los Objetivos del Milenio, en su momento, y en nuestra década los Objetivos de Desarrollo Sostenible, nos imponen unas metas para el bien común del planeta que buscan hacerle frente a la incertidumbre de lo que puede ocurrir con los sistemas que sostienen la vida y los recursos para vivirla. Los desafíos se han vuelto cada vez más sistémicos, más complejos, más comprometedores para pensar la ciencia.

El cambio climático, las pandemias que se han vivido en el actual milenio, las problemáticas antiguas, pero siempre presentes como la pobreza, la inequidad, la guerra, nos muestran un mundo incierto al que solo a través de reenfocar nuestras prácticas humanas, nuestros modos de relación entre nosotros como humanos y entre los seres humanos y la naturaleza y sus diversos ecosistemas, nos permitirán al menos sobrevivir a lo impensado.

Hacer ciencia hoy es eso: comprometerse con la transformación posible. Pero autores como Bly (2011), en su libro *La ciencia es cultura. Conversaciones en la nueva intersección entre ciencia y sociedad*, nos recuerdan que necesitamos reinventar la ciencia, no sin antes confirmar que:

La ciencia es una lente a través de la cual podemos visualizar problemas complejos y resolverlos, establecer relaciones internacionales, y reforzar (incluso reinstaurar) la democracia. ... nos ofrece [la ciencia] la capacidad ilimitada de enfocar cualquier cosa que se cruce en nuestro camino sin importar lo compleja o imprevista que sea (p. 11).

Ese deseo de transformar el mundo moviliza el quehacer científico y la producción de materiales como este libro de investigación que hoy presentamos. Los autores que hacen parte de este texto asumieron ese compromiso de repensar sus prácticas y de pensar el mundo y hoy lo comparten con nosotros.

Ph. D. Érika Jaillier Castrillón

Introducción

La comunicación de la ciencia, en sí misma no es ciencia, pero sí contribuye a ella y a la difusión del conocimiento. ¿Por qué publicamos? Primero porque la investigación científica hoy es epistemología + metodología + tecnología+ comunicación del conocimiento, lo que también plantea la importancia de la gestión del conocimiento. La ciencia hoy no se hace para que se quede en informes o anaqueles, sino para que pueda ser difundida, utilizada y apropiada por otros. La publicación es un paso de puesta en validación en el medio, entre pares o entre beneficiarios finales de los resultados del proceso de investigación, y por tanto, de la gestión del conocimiento iniciada con un proyecto en su momento. La publicación hace visibles los hallazgos, pero también los nuevos saberes, las nuevas ideas, las nuevas explicaciones, los nuevos objetos dentro de la cultura de lo humano.

La ciencia, la tecnología y la innovación, como prácticas sociales -tal como lo expresa el prólogo- son además actividades culturales que buscan ser visibles, hacerse públicas para dar pie a una función social y cognitiva más profunda: generar trascendencia del saber humano en la historia. Las publicaciones son solo piezas retóricas de un quehacer mucho más comprometedor: motivar nuevos procesos de búsqueda, nuevos procesos cognitivos en otros. Y es que como dice Bruno Latour (2017), hacer ciencia tiene mucho de ejercicio político y de ejercicio cultural en nuestras sociedades contemporáneas.

Los científicos contemporáneos desde su función social, plantean -no todos, pero sí los más conscientes- la batalla contra la dictadura del beneficio (la rentabilidad económica de la ciencia que se inculcó durante el siglo XX), a partir de la libertad y la gratuidad del conocimiento y la investigación. Publicar, y mucho más volver al libro como dispositivo de comunicación, motiva un conocer diferente, un conocer desde el deseo de entregar como acto generoso lo aprendido.

La ciencia en la antigüedad, como lo plantea Ordine (2013), nace de la curiosidad y de la admiración. Son los fenómenos de lo cotidiano, de lo común, los que mueven a los primeros filósofos a generar saber. El estudio, como dice Ordine es en primer lugar adquisición de conocimientos que “sin vínculo utilitarista alguno, nos hacen crecer y nos vuelven autónomos” (p. 45). Así pues, el estudio y la investigación están motivados por la gratuidad de la admiración del mundo y de la realización del ser humano en su proceso de búsqueda de sabiduría.

Aquí cabe retomar a Poincaré (1904 citado por Ordine, 2013):

El hombre de ciencia no estudia la naturaleza porque sea útil; la estudia porque encuentra placer, y encuentra placer porque es bella. Si la naturaleza no fuera bella, no valdría la pena conocerla, ni valdría la pena vivir la vida. No hablo aquí, entendámoslo bien, de esta belleza que impresiona los sentidos, de la belleza de las cualidades y de las apariencias; no es que la desdeñe, lejos de ahí, pero no tiene nada que ver con la ciencia. Quiero hablar de esa belleza, más íntima, que proviene del orden armonioso de las partes y que solo una inteligencia pura puede comprender. Por así decirlo es ella la que da un cuerpo, un esqueleto a las halagadoras apariencias que embellecen nuestros sentidos, y sin este soporte, la belleza de estos sueños fugitivos sería imperfecta, porque sería indecisa y huiría siempre (p. 61).

Y finaliza Ordine: Hay que saber poner la mira en “la belleza intelectual” que “se basta a sí misma”. Por ella sola, “más quizá que por el bien futuro de la humanidad”, “el hombre de ciencia se condena a largos y penosos trabajos” (p. 21). Sin este laborioso y desinteresado esfuerzo, sería realmente difícil pensar en hacerse mejores (p. 61).

Los autores de la presente compilación han comprendido esta belleza intelectual desde los saberes y disciplinas más diversos: la antropología pedagógica, la educación, la psicología, la comunicación. Si bien el eje central es la educación y este libro se enmarca en una visión de educación desde diferentes intereses, el origen de nuestros autores es variado y multidisciplinar, como podrá evidenciar el lector en las siguientes páginas.

La educación, es una práctica cultural propia de nuestras sociedades occidentales que debe hacer visibles sus reflexiones desde la perspectiva científica. La capacidad de sistematización de lo aprendido en el aula, del proceso de conocimiento desde los niveles más básicos hasta los más avanzados, es la clave de una producción científica desde el campo formativo.

Hoy encontramos esa evidencia de las búsquedas, de las comprensiones, de las iniciativas de realización del ser humano en muchos de los apartados de estos textos que los autores comparten con nosotros.

Ph. D. Érika Jaillier Castrillón



Capítulo 1

Educación superior en Colombia y desarrollo de competencias para investigar en estudiantes de pedagogía

César Augusto Aguirre León¹

Resumen

Los procesos de incorporación de competencias para investigar en los estudiantes universitarios son un desafío para la educación superior del siglo XXI. Esta tarea debe partir del reconocimiento de los factores asociados al aprendizaje en los adultos, del modelo de aula que se debe emplear desde las nuevas tecnologías y de las características necesarias para permitir la apropiación de estas competencias por parte de los estudiantes. En este caso particular se reconoce la importancia que crece en esta misión cuando se habla de quienes estudian pedagogía, considerando el papel transmisor que tendrán en el futuro; se hace un recorrido por el proceso histórico que ha seguido la educación superior en Colombia, especialmente la línea que tiene que ven con los futuros docentes.

Palabras clave: andragogía, educación superior, investigación, pedagogía.

Introducción

La finalidad del presente trabajo es analizar el impacto de los procesos de formación en investigación pedagógica en los estudiantes de último semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil y afines ofertados en Bogotá. Para dar razón de este objetivo, el documento acude a un estado del arte asociado a las categorías teóricas “formación en investigación”, “investigación pedagógica” y “mediación virtual”. El análisis de la información consultada permite inferir la existencia de distintas apreciaciones a estos procesos en

¹ Doctor en Educación de la Universidad de Baja California, magíster en Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad a Distancia de Madrid, magíster en Educación y Procesos de Aprendizaje del Instituto Tecnológico de Monterrey, magíster en Educación de Uniminuto, especialista en Gerencia Educativa de la Universidad Cooperativa de Colombia, especialista en Diseño de Ambientes de Aprendizaje de Uniminuto, Filósofo de la Universidad de La Salle, Periodista de la Fundación Universitaria Inpahu. Lugar de trabajo: Corporación Universitaria Minuto de Dios. E-mail: caguirre@uniminuto.edu.

clave pedagógica, sin embargo, no son visibles ejercicios investigativos que respondan a esta problemática en programas de formación docente a nivel de educación infantil.

El marco teórico de esta pesquisa aborda algunos componentes centrales que entretejen la discusión con respecto a la formación en investigación en adultos, la investigación pedagógica y las mediaciones virtuales. De lo anterior, pueden apreciarse elementos determinantes como la urgencia de transformar el sentido de la formación en investigación, pues en la actualidad existe un criterio formativo de carácter deductivo, procedimental y técnico. En igual sentido, no existe una noción clara sobre el significado de la investigación pedagógica y su subsiguiente dinamismo reflexivo asociado a la construcción de saber pedagógico a partir de dicha práctica y las repercusiones que tiene para su transformación e impacto en el escenario escolar y social. Finalmente, a propósito de las mediaciones virtuales, es posible apreciar un debate abierto sobre su pertinencia y finalidad para el desarrollo de procesos de formación docente.

Esta investigación está articulada con las consideraciones éticas y bioéticas propuestas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2005) para el desarrollo de proyectos de investigación que tengan impacto y relevancia en la sociedad. Así mismo, en sintonía con la filosofía institucional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), este proyecto está amparado en el modelo praxeológico (Juliao, 2011, pp. 36-46). En su fase inicial, “ve” la realidad de la formación en investigación pedagógica a nivel documental y teórico; seguido a ello, “juzga” este proceso en las estructuras curriculares y los procesos pedagógicos de los programas académicos participantes; “actúa” de cara a los mismos haciendo apropiación de los impactos en los estudiantes de último semestre de los programas de Licenciatura en Educación Infantil o afines; para finalmente, establecer un proceso de “devolución creativa” que repercuta en la estructura curricular del programa académico, sus líneas de investigación en torno a la formación en investigación pedagógica y su proyección para la caracterización de tal proceso, considerando la diversidad de enfoques y particularidades de los programas académicos participantes.

Desarrollo

Proceso metodológico



La metodología de investigación adoptada para esta investigación tiene como punto de partida el enfoque cualitativo. La orientación epistemológica corresponde al marco de las ciencias sociales y humanas, particularmente a aquellas de cuño pedagógico. La perspectiva de análisis es de carácter hermenéutico toda vez que pretende hacer análisis y apropiación de los impactos de la formación en investigación pedagógica en los contextos señalados, conociendo posturas y tendencias en el ámbito de la formación en investigación y particularmente de la realizada en adultos en la línea de la pedagogía. Desde esta perspectiva se inicia haciendo un barrido de la historia de la educación superior en el país y de cómo se fueron instaurando las características de la formación de profesores en Colombia.

El tipo de investigación a desarrollar fue el etnográfico de carácter virtual, para lo cual fueron tenidas en cuenta las técnicas de investigación: análisis documental, encuesta virtual y entrevistas virtuales. Finalmente, los instrumentos para la recolección de la información serán: resúmenes analíticos de documentos (RAD), cuestionarios virtuales y guiones para entrevistas.

Recorrido histórico

Entre los siglos XVI y XVII fueron fundadas en Bogotá las universidades San Nicolás de Bari, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Universidad Santo Tomás y Universidad Javeriana, las cuales dedicaron sus actividades educativas a la medicina, el derecho, la filosofía y la teología. Durante años posteriores ciudades como Cartagena, Medellín y Popayán también dieron origen a colegios superiores, en 1867 se fundó la Universidad Nacional de Colombia; además, ya en inicios del siglo XIX fueron fundadas en Bogotá, Caracas y Quito algunas universidades públicas que pretendían ir dando forma a los profesionales que se requerían para el gobierno de los nacientes Estados.

En las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, el partido conservador se convierte en el gobernante hegemónico del país, con lo que la construcción del arquetipo de la universidad colombiana tiende a enmarcarse en el pensamiento de la iglesia católica y el manejo privado del sistema educativo. A partir de la Constitución de 1886 la universidad colombiana toma un carácter elitista que desfavorece las intenciones de los más pobres por lograr capacitación y movilidad social.

Dentro de la segunda república liberal (1930-1960) se realizó un proceso de agrupamiento de diferentes institutos, facultades, escuelas profesionales y colegios mayores, en un espacio administrado por la Universidad Nacional, esto con el fin de acelerar y mejorar los procesos administrativos; lo anterior fue reafirmado con la promulgación de la Ley 68 de 1935, en la que se otorgó a esta institución autonomía administrativa y académica.

La ciudad universitaria empezó a trabajar con cerca de 3500 estudiantes en 1946, con lo que se hizo cargo de más de la mitad de los estudiantes de educación superior que formaban parte de instituciones de carácter oficial. Esto iba de la mano con el proceso de modernización del país que lo llevó a transformarse de una economía rural a una urbana, desafortunadamente apoyada por las constantes movilizaciones de los campesinos hacia las ciudades impulsadas por los conflictos internos entre los dos partidos tradicionales y posteriormente entre estos y los grupos insurgentes.

“En cuanto a la educación universitaria privada, cabe destacar la apertura de la Universidad Javeriana en Bogotá en 1931 y de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín en 1936. En la segunda mitad de la década de los cuarenta se crearon varias universidades regionales como la del Valle en 1945, la Industrial de Santander en 1948, la del Atlántico en 1943 y la de Caldas en 1943. En 1953 se crean, con carácter nacional, las universidades pedagógicas de Tunja y Bogotá, y en 1948 se fundó la Universidad de los Andes” (Melo, Ramos y Hernández, 2017, p. 64). De igual forma, como complemento, fueron creados varios institutos que pretendieron profundizar en los aspectos teóricos e investigativos de diferentes áreas, como por ejemplo la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (1933), el Instituto de Psicología Experimental (1937), el Ateneo Nacional de Altos Estudios (1940), el Instituto Caro y Cuervo (1942) y el Instituto de Ciencias Económicas (1944).

No obstante, estas reformas no colmaron las expectativas del Estado ni tampoco las de los colombianos en general, que empezaron a ver que las carreras que se impartían no eran garantía de movilidad social, además de que los recursos fiscales destinados para el sostenimiento de las instituciones públicas no eran suficientes. De igual forma, el periodo de violencia que siguió a la muerte de Jorge Eliecer Gaitán y el posterior golpe militar que llevó a la dictadura prolongada hasta 1957, limitaron la autonomía universitaria y



mostraron los primeros enfrentamientos entre las fuerzas de la nación y los estudiantes de universidades públicas.

El Estado dio prioridad a la educación técnica, con lo que surgieron el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, la Escuela Superior de Administración Pública ESAP y el Instituto Nacional de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior ICETEX. Estas instituciones han evolucionado en el tiempo y han hecho grandes aportes a la formación del capital humano en Colombia. A la par de esto, fueron surgiendo gran cantidad de instituciones de orden privado que intentaron suplir la demanda de cupos que impedían el acceso a la educación superior de muchas personas.

De acuerdo con Torres (2014) en el gobierno de Rojas Pinilla (1953-1957) se contrató un equipo de profesionales de diferentes países, los cuales trabajaron bajo el mando de Louis-Joseph Lebret, esto con el fin de identificar los problemas que se generaban debido al panorama que la educación superior en el país. Fundamentalmente se encontraron cuatro aspectos:

- a) La población con bajos recursos económicos tenía pocas posibilidades de acceso a la educación.
- b) Se debían realizar reformas educativas que garantizaran la democratización de este derecho.
- c) El desarrollo económico del país se encontraba en riesgo debido a la necesidad de formación insatisfecha.
- d) Era necesario el impulso de la educación agrícola para la utilización adecuada del suelo.

Para la década de 1980 el número de estudiantes había aumentado de 20.000 en 1950 a cerca de 300.000, esto continuó haciendo posible el surgimiento de multitud de instituciones.

La Constitución Política de 1991 consagró la libertad de enseñanza y reconoció la educación como un derecho y un servicio público, lo cual modificó el ideario de lo público y lo privado debido a los requerimientos de calidad que empezaron a instaurarse a expensas de la garantía que representó encargar al Estado de su inspección y vigilancia. La Constitución de 1991 sentó las bases para la posterior promulgación de la Ley 30 de 1992, con la que se especifican las normas que rigen la educación superior en el país; con esto

surgieron el Sistema Nacional de Acreditación y la Comisión Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad (Conaces).

Como se ha mencionado la inversión de los diferentes gobiernos en la educación superior pública ha representado un problema constante, esto se mantiene en la actualidad para Colombia, en contravía al proceso que se ha llevado a cabo en los diferentes países del mundo.

Tabla 1. Porcentaje gasto público en educación terciaria 2016

Ubicación	Público	Privado
Argentina	86,04	13,96
Canadá	49,05	50,61
Chile	32,44	67,56
Colombia	36,04	63,88
República Checa	65,38	19,90
Dinamarca	92,35	5,15
Estonia	70,94	23,84
Finlandia	93,06	3,42
Francia	77,84	20,30
Alemania	82,72	15,28
Grecia	73,33	11,56
Hungría	62,94	37,05
Islandia	89,31	8,26
Indonesia	76,14	23,86
Irlanda	73,61	26,38
Israel	58,39	41,61
Italia	61,72	35,35
Japón	32,42	67,58
Letonia	72,62	22,61
Lituania	71,77	25,01
Luxemburgo	92,39	4,28
México	70,86	29,13
Países Bajos	67,54	29,27
España	66,40	31,79
Estados Unidos	35,20	64,79

Fuente: datos OECD (2019).



En las primeras dos décadas del siglo XXI es considerable la diferencia que se presenta entre el 36.4% que se invierte en la educación superior pública en Colombia y lo que pasa en otros países. De hecho, son pocos los países que en el mundo han privilegiado el crecimiento de lo privado en este nivel educativo.

Ahora bien, en Colombia, de acuerdo con el Departamento Nacional de Estadísticas (DANE, 2017), hasta 2017 solo 10,9 % de los habitantes del país había completado la educación técnica profesional o tecnológica, 8,0 % la educación universitaria y el 3,4 % postgrado. Lo anterior indica un panorama poco alentador en lo que se refiere a la formación del capital humano por parte del país, lo que redunda en una ampliación de las brechas de pobreza y en una evidente falta de oportunidades.

En 2016, de acuerdo con el boletín Educación Superior en Cifras, publicado por el Ministerio de Educación de Colombia, “637 municipios del territorio nacional poseían al menos un matriculado en programas de educación superior, lo que representa cerca de 57 % del total de municipios, distribuidos en todos los departamentos de Colombia. En Bogotá, por ejemplo, están matriculados 32 % de los estudiantes en educación superior, en Antioquia 13,8 %, en el Valle del Cauca 7,5 %, en Atlántico 5,8 % y en Santander 5,4 %” (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

“Si bien durante las dos últimas décadas el número de estudiantes matriculados ha crecido de manera importante, especialmente en la formación técnica y tecnológica, en un contexto internacional las tasas de cobertura continúan siendo bajas y no superan el 50 %” (Melo, Ramos y Hernández, 2017, p. 60). No obstante, hay que preguntarse si en efecto los países desean o pretenden lograr una cobertura del 100 % en esta medición, pues las políticas que regulan los procesos internos de productividad y el aspecto de la formación del capital humano con respecto al pago de salarios puede ser que no siempre el ideal sea lo anhelado.

Programas de pedagogía

Los docentes en Colombia son formados por las denominadas escuelas normales y por facultades de educación de diferentes universidades. Con respecto a las normales, el parágrafo del artículo 112 de la Ley 115 de 1994,

indica que “Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior”.

Por su parte, en el caso de las facultades de educación, empezaron a surgir a partir de 1930 por medio de la evolución de tres instituciones: la Normal de Varones de Tunja, el Instituto Pedagógico Nacional y la Universidad Nacional de Colombia. Esto con el fin de avanzar hacia la profesionalización docente y también para apoyar a lo realizado por las normales desde finales del siglo XIX. La formación profesional para la docencia está tipificada en la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994.

Las licenciaturas son programas ofertados por Instituciones de Educación Superior, en adelante IES, que tienen una duración entre 8 y 10 semestres y que se organizan por medio de créditos académicos que como mínimo son 160 y llegan hasta 167. En la actualidad es obligatorio que aquellos programas tengan un mínimo de prácticas.

Con respecto a la educación, “en Colombia en 2017 había 318.655 docentes oficiales, de estos, 299.017 se desempeñaban en cargos docentes y 19.638 en cargos directivos”, esto de un total de 45,5 millones de habitantes.

Tabla 2. Graduados terciarios por campo de formación 2016

Ubicación	Ciencias Sociales	Educación	Letras	Ingeniería	Salud	Negocios
Argentina	7.090	21.062	12.687	5.471	21	17,31
Brasil	4.484	19,699	3.170	11.009	14	35,56
Canadá	15,530	7.696	10.477	12.167	14.168	25,98
Chile	3.670	15.054	3.206	15.530	21.461	24,47
Colombia	6.646	8.193	3.892	16.729	6.765	45,93
Finlandia	7.209	6.421	12.318	17.699	19.705	18,27
México	9.222	13,785	3.639	21.314	9.686	35,15
España	7.103	16.542	9.147	14.876	15.999	18,64
Reino Unido	11.888	9.253	15.364	9.138	13	22,04
Estados Unidos	12.018	6.752	19.654	6.929	17.010	19,30

Fuente: OCED (2019).



Como programas de educación superior desarrollan los procesos de aseguramiento de la calidad de educación superior para obtener Registro Calificado y, de manera voluntaria, la Acreditación de Alta Calidad.

Los programas de licenciatura gozan de autonomía para la definición de sus currículos y planes de estudio, en el marco de los lineamientos definidos por el MEN; para este caso, en la Resolución 5443 del MEN, de 30 junio de 2010, y la Resolución 6966 de agosto de 2010 del MEN, se especifican las características de cumplimiento de condiciones de calidad asociadas al currículo, perfiles, competencias básicas y profesionales, movilidad, personal docente y práctica pedagógica. Se rigen igualmente por el Decreto 1295 de 2010 del MEN donde se establecen las condiciones para la obtención del registro calificado para los programas de educación superior: pregrados y posgrados.

Además de ello, la Resolución 18583 de 2017, en su Artículo 2, en el Componente de fundamentos generales referidos al currículo: “En este componente se incluyen los sentidos generales que constituyen una comunidad académica, hecho que supone el manejo de la lectura, la escritura, la argumentación, la investigación, el manejo de una lengua extranjera o una segunda lengua, así como capacidades matemáticas y de razonamiento cuantitativo, formación en ciudadanía y apropiación y uso pedagógico de las TIC”.

De igual forma indica que “El currículo debe garantizar, igualmente, componentes formativos y espacios académicos dedicados a la investigación y la práctica educativa y pedagógica, con la supervisión apropiada para apoyar su evaluación y crítica en relación con los aprendizajes que se promueven”.

Con ello, en la actualidad existen 56 programas de pedagogía infantil en diferentes instituciones de Colombia.

Desarrollo de competencias de investigación en educación superior

En los programas que forman a los futuros docentes es fundamental que se desarrolle de manera adecuada la incorporación de las competencias para investigar. Este proceso debe partir desde una identificación eficaz de lo que este concepto significa.

Las competencias, a partir de Chomsky, se identifican como saberes que

pueden ser ejecutados, es decir el conocimiento que es susceptible de activarse en eventos de la vida. Particularmente en lo educativo, desde García (2009), la competencia se define como una manifestación transversal de los componentes actitudinal, técnico, procedimental y social, que deben tender al mismo fin para dar como resultado la satisfacción de una determinada competencia. Se distinguen en este autor, de igual forma, las competencias básicas, genéricas, específicas y meta-competencias. En el caso de las competencias en investigación se deben tener en cuenta las genéricas, ya que se refieren a competencias que se relacionan con capacidades, atributos, actuaciones y actitudes amplias, transversales a distintos ámbitos profesionales (p. 15).

En el tema de investigación, y con mayor razón en el campo de la pedagogía, es fundamental tener presente el factor de transferencia, pues son múltiples las opciones que cada campo del conocimiento o situación social pueden presentar a un investigador y será él quien determine los caminos metodológicos a seguir para obtener los mejores resultados. La transferencia en educación se da cuando el futuro docente logra dilucidar la manera de aplicar la competencia adquirida en las situaciones el aula, el contexto de sus estudiantes, los temas relacionados con la familia o la legislación que indica las rutas para un determinado instituto. Esto se puede poner en paralelo con la teoría de la generalización, cuando propone que la transferencia de una competencia se da si se construyen y afinan ideas generales y rutas de pensar que son verificables en variadas situaciones.

Con ello, al hablar de transferencia se debe hacer que lo aprendido sea aplicable al total de las opciones que a futuro la vida presenta en ese campo del conocimiento; debe ser posible que la respuesta se dé como consecuencia directa del proceso que se ha apropiado, pues tiene como prerrequisito un principio (Wenzelburger, 2013).

De acuerdo con Mario Tamayo (2003, citado por Aguirre, 2016, p. 71).

Se distinguen 5 aspectos que definen las competencias de investigación por las metas que se persigue alcanzaren los estudiantes con respecto a sus aprendizajes: primero, las definiciones de ciencia, tecnología y desarrollo que deben estar presentes en los conceptos que se brindan desde el aula; segundo, reconocer el concepto de investigación, es decir su carácter desde lo académico; tercero, manejar características de recolección de información



por medio de encuestas, entrevistas, cuestionarios, bases de datos, etc.; cuarto, adelantar análisis de información, con lo que se deberán tomar los datos obtenidos y se sacarán de ellos los datos que sean pertinentes a los objetivos planteados; y, por último, construir el proyecto de investigación a partir de las normas establecidas por una determinada institución.

Así, la investigación requiere de unas competencias metodológicas que se adquieren, ejercitan y desarrollan, y que son incorporadas como conceptos prácticos en la experiencia académica de los estudiantes de pedagogía, estas se deben presentar de tal manera que sean puestas en práctica en las actividades formativas y de práctica profesional, para que se conviertan en parte del quehacer cotidiano de los futuros maestros.

Desde esta perspectiva, las competencias que deben ser transmitidas a los docentes en formación, en relación con los procesos de investigación y con la intención que sean asumidas como un corpus que haga parte del aula y de la intrínseca vinculación entre docente y estudiante, son la recolección de información, el dominio metodológico, el manejo de conceptos para la elaboración de informes de investigación escritos y el dominio de herramientas de software y herramientas web para la sistematización de información, publicación de avances.

Andragogía: investigación y enseñanza en adultos

Es importante hacer claridad de que la formación que se plantea es la que se hace en adultos que se están formando como docentes, por lo que es obligatorio incluir el concepto de andragogía, como la pedagogía para adultos.

Con el fin de introducirnos en este tema, recurrimos a Cazau (2009), quien propone las siguientes definiciones de adulto:

1. Adulto, de la raíz latina *adolecere* que significa crecer, *adulum* es su forma en participio pasado, que significa “lo que ha terminado de crecer”.
2. Es una persona que vive y actúa en la sociedad sin la tutela de otros, es decir, vive bajo su propia responsabilidad.
3. Cuando la personalidad alcanza su madurez, es decir, es un ser racional autocontrolado y responsable de sí mismo.
4. Adulto es un ser en desarrollo continuo y el cual, heredero de su infancia, salido de la adolescencia y en camino a la vejez, continúa buscando la plenitud de sus facultades como ser humano.

Ahora bien, sobre el concepto de andragogía, Knowles (1979) afirma que es el arte y ciencia que permite a los docentes ayudar a aprender a las personas que se encuentran en edad adulta, basándose en las diferencias que existen entre niños y adultos. Knowles también sostiene que andragogía es la ciencia que hace posible instruir y educar al hombre de manera constante a lo largo de su vida. Es importante aclarar que en un primer momento la teoría andragógica fue vista solo como educación para personas de la tercera edad y aun hoy en día lo andragógico se confunde con vejez, lo cual es solo una parte de la práctica andragógica; y esto se sustenta cuando Adam (1977) señala “El marco teórico conceptual de la educación, fuera del preescolar, primaria, secundaria y superior, es la ciencia andragógica” (p. 19).

Desde otro punto de vista, Alcalá (1997) recalca que la andragogía:

Es una disciplina definida al mismo tiempo como una ciencia y como un arte; como ciencia se encarga de los aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y organizacionales de la educación de adultos; un arte ejercido en una práctica social que se evidencia gracias a todas las actividades educativas organizadas especialmente para el adulto.

Se puede concluir que la andragogía es una opción para establecer procesos de formación en competencias para investigar, esto debido a que incorpora estrategias que son comunes a la práctica, siendo de esta manera una posibilidad de vinculación latente que puede permitir desarrollar apropiación de saberes prácticos, no solo en el ámbito de la investigación sino en cualquier otro.

Investigación en educación superior a partir de las nuevas tecnologías

Si un estudiante está orientado al aprendizaje, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas favorece la obtención de metas de aprendizaje, ya que es el mismo estudiante quien identifica dónde se producen las fallas para alcanzar lo que se ha propuesto.

Los estudiantes que son impulsados por sus maestros a través de procesos de indagación al desarrollo de la metacognición en un determinado campo, es decir, los que tienen la capacidad de identificar los pasos del proceso por medio del cual una determinada competencia es incorporada a sus saberes, también avanzan en la autorregulación de su aprendizaje. No obstante, esa autorregulación se presenta de manera satisfactoria y con mejores resultados



si se vinculan en el proceso de aprendizaje las herramientas y actividades que hacen parte del contexto del estudiante, de lo que en la actualidad hace parte de su cotidianidad: los juegos de video, las redes sociales, *Second Life* (Carpena, Cataldi y Muñiz, 2012).

Otro factor fundamental es el cambio que se debe presentar en los centros educativos y en los maestros, entendiendo que la investigación apoyada en la tecnología invita a dejar de lado el sincronismo y a vincularse con otros docentes e instituciones conformando redes de apoyo; sin lo anterior, será imposible enfrentar los cambios constantes que vemos y los que se avecinan.

Lo anterior implica un acelerado cambio en el contexto educativo que debe partir de las aulas en las que se forman los docentes, es allí donde, por ejemplo, la validez del conocimiento se ve revaluada por su acelerada transformación, debilitando la imagen de la institución como único medio para la obtención de información, con lo que los objetivos y los medios que los centros educativos emplean en su labor deben dirigirse hacia nuevos rumbos.

Las instituciones desde el docente investigador deben empezar a analizar el rumbo de alejamiento del aula regular, es decir, que se apartarán de la presencialidad para transitar por el aula remota, en donde se reproduce a distancia lo que ocurre normalmente en un aula regular, con el apoyo de la tecnología; esto brinda una gran oportunidad al desarrollo de investigaciones en las que participen docentes de muchos centros educativos, haciendo así solidas las recolecciones de información y permitiendo análisis profundos sobre contextos y situaciones.

Formación de docentes investigadores

La formación en investigación que se recibe en educación superior ha tenido un recorrido histórico que la impulsa hacia mejores lugares dentro del ideario de los estudiantes de pregrado, esto debido a que las instituciones de educación superior, IES, movidas por procesos de acreditación y por la necesidad de ranquearse en los niveles nacional e internacional, han emprendido la tarea de vincular a docentes y estudiantes a la producción de conocimiento desde diferentes perspectivas. Los maestros que son movidos por las universidades a iniciar o incrementar su producción de artículos científicos, patentes, capítulos de libro, libros, etc., requieren en muchas ocasiones la vinculación

de estudiantes a manera de practicantes o auxiliares de investigación, lo que genera un vínculo en el que ambas partes se ven beneficiadas.

La formación en investigación como tarea general de las universidades que forman a los futuros profesores en Colombia y su implementación en el aula se da desde finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, ya que esta se convierte en uno de los principales requerimientos que se hace a la labor docente. En tal sentido la forma como este proceso se asuma y los dispositivos que se empleen están trazados con miras a la implementación de la investigación pedagógica en pro de la resignificación de la labor docente y la construcción de saber pedagógico, a partir de la lectura realizada sobre la práctica de aula, los núcleos del saber pedagógico (la pedagogía, la educabilidad, la enseñabilidad y los contextos) y las interacciones que se establecen.

En la presente investigación se analizaron los planes de estudio de 17 universidades de Bogotá, para identificar el número de créditos y el proceso que se sigue en cuanto a la formación de los nuevos docentes de pedagogía infantil en investigación.

Tabla 3. Programas de pedagogía infantil en Bogotá

Universidad	Nombre del programa	Número de asignaturas del componente investigación	Nombres de las asignaturas	Semestre en el que se dicta	Número de créditos
UNAD	Licenciatura en pedagogía infantil	4	Fundamentos y generalidades de investigación	2	3
			Investigación educativa y pedagógica	5	3
			Investigación en educación infantil	6	3
			Trabajo de grado	9	3



LIBERTADORES	Licenciatura en educación infantil	3	Diseños metodológicos en investigación educativa	7	2
			Seminario de investigación educativa I	6	2
			Seminario de investigación educativa II	8	2
			Seminario de investigación educativa 3	9	2
ANDES	Licenciatura en educación infantil	3	Investigación en educación 1	2	2
			Investigación en educación 2	3	2
			Investigación en educación 3	6	2
CAFAM	Licenciatura en educación inicial	9	Seminario de investigación I	1	2
			Investigación y experiencia pedagógica I	2	3
			Investigación y experiencia pedagógica II	3	3
			Investigación y experiencia pedagógica III	4	3
			Investigación y experiencia pedagógica IV	5	3
			Seminario de investigación II	6	3
			Seminario de investigación III	8	3
			Experiencia pedagógica VIII y Trabajo de grado	9	14
			Experiencia Pedagógica IX y Trabajo de grado	10	14

SANTO TOMAS	Licenciatura en educación infantil	5	Fundamentos y enfoques de la investigación	3	3
			Investigación en Educación y Pedagogía	4	3
			Seminario investigativo	5	2
			Fundamentación en investigación (anteproyecto)	7	3
			Fundamentación en investigación II (proyecto)	9	3
UNIMINUTO	Licenciatura en educación infantil	4	Investigación educativa	3	3
			Diseño Metodológico de la Investigación	4	2
			Análisis de resultados en investigación	5	2
			Opción de grado	9	3
UGC	Licenciatura en educación infantil	5	Investigación I	3	2
			Investigación II	4	2
			Trabajo de grado I	6	2
			Trabajo de grado II	7	2
			Trabajo de grado III	8	2
PEDAGOGICA	Licenciatura en educación infantil	8	Seminario de investigación	3	2
			Seminario de investigación II	4	2
			Seminario de investigación III	5	2
			Seminario de investigación IV	6	2
			Seminario de investigación V	7	2
			Tutoría trabajo de grado I	8	2
			Tutoría trabajo de grado II	9	2
			Tutoría trabajo de grado III	10	3



SABANA	Licenciatura en educación infantil	4	Procesos y enfoques de investigación social	4	2
			Procesos y enfoques de investigación social II	6	2
			Opción de grado I	9	2
			Opción de grado II	10	2
UNIMONSERRATE	Licenciatura en educación infantil	8	Actitud Investigativa I	1	2
			Actitud Investigativa II	2	2
			Fundamentos de la investigación I	3	2
			Fundamentos de la investigación II	4	2
			Herramientas de la investigación	5	2
			Trabajo de grado I	6	2
			Trabajo de grado II	7	4
Trabajo de grado III	8	4			
SAN BUENAVENTURA	Licenciatura en educación para la primera infancia	2	Trabajo de grado I	8	5
			Trabajo de grado II	9	5
ÁREA ANDINA	Licenciatura en educación infantil	4	Fundamentos de investigación	4	2
			Investigación Cuantitativa	5	2
			Investigación Cualitativa	6	2
			Elaboración del proyecto de investigación	7	3

POLITECNICO	Licenciatura en educación para la primera infancia	1	Investigación y educación inicial	5	3
IBEROAMERICANA	Licenciatura en educación infantil	2	Modelos Cualitativos y Cuantitativos de Investigación	2	3
			Investigación Educativa	6	3
IBEROAMERICANA A DISTANCIA	Licenciatura en educación infantil	5	Modelos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Social	2	3
			Investigación Educativa	5	3
			Práctica pedagógica III: Práctica pedagógica e investigativa	6	8
			Práctica pedagógica IV: Práctica pedagógica e investigativa	7	10
			Práctica pedagógica V: Práctica pedagógica e investigativa	8	11



EL BOSQUE	Licenciatura en educación infantil	8	Epistemología del conocimiento escolar e investigación didáctica – en el aula	5	2
			Metodología de la investigación – modelos	6	2
			Proyecto de grado - estado del arte - revisión bibliográfica	7	2
			Proyecto de grado - definición del problema - contexto - trabajo de campo	8	2
			Proyecto de grado - elaboración de documentos	9	3
			Tecnologías de la información aplicadas a la investigación I	9	2
			Proyecto de grado - conclusiones y sustentación	10	4
			Tecnologías de la información aplicadas a la investigación II	10	2
DISTRITAL	Licenciatura en educación infantil	5	Investigación I	7	3
			Investigación II	8	3
			Investigación III	9	3
			Trabajo de Grado I	9	2
			Trabajo de Grado II	10	2

Fuente: elaboración propia.

De estos programas solo cinco cuentan con un proceso que permea la casi totalidad de semestres cursados por los estudiantes, llegando a siete o más asignaturas en la línea de investigación en todo el plan de estudios, con lo cual se garantiza un seguimiento real a la formación y producción que el estudiante puede hacer en su proceso de aprendizaje.

Otras universidades trabajan con cuatro y cinco asignaturas, las cuales se reparten a lo largo de los semestres o son dirigidas a los últimos semestres, en estas se observa un direccionamiento hacia la producción de documentos de trabajo de grado. Por último, algunas instituciones cuentan con tres o menos asignaturas específicas de investigación, argumentando que todos los cursos incluyen este componente.

De otro lado, entendiendo a la formación en investigación, la investigación pedagógica y la mediación virtual como las categorías que permiten analizar los procesos de enseñanza de los conceptos de la investigación en la formación pedagógica, se analizaron 40 artículos de investigación en temáticas relacionadas con el tema del que trata la investigación. Se reconoció a partir de ello que:

1. Las competencias en investigación resultan vitales en la sociedad del conocimiento. De tal manera, las universidades como escenario de formación profesional tienen en la investigación formativa una estrategia de promoción de la investigación desde el hacer, lo cual trasciende el conocimiento declarativo y acerca al estudiante al desarrollo de sus capacidades. En esa dinámica, la propuesta del aprendizaje basado en problemas es un valioso recurso didáctico que lleva a los estudiantes a la creación de conocimiento desde la investigación bajo el acompañamiento del docente mediador.
2. La investigación es un pilar básico sobre el que se debe edificar la educación superior, desde quien forma y desde quien es formado. En tal sentido, su implementación conduce al desarrollo de capacidades que trascienden el conocimiento meramente instrumental o declarativo. Lo que hace posible la formación de individuos críticos, capaces de resignificar su realidad.
3. En el marco de las características educativas del nuevo milenio, los



procesos formativos deben estar caracterizados por la mediación del conocimiento, producto de las interacciones establecidas en el aula. De tal forma, el aprendizaje es un ejercicio individual y grupal, que el maestro ayuda a crear, y en su desarrollo estimula la capacidad constructiva, autorregulativa y creativa de sus estudiantes. Los entornos educativos virtuales cada día ganan mayor aceptación. En esa medida, desde ese tipo de escenario es posible potenciar el desarrollo de procesos de investigación que no distan de las prácticas desarrolladas en otros contextos formativos. La educación en entornos virtuales responde a las características de una sociedad permeada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, y las facilita para el acceso al conocimiento que esto implica.

Conclusiones

No existe unicidad en la manera como las universidades ven los procesos de investigación, esto a pesar de que el Estado ha legislado sobre la importancia de estos saberes en los profesionales y particularmente en los educadores.

Los programas analizados apenas están sacando sus primeras cohortes, las cuales aún están en proceso de incorporación a los ambientes escolares públicos y privados, no obstante, lo que se encontrará a futuro son docentes formados en investigación y otros con mínimas competencias al respecto, generando disparidad en los procesos de aula y en las expectativas profesionales de los profesores.

Cada uno de estos programas pretende satisfacer la formación en investigación, sin embargo, ninguna de estas universidades se encuentra con una alta producción en los rankings internacionales y apenas figuran en los nacionales.

La función investigativa de las universidades y consecuentemente de los docentes que la conforman, sigue siendo uno de los elementos más valorados que justifica la existencia de la educación superior. Vista de esa manera, la investigación debe permear los procesos formativos a partir de la implementación de recursos pedagógicos que desde el aula conduzcan al

desarrollo de procesos de reflexión y construcción de conocimiento.

Referencias bibliográficas

Adam, F. (1977). *Algunos enfoques sobre andragogía*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Aguirre, C. (2016). Desarrollo de competencias de investigación en estudiantes de educación superior con la mediación de herramientas de m-Learning & e-Learning. *Revista Inclusión & desarrollo*, 3(2), 68-83.

Alcalá, A. (1997). *Propuesta de una definición unificadora de andragogía*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.

Carpena, N., Cataldi, M. y Muñiz, G. (2012). En busca de nuevas metodologías y herramientas aplicables a la educación. Repensando nuestro rol docente en las aulas. Acta de la conferencia Sigradi 2012. Presentado en el 16° Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital, Fortaleza, Brasil. Recuperado de http://cumincades.scix.net/data/works/att/sigradi2012_85.content.pdf.

Cazau, P. (21 de marzo del 2009). ¿Qué es la Andragogía? Recuperado de <http://articulosdeyca.blogspot.com/2009/03/que-es-andragogia.html>.

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. DANE. (2017). Fuerza laboral y educación. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/fuerza-laboral-y-educacion>.

García, M. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (16), 11-28.

Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Melo, L., Ramos, J. y Hernández, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (78), 59-111.



Ministerio de Educación Nacional. (2016). Boletín educación nacional en cifras. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-359643_recurso.pdf.

Ministerio de Educación. (2017). Resolución 18583 de 2017. Recuperado de <http://legal.legis.com.co/document/>

OECD. (2019). Spending on tertiary education (indicator). Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/spending-on-tertiary-education/indicator/english_a3523185-en

Torres, F. (2014). Las misiones extranjeras y su influencia en la educación agrícola superior en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, (17), 137-160.

Capítulo 2

Antropología pedagógica: tendencias y variantes en la investigación posgradual¹

Wilmer Hernando Silva Carreño², Teresa Arbeláez Cardona³

Resumen

Si bien los avances de investigación pueden calificarse, en parte, por la posibilidad del aumento en el conocimiento y la innovación del saber, resulta importante para tales propósitos dar cuenta de las tendencias y variantes investigativas que se van configurando en los diversos campos del conocimiento. Teniendo como base teórica la antropología pedagógica y el enfoque del desarrollo humano, este capítulo muestra, vía la fenomenología hermenéutica tematizada por Van Manen (2003 y 2016) como enfoque metodológico –concretamente desde los procesos de ‘describir’ e ‘interpretar’–, las tendencias o regiones (epistemológicas) en educación y pedagogía, y las respectivas variantes que se han venido configurando en las prácticas investigativas en la Universidad de San Buenaventura (USB), sede Bogotá, durante el período 2011-2017, particularmente en el programa de *Maestría en Ciencias de la educación*. Se concluye que dichas tendencias enuncian interpretativamente el aporte humanístico de la antropología pedagógica a la investigación en educación y pedagogía. Particularmente, la educación se comprende como un acto de transformación y construcción social; esto permite interpretar que los maestros conciben la educación como un acto profundamente ligado a la formación humana desde el entendimiento de su ser y su hacer y en permanente construcción social, tanto de la vida intersubjetiva como del saber y de la ciencia. Por su parte, la pedagogía deviene como el desarrollo de *entornos y ambientes de aprendizaje* en los

¹ Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto desarrollado en la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá (2019), titulado *Regiones investigativas en educación y pedagogía en la Universidad de San Buenaventura (sede Bogotá y seccional Cartagena), durante el período 2011-2017*.

² Profesor titular de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Licenciado en Filosofía y magíster en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Investigador Senior (Colciencias). E-mail: wisilca@gmail.com; wsilva@usbog.edu.co.

³ Profesora titular de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Licenciada en Educación Preescolar, Universidad de San Buenaventura, Bogotá, magíster en Educación, Universidad Javeriana, doctora en Humanidades. Humanismo y Persona, Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. E-mail: tarbelaez@usbog.edu.co.



que se ven implicados y articulados el saber, la enseñanza y el aprendizaje; en tal sentido la pedagogía deviene como un proceso de mediación.

Palabras clave: antropología pedagógica, educación, investigación, pedagogía.

Introducción

En este apartado se desarrollan, *grosso modo*, los siguientes asuntos relevantes del proyecto del que se deriva este capítulo: 1). caracterización de la necesidad y de la pertinencia del problema de investigación y del proyecto; 2). principales referentes teóricos; 3). breve reseña del estado del arte relacionado con el proyecto; y 4) objetivos del proyecto y alcances dados en este capítulo.

Caracterización del proyecto y problematización

La investigación en educación y pedagogía, y por demás toda investigación, se ha visto interpelada no solo por su carácter sistemático y riguroso; sino especialmente por el aporte que esta hace para resolver o enfrentar los problemas sociales que afectan las vidas de las personas en la escuela y en su vida cotidiana. Si bien se considera la actividad de investigación como un aspecto fundamental de la experiencia universitaria, se aduce la separación de las actividades de investigación y la enseñanza como uno de los problemas a que se ve abocadas la práctica investigativa y la educación posgradual. La investigación pedagógica significa descubrir más sobre qué se aporta vía un proyecto de tesis de posgrado a la transformación contextual y social.

De ahí que en este proyecto se parte de la idea que la investigación, más allá de construir rigurosamente preguntas coherentes y válidas, puede comprenderse como una actividad sistemática, crítica y autocrítica que contribuye al avance del conocimiento en un campo específico. Ahora, la educación ha sido objeto de reflexión, investigación y debate desde diversas aristas. Una de ellas se ha constituido en la denominada antropología pedagógica, pero entiéndase esta más allá de lo que puede ser la antropología de la educación como disciplina científica, pues, en comparación con otras divisiones de la antropología y de otras miradas en torno de la educación, muestra un sedimento de contenidos apropiados para fundar, pensar, indagar y debatir en torno a la ‘formación de la persona’.

La investigación en educación y pedagogía, y por demás toda investigación, se ha visto interpelada no solo por su carácter sistemático y riguroso; sino especialmente por el aporte que esta hace para resolver o enfrentar los problemas sociales que afectan las vidas de las personas en la escuela y en su vida cotidiana. La investigación pedagógica significa descubrir más sobre qué se aporta vía un proyecto de tesis de posgrado a la transformación contextual y social. De ahí que en este documento se parte de la idea de que la investigación es una actividad sistemática, crítica y autocrítica que contribuye al avance del conocimiento en un campo específico.

Ahora, para conocer el campo auténtico de la educación y de la pedagogía, como en su momento lo expresó el profesor Fabio Vélez Uribe bajo la idea de “educación y profundidad”, de lo que se trata es de *descender* desde las superficies en que aparece la conceptualidad pedagógica para ir a los fundamentos, a las raíces de dicha conceptualidad; y siguiendo esto, un aporte robusto de este proyecto es que va a la raíces mismas, pues no se puede saber cuáles son las bases de dicha conceptualidad si no se revisa lo que está sucediendo en su interior; descender a las profundidades para entender el marco real de desarrollo. Además, ir a las raíces también ayuda a fundar una educación superior y para lo superior. Dado esto, el problema de investigación que está en la base de este análisis es: ¿qué regiones investigativas en educación y pedagogía se han configurado en el período 2011-2017 en la Maestría en ciencias de la educación de la USB, particularmente, como desarrollo de la antropología pedagógica?

Principales referentes teóricos

Tres ideas subyacen como base teórico-conceptual de este proyecto: 1) dar cuenta de las regiones investigativas en educación y pedagogía trae consigo hacer explícito el carácter epistémico de la educación como un saber susceptible de construirse científicamente; 2) para la USB (sede Bogotá y seccional Cartagena) dicho carácter epistémico de la educación y la pedagogía está marcado por el desarrollo de la antropología pedagógica como el sustrato y horizonte de la práctica investigativa y formativa de los posgrados en educación; y 3) preguntar por la educación y la pedagogía en la USB en términos de regiones investigativas tiene que ver con el ejercicio de ‘dibujar’ reflexivamente los avances dados en educación y pedagogía como *campos* de investigación y de construir interpretativamente en estos las *regiones* y



territorios de avance y desarrollo epistemológico y metodológico. En lo que sigue se desarrollan tangencialmente estas ideas:

Aún permanece la discusión respecto a si hay una ciencia llamada educación o si acaso se trata de un dominio o un tema que abarcan distintas ciencias. Aunque para este proyecto no es una intención hacer un planteamiento resolutivo a dicha problemática, cabe llamar la atención sobre el hecho que las llamadas ciencias de la educación, entendidas como aquellas disciplinas interesadas en el estudio científico de los diversos aspectos de la educación, pueden evidenciar un trasfondo teórico de la educación propio de un horizonte susceptible de análisis.

Pero cabe señalar que una aproximación epistemológica de la educación no busca esencialmente resolver su condición de científicidad. La educación posee una serie de características especiales que hacen que no sea posible aproximarse a ella del mismo modo que a las otras ciencias, pues los métodos que son válidos para estas no lo son para la educación, por ejemplo, el objeto de la educación es de carácter práctico-reflexivo, por lo que requiere ante todo un análisis crítico social.

La educación debe comprenderse más allá de las prácticas pedagógicas que le son implícitas, más allá de una validación científica meramente pragmática. Puede ser en efecto un fenómeno común de las ciencias, pero en la medida que involucra sujetos, hechos, teorías, contextos; es susceptible de una epistemología, lo que le valida científicamente.

Ahora, ¿qué caracteriza la labor científica en educación? Bourdieu (2001) advierte que “el universo de la ciencia está amenazado actualmente por un temible retroceso” (p. 7), consistente, afirma luego, “en un debilitamiento considerable de su autonomía” (p. 7). Según el mismo Bourdieu, esto tiene como base una serie de presiones externas que pretenden definir el carácter de significatividad de la labor del científico, puesto que, afirma el autor: “Las presiones de la economía son cada vez más abrumadoras, en especial en aquellos ámbitos donde los resultados de la investigación son altamente rentables” (p. 8).

En la USB Colombia, y particularmente para los posgrados en educación en los cuales se sedimenta el desarrollo de este proyecto, el carácter epistémico de

la educación y la pedagogía está definido por el desarrollo de la antropología pedagógica como punto de partida y llegada de la investigación, es decir, se inquiera por el aporte y el sentido que tiene la formación ante la pregunta y la reflexión en torno al ser humano, su dignidad y sus derechos (Silva, 2016, p. 56), frente al despliegue de fenómenos sociales, económicos y políticos, como las guerras, la pobreza, la barbarie y el subdesarrollo. En este sentido, el fin último de la educación es el desarrollo humano de la persona. En un mundo en que se configura el desarrollo económico como horizonte de progreso, se margina la pregunta por el desarrollo propiamente humano, de la persona concreta (Nussbaum, 2010 y 2012).

Ahora, en relación con el fundamento conceptual del sentido de la antropología pedagógica se pueden destacar otros autores recientes. Especialmente Bárcena (2001) llama la atención respecto a que preguntar por el humanismo es, asimismo, inquirir por lo no-humano como parte integral de lo humano, es decir: “reconocer que la tragedia, lo horrible y lo monstruoso también forman parte de la vida humana” (p. 16), contexto en el cual tiene lugar la pregunta y respuesta: “¿para qué formar la *persona* humana?, para que no se repita Auschwitz, [...] para humanizar o lo que sería igual, formar contra la barbarie” (Vargas, Gamboa y Reeder, 2010, p. 13).

Adentrarnos, entonces, a comprender la antropología pedagógica más allá de una plurivocidad epistemológica, se advierte que más que constituirse o hablar de la antropología pedagógica como una disciplina, indica que converge en torno a la educación, especialmente, tanto una perspectiva filosófica como cultural (Bernal, 2008; Bouché *et al*, 1995; Feroso, 1994). No obstante, puede decirse que en esta “no se asume otro asunto y no se pone el acento sino en la formación de la persona, propiamente, en la praxis pedagógica que se pregunta por un hombre concreto” (Silva, 2016, p. 19). El sentido de la antropología pedagógica, por tanto, precisa que “se trata de comprender lo que constituye la formación como un proyecto de la indeterminación humana y la reciprocidad entre el desarrollo humano y lo educativo” (p. 21) o lo que es, “procura mostrar cómo los seres humanos llegan a *ser*, por medio del *formar-se*” (p.22).

Breve reseña del estado del arte relacionado con el proyecto

La educación y la pedagogía devienen en este proyecto tanto como fenómenos, saberes y categorías nucleares de investigación. En qué sentido



y por qué tienen esta naturaleza es asunto de desarrollo, como se ha dicho, a partir de la configuración de las mismas como tendencias investigativas.

Los profesores Ospina y Murcia (2012) presentan una base documental que da cuenta de algunos estudios desarrollados en esta misma perspectiva:

Estado del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia 1989-1999 compilado por Myriam Henao Willes y Jorge Orlando Castro (2000); *Reflexiones acerca de la investigación en educación y pedagogía* compilado por Faustino Peña (2007); *La investigación sobre educación superior en Colombia* realizado por Elba Martínez de Dueri y Marta Vargas de Avella (2002); *Lo visible en investigación pedagógica y educativa. Departamento del Tolima* realizado por Héctor Mauricio Rojas y Diana Carolina González (2008); *Investigación educativa y pedagógica en Bogotá: estado del arte 2000-2004* realizado por Edwin Armando Barrientos y Francisco Antonio Arias (s.f.); *Expedición pedagógica* (Universidad Pedagógica Nacional, 2001; Unda, 2001, 2003) (p.13).

Otro estudio reciente que desarrolla este ejercicio de dar cuenta de las variaciones temáticas y pedagógicas fue desarrollado por Benavides, Muñoz y Muñoz (2013) bajo el título *Estado del arte sobre investigaciones educativas y pedagógicas en tres instituciones de educación superior del municipio de Pasto: conceptos y perspectivas teóricas*. Aunque explícitamente es un trabajo local, se entrevé que tiene mucha relación con la base de este proyecto, en tanto aborda la educación y la pedagogía como campos para mostrar los desarrollos investigativos que se han dado en el nivel de educación superior, aun cuando se dé cuenta en su mayoría de trabajos de formación de pregrado.

Objetivos y alcances

El proyecto de investigación, en su conjunto, tiene como objetivo principal identificar las tendencias investigativas en educación y pedagogía como desarrollo de la antropología pedagógica entre los años 2011 a 2017 en la USB (sede Bogotá y Seccional Cartagena) a través del estudio de las tesis del programa de Maestría. En consonancia con este propósito, en este capítulo se caracterizan las tendencias y variantes que se han configurado en la investigación en educación y pedagogía en la USB (sede Bogotá), entre los años 2011 y 2017.

Conviene señalar que la *Maestría en ciencias de la educación* (USB, Bogotá) abrió su primera cohorte en julio del año 2009, teniendo sus primeros egresados, y en consecuencia, sus primeros trabajos de investigación finalizados, en junio de 2011. Para este proyecto de investigación se tomaron como fuente de estudio los trabajos desarrollados y finalizados por los estudiantes desde dicha fecha hasta diciembre de 2017, teniendo un total de 134 trabajos de investigación.

Desarrollo metodológico

El proyecto de investigación, base de este capítulo, es de naturaleza cualitativa, no solo en razón a que tiene como asunto de estudio la educación y la pedagogía desde una mirada interpretativa, sino porque implica acceder a los discursos, tendencias, variantes e imaginarios construidos desde la investigación en el programa de maestría señalado. Para esto, se asume la fenomenología de la práctica (o fenomenología hermenéutica), a partir de los planteamientos de Van Manen (2016), como la metodología apropiada para el desarrollo del proyecto. La fenomenología de la práctica deviene como un camino metodológico centrado en la semántica que surge de la interacción interpretativa entre los *textos* y el *lector*; es decir, quien lee está en condición de dar sentido. En palabras de Van Manen, la donación de sentido implica que la fenomenología hermenéutica es un método “para preguntar no un método para responder o descubrir o bosquejar conclusiones determinadas” (p. 32). Por esto requiere de la capacidad de ser reflexivo, perspicaz, sensible al lenguaje y constantemente abierto a cualquier actitud interpretativa (Van Manen, 2003, p. 167).

De ahí que este proyecto, conforme lo sugiere Van Manen (2016), sigue un ‘enfoque de análisis de tema’, también afirma que “el análisis temático se refiere al proceso de recuperar las estructuras de sentidos que están implicados y dramatizados en la vivencia humana representada por un texto” (p. 364); y más adelante: “analizar los sentidos temáticos de un fenómeno [...] no es un proceso limitado a unas reglas, sino el acto libre de “ver” el sentido, conducidos por la epojé y la reducción” (p. 365). Para el análisis de sentidos temáticos, entonces, se desarrollaron cuatro etapas:

- Caracterización temática: a través de una matriz documental se sistematizó y se recopiló la información básica de cada uno de los proyectos incluidos en



- el estudio (título, autores, objetivo(s), metodología, población).
- Configuración temática o de categorías: se revisó detalladamente la aproximación o conceptualización en cada trabajo con relación a la educación y la pedagogía. Esta información se vinculó a la matriz anterior.
 - Análisis temático descriptivo o prerreflexivo. A partir de las categorías nucleares del proyecto, se integran por aire de familia temática (en educación y pedagogía) los trabajos estudiados. Se hace una representación gráfica y estadística de la información consolidada.
 - Construcción de las estructuras de sentidos temáticos: una vez consolidadas las familias temáticas, se construyen las tendencias emergentes, y sus respectivas variantes, con relación a la educación y la pedagogía.

Resultados

Tendencias y variantes en educación

Preguntar por las regiones investigativas en educación en esta maestría muestra las tendencias y las variantes temáticas que se han ido configurando. Como se ve en la siguiente gráfica, se han configurado nueve tendencias generales. Se acompaña cada tendencia con el número de trabajos (Frecuencia) que sobre la misma se han desarrollado. Dichas tendencias son: Conducir (10), Capital simbólico (13), Transformadora (21), Integración cultural (10), Acontecimiento ético (20), Acompañamiento cognitivo (10), Desarrollo de la subjetividad (8), Profesionalización (6), Construcción social (31), y No aplica (NA) (5).

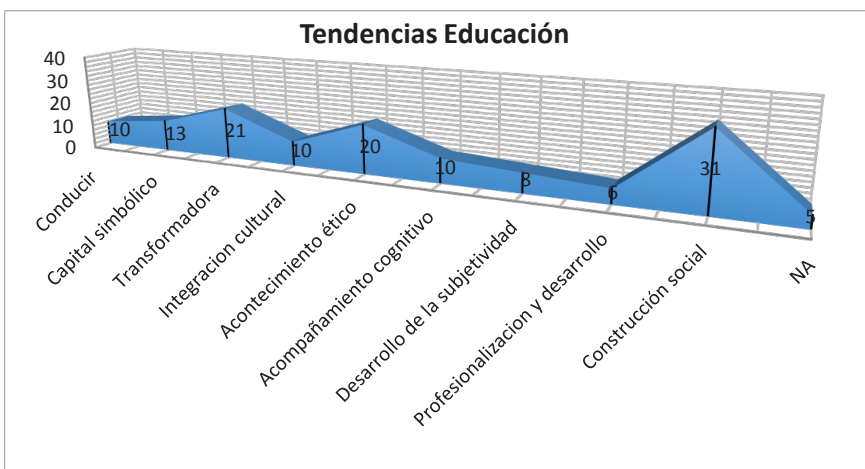


Figura 1. Tendencias en educación

Fuente: construcción propia.

Se ha elaborado como una representación gráfica en tanto esta permite denotar las tendencias que sobresalen con mayor interés en la investigación y, asimismo, evidenciar las tendencias que se configuran como opacidades, esto es, en una menor frecuencia de estudio. En general esta representación gráfica permite ver que hay una configuración regular, es decir, no hay una marcada o fuerte distancia entre las opacidades y las tendencias sobresalientes. En la siguiente tabla se muestran las tendencias, frecuencia y variantes configuradas.

Tabla 4. Tendencias, frecuencia y variantes

Tendencias	Frecuencia	Variantes
Conducir	10	Sistema, instrumento, adoctrinamiento, preparación futuro, desarrollo competencias, actualización, acceso saber, transmisión saber
Capital simbólico	13	Identidad, lenguaje, calidad, cambio, innovación, aprendizaje social: colectivo, social, autónomo
Transformadora	21	Crítica, social, personal, emancipadora, derechos humanos, participación, contexto, ciudadanía
Integración cultural	10	Integración, disposición, alfabetización, apropiación, inclusión, mediación cultural
Acontecimiento ético	20	Autorreflexión, libertad, realización personal, personalización. Formación humana: humanización, reflexión histórica, reflexión cognitiva, autonomía
Acompañamiento cognitivo	10	Indagación, promoción, enseñanza, potenciar aprendizaje, mediación cognitiva
Desarrollo de la subjetividad	8	Desarrollo humano, social, sostenible, subjetividad
Profesionalización	6	Profesión, campo laboral.
Construcción social	31	Saber social, oportunidades, empoderamiento social- personal, integración, aprendizaje social, escenario de interacción, cambio, práctica social (emancipación, apropiación, representación, fortalecimiento).
NA	5	

Fuente: construcción propia.



En este sentido, la educación se ha configurado, en mayor relevancia, como una región de *construcción social* por cuanto tiene una frecuencia de 31 trabajos. En el estudio y análisis de esta tendencia se evidencia que se ha presentado un marcado interés por una comprensión de la educación como un proceso integral y permanente de construcción social, tanto de la vida intersubjetiva como del saber y de la ciencia. Esto implica que la educación deviene como un escenario de interacción y aprendizaje social, y como una práctica colectiva tendiente al empoderamiento social de persona y de las comunidades, esto es, se tiene como punto de llegada la búsqueda del cambio social, a través de la emancipación, la apropiación y la representación colectiva del saber.

Sobresale, asimismo, una perspectiva *transformadora* de la educación (21 trabajos). El estudio detallado de esta tendencia permitió destacar que en esta perspectiva la educación se configura como una acción crítica, personal y social, esto es, implica un carácter emancipador encaminado especialmente a la construcción de la vida ciudadana, por lo que conlleva la articulación de tres tendencias fundantes de esta, a saber: derechos humanos, participación y contexto social.

Sigue en frecuencia la comprensión de la educación como un *acontecimiento ético* (20 trabajos). La emergencia de esta tendencia resulta importante porque permite evidenciar el carácter propio de la misma maestría, esto es, fundar y cultivar procesos de formación hacia el fortalecimiento de lo humano. Como se observó en el estudio de esta tendencia, la educación no es más que un hecho social de y para la formación humana, por lo que implica una referencia, en primera instancia, hacia la persona, vía la autorreflexión, la autonomía, el empoderamiento de la libertad y de la realización personal, o lo que es, la personalización; y en segunda instancia, como despliegue de la persona hacia la humanización, la vida intersubjetiva, especialmente a través de la reflexión histórica.

Sobresale, también, la educación como *capital simbólico* (13 trabajos). El estudio permite ver que la educación deviene valorativamente como un constructor de aprendizaje social que puede fundar y construir la identidad de las personas y sus comunidades, y los procesos de transformación social e innovación que en estas van emergiendo (Bourdieu, 2018, p. 89).

Con 10 trabajos cada tendencia se destaca, asimismo, la educación como un acto de *conducir*, como una dinámica de *integración cultural*, y como un proceso de *acompañamiento cognitivo*. Una mirada somera desde la primera tendencia antes referida (conducir), fundaría una comprensión peyorativa de

la educación, no obstante, el estudio permitió ver que esta mirada responde a la marcada necesidad actual de entender la educación como un sistema y un instrumento de disposición para el desarrollo de competencias, a través del permanente acceso y actualización del saber. En la segunda tendencia (integración cultural) sobresale en el estudio la importancia de la educación como el hecho a través del cual la persona se vincula y construye cultura, por lo que se tienen de base acciones como la disposición, integración, apropiación e inclusión por parte del sujeto.

Consecuentemente, comprender la educación como un proceso de *acompañamiento cognitivo* cobra interés por cuanto no se deja el saber al margen de la educación sino como elemento constitutivo, aun cuando en tal comprensión se caracterice una agencia (enseñanza) o mediación de un sujeto hacia otro, con miras a cultivar la indagación y a promover y potenciar el aprendizaje.

Finalmente, conviene señalar que el *desarrollo de la subjetividad* (8 trabajos) y *profesionalización* (6 trabajos) se constituyen en opacidades en tanto, aun estando presentes como tendencias de desarrollo con relación a la educación, representan menor frecuencia. A su vez, los 5 trabajos que se caracterizan como NA dejan ver, por un lado, la ausencia de una comprensión concreta de la educación y, por otro, la tendencia a evitar reduccionismos discursivos o semánticos en torno de esta.

Ahora, para efectos de una mayor tipificación de las relevancias y opacidades, en la siguiente gráfica se muestra el valor porcentual de recurrencia de cada tendencia en la región de educación:

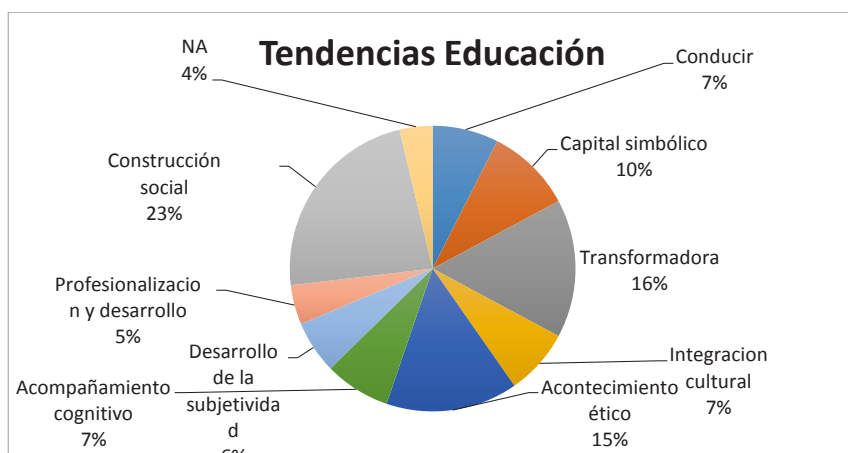


Figura 2. Descripción estadística tendencias en educación

Fuente: construcción propia.



Estos valores de forma descendente son los siguientes: Construcción social (23 %), Transformadora (16 %), Acontecimiento ético (15 %), Capital simbólico (10 %), Conducir (7 %), Acompañamiento cognitivo (7 %), Desarrollo de la subjetividad, (6 %) Integración cultural (7 %), Profesionalización (5 %), y NA (4 %).

Tendencias y variantes en pedagogía

En relación con las regiones investigativas en pedagogía se han configurado once tendencias generales. Se acompaña cada tendencia con el número de trabajos que la integran. Dichas tendencias son: Acompañamiento (10), Procesos (24), Modeladora (5), Entornos y ambientes de aprendizaje (25), Metacognición (4), Práctica docente (11), Cultivo de habilidades (13), Desarrollo de capacidades (8), Comunicar (9), Transformar contextos (14), NA (11).

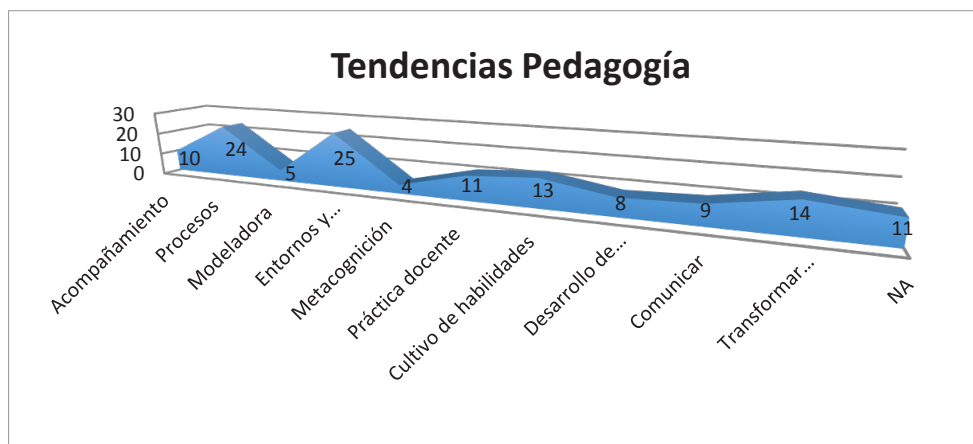


Figura 3. Tendencias en pedagogía

Fuente: construcción propia.

Como en el caso de la región en educación, esta representación gráfica permite ver que hay una configuración regular, es decir, no hay una marcada diferencia entre las opacidades y las tendencias sobresalientes; aun cuando se destaca la comprensión de la pedagogía como un conjunto de *procesos* y de *entornos y ambientes de aprendizaje*. En la siguiente tabla se muestran las tendencias, frecuencia y variantes configuradas.

Tabla 5. Tendencias, frecuencias y variantes configuradas

Tendencias	Frecuencia	Variantes
Acompañamiento	10	Apoyo, gestión.
Procesos	24	Formación ciudadana, inclusión, intersubjetividad, fraternidad
Modeladora	5	Transmisión de saberes y sentidos, orientación
Entornos y ambientes de aprendizaje	25	Saber, enseñanza, aprendizaje; mediación
Metacognición	4	Estructuras mentales, saberes.
Práctica docente	11	Prácticas innovadoras, hacer, gestión aula.
Cultivo de habilidades	13	Potenciar, desarrollo habilidades
Desarrollo de capacidades	8	Subjetividad, capacidad
Comunicar	9	Diálogo, reconocimiento
Transformar contextos	14	Crítica, reflexiva, resistencia, deconstrucción, cambio
NA	11	

Fuente: construcción propia.

Dos resultan ser las tendencias más sobresalientes con relación a la pedagogía. De una parte se encuentra una comprensión de esta como el desarrollo de *entornos y ambientes de aprendizaje* (25 trabajos) en el que, a partir del estudio, se ven implicados y articulados el saber, la enseñanza y el aprendizaje; en tal sentido la pedagogía deviene como un proceso de mediación. De otra, la pedagogía se configura como un continuo de *procesos* escolares (institucionales) y cotidianos (24 trabajos) tendientes especialmente hacia la formación ciudadana, esto es, a fortalecer el tejido social, la intersubjetividad o la vida comunitaria; por lo que se privilegian acciones como la inclusión y la capacidad de ver a los otros en el mismo plano de familiaridad, o lo que es, de fraternidad.



En una relevancia media sobresale la pedagogía como un acto para la *transformación contextual* (14 trabajos), esto es, como la práctica formativa que tiene como sedimento o bases la reflexividad y la crítica, y como horizonte la deconstrucción y el cambio de aquello que resulta ajeno a los contextos. En este sentido, la pedagogía cobra sentido solo en un marco contextual de acción y solo en atinencia con las necesidades y fenómenos de este. Esta marcada relevancia puede explicarse por un interés investigativo y práctico de pensar y construir la pedagogía desde lo dado, desde los contextos propios; lo que de alguna forma significa una resistencia a la adaptación de conceptos, nociones o modelos pedagógicos extraños o ajenos.

Le sigue en frecuencia la tendencia de *cultivo de habilidades* (13 trabajos). Esta tendencia, como lo deja comprender el estudio, resulta interesante en tanto más que una práctica de enseñanza de habilidades, la pedagogía tiene que ver con sacar fuera lo propio de cada sujeto, potenciar lo dado en sí para responder a las necesidades y requerimientos que en cada ámbito van surgiendo. La pedagogía consiste, entonces, en el codesarrollo de las habilidades propias de cada uno y de aquellas emergentes por necesidad. Se explica esto, quizá, por la emergencia de un mundo de competitividad en la que el *hacer* es fundamental.

Como parte, también, de esta frecuencia media puede destacarse la comprensión de la pedagogía como *práctica docente* (11 trabajos), lo cual indica que hay una referencia, en primera instancia, al sujeto docente, y por tal, a su acción y gestión en la escuela, particularmente, en el aula. En este sentido, emerge el hacer docente como el centro de la acción educativa y dicho hacer se espera esté caracterizado por ser consecuente, permanente e innovador. En esta misma frecuencia se destacan un conjunto de trabajos nominados como *NA* (11) en los que no es explícita una noción particular de la pedagogía.

Asimismo, y en lo que pueden catalogarse como tendencias de frecuencia baja, se encuentran la pedagogía como *acompañamiento* (10 trabajos), *comunicación* (9 trabajos) y como *desarrollo de capacidades* (8 trabajos). Como *acompañamiento* la pedagogía implica tanto una negación de toda acción condicionadora o determinadora del acto educativo y del saber, como la posibilidad de construcción de una relación de paridad entre la enseñanza y el aprendizaje, entre el docente y el estudiante; luego la pedagogía tiene que

ver, entonces, con un irrestricto apoyo al otro en su proceso de formación. A su vez, la pedagogía como *comunicación* se orienta hacia el reconocimiento del otro (alteridad) y de lo otro. Esto conlleva la necesidad y el sentido de permitir la emergencia del sujeto vía la intersubjetividad, es decir, en un plano de horizontalidad en el que es posible ver al otro y entrar en auténtica comunicación, pues está al mismo nivel. Con otras palabras, es la emergencia de la condición del diálogo como núcleo propio de la práctica pedagógica (Arbeláez, 2018, p. 78). En una relación vertical la autoridad-obediencia sería el punto de referencia y no habría lugar a la comunicación, sino al mandato.

Ahora, la pedagogía como *desarrollo de capacidades* cobra relevancia por la emergencia y articulación de dos nociones claves: subjetividad y capacidad. Esto indica que la pedagogía tiene que ver, principalmente, con la emergencia de la subjetividad capaz, esto es, la persona más que sujeto de aprendizaje, sujeto de enseñanza o sujeto de saber es, ante todo, sujeto de capacidades (Silva, 2016, pp. 78-98). Por tanto, no puede comprenderse la subjetividad al margen de sus capacidades, ni estas como ajenas a un sujeto.

Empero, conviene precisar que estas tendencias de baja relevancia no indican que haya poco interés por el estudio de estas perspectivas de comprensión y práctica de la pedagogía. Más bien, son el reflejo de un interés en emergencia y desarrollo particular, en la línea nuclear de investigación de la Maestría en Ciencias de la Educación de la USB, que tiene que ver con la antropología pedagógica y el desarrollo humano.

Finalmente, en una relevancia con tendencia a la opacidad, se encuentran como tendencias de la pedagogía una perspectiva de esta como *modeladora* (5 trabajos) y como *metacognición* (4 trabajos). El estudio realizado deja ver la importancia que aún se tiene de la transmisión de saberes y de sentidos en la práctica pedagógica, por cuanto se estima necesaria y oportuna la *orientación* como acción propia de la escuela. Con relación a la otra tendencia, también se hace explícito el lugar y el interés que se tiene por indagar en torno a la forma como un sujeto lleva a cabo el aprendizaje, lo que implica, en parte, la pregunta por las estructuras mentales y los saberes del sujeto de la escuela.

Ahora, para efectos de una mayor tipificación de las relevancias y opacidades, en la siguiente gráfica se muestra el valor porcentual de recurrencia de cada tendencia en la región pedagógica:

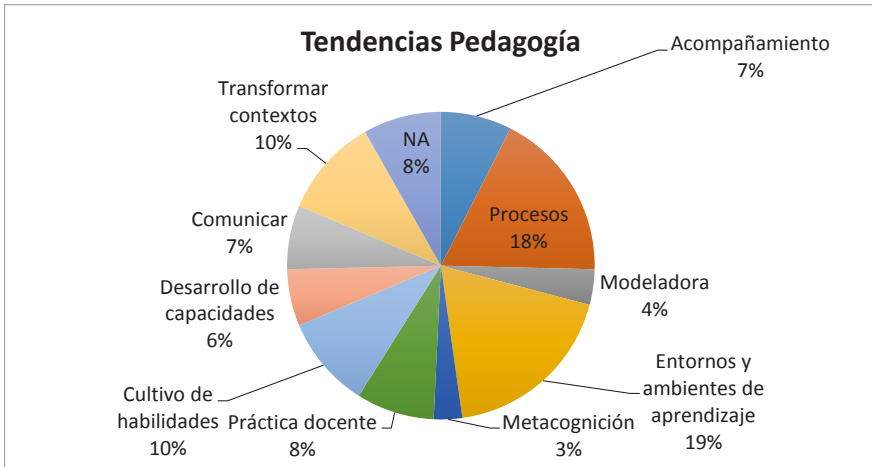


Figura 4. Descripción estadística tendencias en pedagogía

Fuente: construcción propia

Para este caso, los valores de forma descendente son los siguientes: Entornos y ambientes de aprendizaje (19 %); Procesos (18 %); Cultivo de habilidades (10 %); Transformar contextos (10 %); Práctica docente (8 %); NA (8 %); Acompañamiento (7 %); Comunicar (7 %); Desarrollo de capacidades (6 %); Modeladora (4 %); y Metacognición (3 %).

Conclusiones

El proyecto en general permite señalar que en lo que concierne a la Maestría en Ciencias de la Educación (USB, Bogotá), el camino expedito que se ha construido para dar desarrollo temático y vivencial a la antropología pedagógica, para permitir la emergencia y convergencia dialógicas de las diversas imágenes del ser humano, ha sido la investigación, esto es, la construcción del saber científico en el campo educativo (Bourdieu, 1997, p. 103). En la MCE se ha cultivado una comprensión o perspectiva propia de la práctica científica. La ciencia no es algo ajeno al modo como los seres humanos vivenciamos y comprendemos el mundo, es decir, todo lo que nos sucede. Por la ciencia, en esta vivencia del mundo, nos damos cuenta de que no podemos dominarlo, exterminarlo o eliminarlo, sino encontrar y desplegar su potencial de realización plena. En sentido del franciscanismo, esto es posible por las vías de la participación y la cooperación fraterna, es decir, no olvidar que no habito este mundo solo. Lo que implica que la ciencia se construye intersubjetiva y comunitariamente (Montealegre, 2007, p. 390).

Así, la región educación se ha configurado en tres tendencias que sobresalen por su recurrente estudio: Construcción social, Transformadora y como un Acontecimiento ético. Asimismo, sobresale en una relevancia intermedia la comprensión como capital simbólico. Y en orientación hacia la opacidad, emerge una comprensión de la educación como: Acompañamiento cognitivo, Desarrollo de la subjetividad, Integración cultural y Profesionalización. Para el caso de la región pedagogía sobresalen las tendencias: a). Entornos y ambientes de aprendizaje; b). Procesos; c). Cultivo de habilidades; y d). Transformación de contextos. En una frecuencia media se destacan las tendencias: Práctica docente, Acompañamiento, Comunicación y Desarrollo de capacidades. Y con orientación hacia la opacidad, se encuentran las tendencias Modeladora y Metacognición.

En general, se puede afirmar que los maestros o docentes que han desarrollado estos proyectos de investigación en su formación posgradual no atomizan las distintas concepciones sobre la didáctica, la educación, la pedagogía o la enseñanza cuando están en el ejercicio de su hacer; para ellos es un solo acto, el acto educativo.

Asimismo, estas perspectivas de comprensión y práctica de la pedagogía, son el reflejo de un interés en emergencia y desarrollo particular, que tiene que ver con la antropología pedagógica; esto es, dentro de la práctica investigativa y formativa de la Maestría ha cobrado relevancia el estudio, más que de los procesos y actividades propias de la educación, en referencia especial al sujeto de la educación, a sus particularidades como persona y a sus dinámicas contextuales como agente y coagente de la formación.

Referencias bibliográficas

- Arbeláez, T. (2018). *El diálogo: condición de formación*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Bárcena, F. (2001). El desencanto del mundo moderno. (Reflexiones sobre la identidad contemporánea). *Aldea Mundo*, 5(10), 5-17.
- Benavides, F., Muñoz, C. y Muñoz, G., (2013). Estado del arte sobre investigaciones educativas y pedagógicas en tres instituciones de educación superior del municipio de Pasto: conceptos y perspectivas teóricas. *Revista Criterios*, 20(1), 37-51.



- Bernal, A. (2008). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. *Educación y Educadores*, 11(1), 129-144.
- Bouché, H., Fermoso P., Larrosa, J. y Sacristán, D. (1995). La antropología de la educación como disciplina: proyecto de diseño. *Teoría de la Educación*, (7), 95-114.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2018). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Siglo XXI.
- Fermoso, P. (1994). Nota histórico-bibliográfica sobre la antropología pedagógica en Norteamérica y Alemania. *Anthropos*, (160), 78-85.
- Montealegre, F. (2007). *Formación del método experimental y su utilización en pedagogía*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ospina, H. y Murcia, N. (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de Maestrías Doctorado para el periodo 2000-2010*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Silva, W. (2016). *Homo capax. Hacia una filosofía de la educación*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Vargas, G. Gamboa, S. y Reeder, H. (2010). *La humanización como formación*. Bogotá: Editorial San Pablo.

Capítulo 3

La interdisciplinariedad como camino para la investigación en educación superior: una experiencia desde Fonoaudiología e Ingeniería¹

Luz Ángela Quintana Sánchez²; Florián Augusto Kirby Baldi³

Resumen

La interdisciplinariedad es la oportunidad más valiosa para generar una nueva actitud frente al conocimiento y sus múltiples posibilidades de transformación para comprender la complejidad de los fenómenos sociales que requieren respuestas viables desde la academia y la ciencia. La interacción efectiva entre fonoaudiología e ingeniería ha permitido construir vías para innovar en las posibilidades para la movilidad de la población con discapacidad visual, generando un dispositivo amigable y estético para el procesamiento de información auditiva y táctil sobre los obstáculos del medio. El análisis fonoaudiológico concluye que la población con discapacidad visual entrevistada en Medellín reside en estratos socioeconómicos bajos, prefiere el uso del bastón refiriendo ser parte de su identidad y sugieren una innovación tecnológica que incluya retroalimentación táctil y auditiva. En conjunto con Ingeniería, se encontró que en Colombia y en especial en Medellín no hay literatura científica que evidencie el impacto o el uso de dispositivos electrónicos para mejorar su movilidad, se encuentran diseños, tesis y pruebas piloto pero no se reportan productos comercializados. Llama la atención que ningún trabajo es publicado desde Fonoaudiología. Actualmente se pretende diseñar y construir un dispositivo electrónico con estimulación táctil y auditiva para la detección de obstáculos que superen la altura de la cintura. Estas decisiones se toman gracias a la interacción entre

¹ Capítulo de libro de investigación resultado de la Fase I *Estudio de impacto de los dispositivos electrónicos que faciliten la movilidad de personas con discapacidad visual en la ciudad de Medellín* y la Fase II y III *Diseño y construcción de un prototipo que facilite la movilidad de la persona con discapacidad visual* y actualmente en curso.

² Fonoaudióloga Universidad Nacional de Colombia, especialista en Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa. Universidad Pedagógica Nacional, maestrante en Diseño, Gestión y Dirección de Proyectos. Docente e investigadora de la Fundación Universitaria María Cano, sede Medellín. E-mail: luzangelaquintanasanchez@fumc.edu.co.

³ Ingeniero Electrónico de la Universidad de Antioquia, especialista en Automática y magister en Ingeniería de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente e investigador de la Fundación Universitaria María Cano. E-mail: florianaugustokirbybaldi@fumc.edu.co.



fonoaudiología e ingeniería, promoviendo el procesamiento de información multimodal al considerar las variables neuroanatomofisiológicas del sistema táctil y auditivo en un dispositivo capaz de enviar información precisa y eficaz para facilitar la movilidad de la población invidente.

Palabras clave: bastón inteligente, interdisciplinariedad, investigación, discapacidad visual, movilidad.

Introducción

El concepto de interdisciplinariedad se ha abordado desde múltiples áreas de conocimiento, siempre en pro del desarrollo del pensamiento científico y el planteamiento de soluciones a diversos problemas que influyen directamente en el avance de la sociedad. Este concepto ha tenido tantas acepciones y planteamientos que son difíciles de dilucidar su origen e historicidad. Sin embargo, la interdisciplinariedad puede verse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de estas para lograr la meta de un nuevo conocimiento (Van der Linde, 2007). Además, retomamos a Uribe (2012), quien cita la definición dada por la Academia de Ciencias de Estados Unidos:

La investigación interdisciplinar es un tipo de investigación realizada por equipos que integran información, datos, perspectivas, conceptos, y/o teorías de dos o más disciplinas orientadas a (...) resolver problemas cuyas soluciones yacen más allá del ámbito de una sola disciplina (p. 154).

De esta manera, comprendemos la interdisciplinariedad como la oportunidad más valiosa para generar una nueva actitud frente al conocimiento y sus múltiples posibilidades de transformación para proponer soluciones viables y efectivas para la complejidad de los fenómenos sociales que actualmente trascienden al conocimiento disciplinar y requieren respuestas viables desde la academia y la ciencia. La interacción efectiva y respetuosa entre disciplinas ha permitido construir vías para perfeccionar e innovar en la evaluación de situaciones, el diseño de dispositivos o planes de solución para la gestión y la sistematización de información que permitan prestar servicios con mayor calidad e impacto a la sociedad.

Es por ello que la iniciativa de esta investigación surge desde el

conocimiento de los campos de conocimiento de la fonoaudiología y la ingeniería aplicado a la transformación de la movilidad de la población con discapacidad visual, generando un dispositivo estético y multimodal basado en el bastón como preferencia expresada por ellos. Así, al entablar diálogos constantes y significativos entre los profesionales, al escuchar activamente lo que hace cada uno, sus bases teóricas, conceptuales y procedimentales y compartir las necesidades relacionadas con los fenómenos de estudio, se esclarece el rol y responsabilidad compartida dentro de la investigación.

En este caso, los diálogos entre ingeniería y fonoaudiología se iniciaron desde los fenómenos de la audición y fonación, estos temas fueron construyendo las vías para el intercambio de conocimiento con el fin de comprender los fenómenos humanos desde perspectivas físicas, matemáticas, anatómicas y fisiológicas. A partir de allí, surge la inquietud sobre la movilidad de la población con discapacidad visual en Medellín, favoreciendo la comprensión de la discapacidad visual como fenómeno humano, las posibilidades de transformación de la entrada y procesamiento de información y el diseño de los dispositivos más amigables con la tecnología y la realidad. Esto resulta de la coordinación y participación activas entre ingeniería y fonoaudiología en sus niveles éticos, epistemológicos, conceptuales y procedimentales. Además, esta integración interdisciplinar ha favorecido la racionalización de recursos humanos, financieros y tecnológicos facilitando el trabajo en equipo y minimizando gastos en consultorías o asesorías externas.

Desarrollo

La legislación colombiana faculta a las Instituciones de Educación Superior, IES, a desarrollar la investigación como compromiso de la formación profesional, enmarcándola como uno de los valores obligatorios para la consecución del registro calificado de programas académicos. Es así, como el Decreto 1075 de 2015 en su artículo 2.5.3.2.3.2.6 reglamenta el establecimiento de estrategias para la formación en investigación-creación que le permitan a profesores y estudiantes estar en contacto con los desarrollos disciplinarios e interdisciplinarios, la creación artística, los avances tecnológicos y el campo disciplinar más actualizado, de tal forma que se desarrolle el pensamiento crítico o creativo. Esto implica que las instituciones de educación superior en Colombia deben propender por el avance tecnológico, científico y cultural del país encaminando los procesos de investigación hacia la innovación, no sólo



en beneficio de las grandes economías, sino en pro del bienestar integral de toda la ciudadanía (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

La Fundación Universitaria María Cano cuenta con 32 años de existencia en Medellín, ha consolidado tres facultades: Ciencias de la Salud, Ciencias Empresariales e Ingeniería y tiene presencia en Neiva, Cali y Popayán favoreciendo su visibilidad nacional. Es una institución respetuosa de la reglamentación nacional sobre los compromisos frente a la formación de futuros profesionales. Dentro de sus tres ejes misionales, docencia, investigación y extensión, reconoce la interdisciplinariedad como la mejor forma para la formación de profesionales capaces de generar soluciones viables y coherentes para la transformación social y para la identificación de fenómenos comunes que faciliten la transferencia de conocimiento desde el diálogo constructivo que conlleve a la visibilidad institucional. De esta forma, los procesos formativos son transversalizados por diversas disciplinas que permiten ampliar la explicación y la comprensión de realidades desde lo teórico a lo práctico dentro de los recorridos comunes del currículo de cada uno de sus programas.

Tomando lo sugerido por Fiallo (2001) el trabajo interdisciplinar en educación superior tiene ventajas pedagógicas y didácticas visibles en:

- a) Flexibilización de las líneas divisorias entre los campos del saber mostrando las realidades en toda su complejidad y la identificación de nuevos problemas y oportunidades de aprendizaje.
- b) Aumenta el interés de los estudiantes por aplicar los contenidos, consultar más fuentes de información y diversificar las metodologías de aprendizaje.
- c) Disminución de los costos en asesorías y contratación de personal externo.
- d) Incremento en la formación docente para diseñar nuevas metodologías, establecer relaciones con el equipo, reconocer las áreas comunes y la proyección de trabajos conjuntos.

Aznar y Ull (2009) afirman que la interdisciplinariedad es uno de los factores básicos para el desarrollo institucional sostenible, explican que las IES integran docentes de múltiples áreas del saber, investigadores, bilingües, que enriquecen las metodologías, abordajes y perspectivas frente a los fenómenos de aprendizaje, aumentando las oportunidades de interacción docente.

Como docentes investigadores del programa de Fonoaudiología e Ingeniería hemos establecido diálogos significativos para esclarecer relaciones y explicaciones sobre los fenómenos neuroanatomofisiológicos y físicos de la audición y la producción de la voz, facilitando a los profesores y los estudiantes el acercamiento a constructos teóricos y prácticos más amigables que han permitido mayor comprensión sobre estos fenómenos. A partir de estos espacios, nació la presente investigación sobre la movilidad de la población con discapacidad visual. El desarrollo tecnológico no solo ha beneficiado los procesos industriales, sino que ha promovido mejores prácticas y estilos de vida para la población con discapacidad. Estos avances son innovadores en sí mismos, pero muchos de ellos no han llegado a ser usados por esta población debido a que son costosos, poco conocidos o vulneran la estética del individuo. De esta forma, la fase I de nuestra investigación tuvo un enfoque cuantitativo transversal y descriptivo ya que midió el impacto de los dispositivos electrónicos que facilitan la movilidad de las personas con discapacidad visual en la ciudad de Medellín.

Se llegó a la conclusión, desde los análisis fonoaudiológicos, que la población con discapacidad visual predomina en los estratos socioeconómicos bajos, con etiologías de origen prenatal materno y ocular. En esta población predomina el uso del bastón, refiriendo ser parte de su identidad y como protección ante las personas videntes. También sugieren una innovación tecnológica que incluya retroalimentación táctil y auditiva. Dentro del mismo análisis en conjunto con Ingeniería, se encontró que en Colombia y en especial en la ciudad de Medellín no hay una literatura científica que evidencie el impacto o incluso el uso de dispositivos electrónicos que permitan mejorar la movilidad de esta población; se encuentran diseños, tesis y pruebas piloto pero no se reportan productos comercializados. Llama la atención que ningún trabajo es publicado desde Fonoaudiología.

Se sistematizaron 50 artículos o documentos producto de investigación (tesis) de los cuales 24 son colombianos, 15 son europeos y los 11 restantes son de Centro y Suramérica. Esto refleja un énfasis significativo en la producción de textos sobre la discapacidad visual y su abordaje desde las ciencias de la salud y la educación y la ingeniería dentro de la academia colombiana, favoreciendo su visibilidad. Sin embargo, los desarrollos publicados no han sido comercializados a la población, quedando en la fase de prototipo o diseño. También se clasificaron los documentos sistematizados mediante las

categorías de análisis “*Discapacidad*” y “*Tecnología*” encontrando que 27 de los documentos consultados corresponden a la primera categoría, de los cuales 18 corresponden a definiciones, clasificaciones y abordajes profesionales a la discapacidad visual y/o patologías específicas; los 9 restantes centran su interés en el marco normativo y análisis de aplicación legislativa. Esto implica que los artículos concentran su interés en la descripción clínica y en los lineamientos legales, más que en considerar los intereses y necesidades de la población con discapacidad visual. Este es uno de los puntos de énfasis en nuestra investigación. Respecto a la segunda categoría “*Tecnología*”, se encuentran 23 documentos, de los cuales 5 se refieren a lineamientos generales del uso y aplicación de la tecnología para la movilidad de la población con discapacidad visual; 9 de ellos se refieren a las etapas de diseño y desarrollo de dispositivos tecnológicos y los 9 restantes reportan resultados de pruebas con sujetos con discapacidad visual. Sin embargo, los resultados coinciden con lo hallado previamente, donde los dispositivos permanecen en etapas de diseño o implementación con grupos pequeños, sin llegar al uso constante por parte de los sujetos.

También se diseñó una entrevista, la cual fue aplicada a 40 personas invidentes de instituciones públicas o privadas, las respuestas fueron grabadas previo consentimiento firmado. A partir de la transcripción, se realiza el análisis desde fonoaudiología e ingeniería considerando las variables individuales y contextuales de los sujetos entrevistados. Así, el 100% de la población entrevistada acepta y asume su discapacidad visual como parte de su vida, con naturalidad. Este factor favorece en gran medida el acercamiento a los dispositivos de movilidad desde la infancia o desde el momento de la pérdida visual.

La población infantil/adolescente reporta interés por la tecnología, contrario a la población adulta quien refiere poco interés o conocimiento al respecto. La pérdida total de la visión desde la infancia favorece el acercamiento a las estrategias de orientación y movilidad indispensables para el dominio de los dispositivos de apoyo, creando en el individuo los patrones de equilibrio, seguridad y autoestima para crear imágenes mentales del espacio, los objetos y las personas del entorno.

De la población entrevistada, 100% utilizan el bastón guía, prefiriéndolo sobre cualquier otro disponible ya que determina su identidad y reconocimiento

social; sin embargo, reportan dificultad para detectar obstáculos por encima de su cintura, aquellos de aparición súbita y que se encuentren fuera del contacto del bastón. Es sabido que la mayoría de las investigaciones se realizan desde la población vidente, asumiendo que sus necesidades son las mismas que las de la población con discapacidad visual. Por ello, nuestra investigación invita a la integración de los campos del conocimiento en fonoaudiología e ingeniería en pro de favorecer la producción de dispositivos amigables, estéticos y generados desde la perspectiva de la población con discapacidad visual.

Las fases II y III de nuestra investigación “*Diseño y construcción de un prototipo que facilite la movilidad de la persona con discapacidad visual*” que se está desarrollando actualmente en la parte de diseño, cuenta con los aportes disciplinares y profesionales de ingeniería y fonoaudiología con el fin de generar un dispositivo con innovación tecnológica que permita la movilidad segura de la población con discapacidad visual desde el uso de tecnología multimodal que potencie el uso de los sentidos táctil y auditivo como medio para informar y procesar la información sobre el medio circundante. El abordaje interdisciplinar ha permitido reconocer el valor de uso de las teorías sobre procesamiento de información multimodal y su aplicación tecnológica en beneficio de la movilidad de un gran número de personas con discapacidad visual que presentan dificultades significativas para la detección de obstáculos sobre la altura de la cintura. La metodología desarrollada ha sido de enfoque mixto, cualitativo descriptivo debido al estudio del fenómeno de la movilidad en la población con discapacidad visual, sus posibilidades y dispositivos disponibles; también cuantitativo experimental dado que se pretende diseñar y construir un dispositivo electrónico con estimulación táctil y auditiva para la detección de obstáculos que superen la altura de la cintura. Estas decisiones se toman gracias a la interacción entre fonoaudiología e ingeniería, promoviendo la facilitación del procesamiento de información multimodal al considerar las variables anatomofisiológicas de los sistemas táctil y auditivo y, de allí diseñar el sistema de detección de obstáculos capaz de enviar información precisa y eficaz para facilitar la movilidad de la población con discapacidad visual. Es aquí donde los conceptos de orientación y movilidad son protagonistas desde la perspectiva de fonoaudiología e ingeniería. La orientación se reconoce socialmente como un proceso complejo y progresivo en el cual la persona invidente o con baja visión, identifica y asocia su ubicación con relación al entorno circundante, tomando en cuenta distancia, tamaño y direccionalidad; y la movilidad se refiere a la habilidad para moverse en el espacio disponible de forma autónoma e independiente en su entorno.



En estos conceptos confluyen contenidos desde las áreas de fonoaudiología e ingeniería, dado que reconocen la importancia de la audición y el tacto para la identificación de obstáculos, distancias, texturas, tamaños, entre otros, no solo desde el propio cuerpo sino desde el dispositivo preferido para la persona invidente, el bastón. El desarrollo de la orientación y la movilidad es una función altamente compleja que requiere acompañamiento por parte de la familia y los docentes especializados en el área tiflológica que faciliten estrategias efectivas para tal fin. Martínez (2010) sugiere los siguientes factores:

- La persona con discapacidad visual hace uso consciente y regulado de sus sentidos puesto que debe obtener y procesar información simultánea por medio del oído, el olfato, el tacto y la autopercepción.
- Debe desarrollar habilidades espaciales con el fin de darse cuenta que los objetos existen, aún si no se pueden oír o tocar, siendo consciente de su posición y su relación corporal con los objetos del entorno
- El manejo de habilidades de búsqueda y protectivas le permiten recordar, identificar y localizar objetos, personas y lugares de manera autónoma en ambientes conocidos, desconocidos y reaccionar en situaciones imprevistas.
- El manejo del bastón o uso de dispositivos como herramientas para la movilidad se inicia desde la infancia (si la pérdida es de nacimiento) o a la brevedad posible (si es adquirida) con el fin de favorecer su dominio para la movilidad autónoma.
- El fin último de la orientación y movilidad es la independencia, entendida como la habilidad para el desplazamiento seguro y eficaz en diversos espacios minimizando riesgos, accidentes o confusiones que afecten a la persona invidente en cualquiera de sus esferas.

Todos estos factores son esenciales a la hora de tomar decisiones precisas y eficientes en el diseño del dispositivo para mejorar la movilidad de las personas con discapacidad visual. Desde fonoaudiología se hace un análisis sistemático de las variables sensoriales que debe contener el dispositivo, los umbrales de confort-resistencia y las condiciones de distribución táctil y auditiva considerando los sistemas osteomuscular y auditivo que favorezcan el procesamiento de la información multimodal. En este sentido se toma en cuenta Norma Técnica Colombiana NTC 5436-1, respecto a variables físicas como la vibración, el calor, el área de distribución, los niveles de fricción y amortiguación, etc., que desde la ingeniería determinan los controles del dispositivo para la entrada y salida de información auditiva y táctil (Icontec, 2006).

El producto esperado actualmente es un bastón inteligente, que incluya posiblemente un guante o manilla para la estimulación táctil y un auricular tipo manos libres para la estimulación táctil. Es posible que el dispositivo cuente con la integración de los dispositivos mencionados, es decir, que opere de manera unificada o independiente. En definitiva, el trabajo investigativo interdisciplinar entre fonoaudiología e ingeniería ha enriquecido las perspectivas de identificación de factores desencadenantes de la discapacidad visual, la comprensión de su procesamiento de la información y la generación de alternativas tecnológicas viables y accesibles. Hemos logrado integrar conocimientos y prácticas a partir del respeto mutuo y la escucha activa, desmontando los límites de las disciplinas y los egos profesionales. El bastón inteligente será la manifestación tangible de múltiples horas de consultas, diálogos, lecturas e interpretaciones dentro de espacios académicos que finalmente permitan a las personas con discapacidad visual contar con un dispositivo nacido desde sus aportes y experiencias.

Conclusiones

La interdisciplinariedad nace desde el conocimiento mutuo y la escucha activa entre profesionales capaces de encontrar fenómenos comunes de interés y oportunidades de aprendizaje conjunto.

La sociedad actual requiere profesionales que resuelvan problemas cuya complejidad trasciende a una sola disciplina, haciendo uso justo y suficiente de teorías y prácticas de otros campos del saber.

La investigación interdisciplinar en educación superior colombiana cuenta con la legislación que la rige y debe cumplirse a cabalidad al interior de las instituciones, favoreciendo la formación de profesionales coherentes con la realidad actual.

La integración entre fonoaudiología e ingeniería ha permitido comprender las variables contextuales e individuales de las personas con discapacidad visual, las formas de movilizarse diariamente y sus posibilidades de transformación.

Direccionar el diseño del dispositivo desde las sugerencias de las personas invidentes es un factor diferencial de nuestra investigación. Como videntes **no** podemos tomar decisiones sobre situaciones que no vivimos ni conocemos.



El intercambio de conocimiento en esta investigación nos ha permitido enriquecer nuestro bagaje conceptual y llevarlo a las aulas para motivar a los estudiantes a seguir nuestra iniciativa.

Se sugiere enriquecer el interés entre fonoaudiología e ingeniería, más allá de la audición y la voz, promoviendo las investigaciones conjuntas, los abordajes a otros fenómenos de estudio y la generación de productos que favorezcan el bienestar de las poblaciones.

Referencias bibliográficas

Aznar, P. y Ull, M. (2009) La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad. *Revista de Educación*, (1), 219-237.

Fiallo J. (2001). *La interdisciplinariedad en la escuela: un reto para la calidad de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación. (2006). NTC 5346 Vibración mecánica y choque. Evaluación de la exposición de los seres humanos a la vibración en todo el cuerpo. Parte 1. Requisitos generales. Recuperado de <https://www.icontec.org/rules/vibracion-mecanica-y-choque-evaluacion-de-la-exposicion-de-los-seres-humanos-a-la-vibracion-en-todo-el-cuerpo-parte-1-requisitos-generales/>

Martínez, C (2010). Entrenamiento en orientación y movilidad: debe hacerse. Recuperado de: <http://www.tsbvi.edu/seehear/fall98/waytogo-span.htm>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075 de 2015, por medio de la cual se definen los lineamientos para la regulación de los Registros Calificados para programas ofrecidos por Instituciones de Educación Superior.

Uribe, C. (2012). Interdisciplinariedad en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas? *Universitas Humanística*, 73(73), 147-172. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n73/n73a06.pdf>

Van der Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 4(8), 11-12.

Capítulo 4

El sujeto en la evaluación educativa, una reflexión desde la antropología fenomenológica¹

Johann Enrique Pérez Angulo²

Resumen

De manera recurrente, la evaluación en el contexto educativo ha sido descrita como un dispositivo que emerge a partir de un régimen de condicionamiento para la gestión y autogestión de sujetos. Lo que le ha llevado a que se le conciba de manera errónea como objeto o instrumento para obtener calificaciones y se ignora el estatuto del ser humano en ella, se cosifica tanto a la evaluación como al sujeto que se constituye como una inherencia a esta. *Ad versus*, pulula el planteamiento que afirma que la noción de sujeto, de vida humana, es central para la validez del mundo y la constitución de su sentido, en el que la evaluación deviene en experiencia humana y por lo cual se erige como un fenómeno antropológico. Por lo tanto, el presente estudio, de tipo teórico, que encarna una reflexión pedagógica, describe una pretensión de configurar tres categorías: *Sujeto- subjetividad*, *Evaluación en la educación*, y *Correlación hombre- mundo* y se centra en *interpretar desde la Antropología fenomenológica la noción y constitución de sujeto en la evaluación*. Tal pretensión exige, consecuentemente, que la noción de sujeto en la evaluación sea explorada desde la antropología fenomenológica, en la medida que permite reflexionar sobre la concepción de lo que es el hombre, como sujeto que vive la responsabilidad histórica del ejercicio pleno de la vida intencional. Este capítulo sigue una lógica argumentativa de tipo explicativa para ir más allá de los conceptos y fenómenos, o del establecimiento de las relaciones entre esos conceptos..

¹ Capítulo de investigación resultado del proyecto de tesis doctoral titulado *La constitución del sujeto en la evaluación educativa, una aproximación desde la antropología fenomenológica*.

² Licenciado en Lenguas Modernas, magister en procesos de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, Universidad Pontificia Bolivariana. Docente vinculado a la planta de cargos Seeduca. E-mail: perezjohann@hotmail.com.



Palabras clave: antropología fenomenológica, evaluación, sujeto.

Introducción

La evaluación es concebida como una parte integral del proceso de aprendizaje, como significativa y que concede una valorable información para la toma de decisiones a lo largo del proceso educativo, que la hace valiosa no solo para el que evalúa, sino también para el sujeto evaluado, es la facultad de informar y el poder de influir de la evaluación (López y Berenal, 2009). En palabras de Tunstall y Gipps (1996), es el potencial de la evaluación para mejorar el aprendizaje y la enseñanza lo que le hace digna de recibir un fuerte énfasis en el terreno de la educación. Sin embargo, y de acuerdo con estudios sobre las concepciones de la evaluación y su relación con la educación, se ha informado y sugerido que a pesar del interés y el aumento en apelar a la participación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, se sigue un sistema dominado por el concepto de la calificación y una manera reduccionista de la evaluación que se centra en la promoción y la clasificación de los estudiantes, pero no sobre el uso de la evaluación para el aprendizaje o reflexionando en ella para la toma de decisiones, lo que plantea una confusión entre lo que representa la evaluación y la noción de calificación (Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001).

Ciertamente, existe un concepto erróneo de la evaluación en la educación, en la medida en que se le considera como objeto o instrumento para obtener calificaciones y aprobar cursos sin considerar el sujeto que se evalúa y su proceso. Se ha subrayado de plano otro problema y es que se radicaliza el uso de la evaluación en el sistema educativo para otros propósitos (Hamp, 1997). En referencia a esto, los estudios de algunos investigadores colombianos como Arias y Maturana (2005), Rodríguez (2007), López y Bernal (2009), han resaltado la necesidad de más investigaciones sobre la evaluación en el contexto colombiano y han planteado lo imprescindible de una participación real de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, además de fundamentar una noción menos instrumentalizada o cosificada de la evaluación, cuyas propiedades y facultades son invisibilizadas al reducirse a ser una “cosa” o instrumento de producción mecánica o estandarizada.

En ese orden de ideas, gran número de las investigaciones que abordan el problema de la evaluación en el contexto educativo la han descrito configurada

como un dispositivo cargado de instancias extradiscursivas que emergen a partir de un régimen de condicionamiento para la gestión y autogestión de sujetos³. Por lo tanto, no se debe pasar por alto que, con las reflexiones de Michel Foucault, en la segunda mitad del siglo XX, el sujeto aparece convertido en objeto de disciplinamiento y control, a partir de las tecnologías de poder y las políticas de la vida, en tanto objeto de intereses sociales y políticos. Esto fundamenta las bases del concepto de dispositivo, el cual ha sido abordado teóricamente desde su funcionamiento en el contexto de las relaciones de poder, saber y la construcción de relaciones entre los sujetos. Desde esta perspectiva aparece el sujeto, entonces, como el que resulta de la relación entre lo humano y los dispositivos (Martínez, 2013). Dicho fundamento posee dos vertientes posibles, en una se establece un mismo patrón para un sujeto con el fin de hacerlo desaparecer como uno (“yo” que se constituye) y convertirlo en masa (“yoes” homogeneizados) y en la otra se concibe la posibilidad de potenciarse a sí mismo, de cambio, su protagonismo ante el curso de sus experiencias. Ahora bien, si se concibe que existe un concepto erróneo de la evaluación en la educación, consecuentemente, se asume que desde una idea equivocada de la evaluación resulta el ignorar el estatuto del ser humano en ella, se cosifica tanto la evaluación como al sujeto que se constituye como una inherencia a esta. *Ad versus*, pulula el planteamiento, en el que coinciden diversos autores, que afirma que la noción de sujeto, de vida humana, es central para la validez del mundo y la constitución de su sentido, en el que la evaluación deviene en experiencia humana y por lo cual se erige como un fenómeno antropológico. Esto es, la validez del hombre que habita la evaluación en la educación, que a través de y en ella dota de sentido su mundo y se constituye en el dinamismo de esas realidades.

A partir de la Fenomenología planteada por Edmund Husserl, se asume al hombre que nace y existe, pero solo se desadormece ante ello en la medida que la conciencia empieza a operar sus realidades y vivencias y solo ahí el sentido comienza a dotar de colores el mundo que percibe y que, en definitiva, le constituye; la subjetividad como lugar de constitución, dotadora de sentidos. Por lo tanto, y al considerar la posibilidad de una antropología fenomenológica se concibe al sujeto que razona, y que, por esta virtud, le permite superar mediante lo categorial, como acto de conocimiento que funda categorías en el

³ Con esta referencia, el presente estudio no infiere, ni plantea hasta aquí que entendiendo la evaluación como dispositivo comporte una connotación positiva o negativa. Se pretende es describir cómo la evaluación aparece reiterativamente bajo la noción foucaultiana de *dispositivo*. Tampoco se busca asumir una noción de sujeto en términos ni antropológicos ni fenomenológicos en Foucault.



o los objetos percibidos, los límites de la intuición. Es la subjetividad de un *yo* que opera despertándolo teleológicamente hacia una toma de conciencia de sí mismo y del mundo que se abre ante la vida como susceptible de ser dotado de sentido. Esto conlleva a considerar que no solo es cada vez más frecuente, sino que es necesario abordar las categorías de sujeto, subjetividad y correlación hombre-mundo como campos problemáticos de investigación y reflexión que redefinen las estructuras o espacios de interacción- para este caso, la evaluación en la educación-, sus mediaciones y el valor de las relaciones entre estas y el sujeto que se vincula a ellas. Además de lo pertinente de abordar la intersubjetividad en estas relaciones de sentido bajo el escrutinio que de esta noción se permite en la antropología fenomenológica, desde algunos autores y las razones de autores que en este terreno no lo consideran así.

Para esta investigación se asume que la antropología fenomenológica se asienta en el terreno de la enunciación de la fenomenología de Husserl, no deriva de él, pero desde la primera se acota su trabajo en términos de cómo se constituye el “otro”, cómo a través de las relaciones intersubjetivas ese “otro” está siendo subjetivado, en las que una de esas relaciones viene a ser la evaluación, como vector o conexión en cuyo interior es necesario preguntarse ¿cómo está siendo el otro constituido, vivido *ahí* en esa interrelación de subjetividades? Se convierte, entonces, la evaluación en escenario prolijo para que la fenomenología como método permita aclarar en ella el sentido, cuya pretensión es ese: aclararlo o restituirlo, en términos del significado que las “cosas” reclaman tener. Lo que fundamenta la necesidad de una investigación que asuma o pretenda indagar en la noción de sujeto, de hombre o vida humana que se constituye en, o que está como una inherencia a la evaluación en el sistema educativo, socavar si esa noción está funcionando de manera declarada o inconsciente en la evaluación que se entiende como un dispositivo en ese sistema.

De tal modo que sujeto y evaluación constituyen dos asuntos centrales en el contexto educativo, como espacios de sentido y propicios para la interpretación reflexiva del mundo, que deben ser asumidos desde la antropología fenomenológica, así como terreno de enunciación para interpretar la noción de ser humano, de vida humana que se constituye en la evaluación, que, a su vez, es entendida como un dispositivo, pero que comporta otras nociones fenomenológicas como son la subjetividad y la intersubjetividad. Esto conlleva a considerar como cuestionamiento que guía y fundamenta esta investigación,

el interrogarse: ¿cuál es la noción de sujeto, de vida humana que, al estar como una inherencia, se constituye en la evaluación, si esta última es entendida como dispositivo en el sistema educativo? Entonces, el objetivo central de esta investigación es *interpretar desde la antropología fenomenológica la noción y constitución de sujeto en la evaluación*, teniendo como faro para ello las concepciones en torno del abordaje que se hace de la evaluación como dispositivo, por un lado, y por el otro, los referentes teóricos y metodológicos en la fenomenología trascendental de Edmund Husserl como base de una antropología fenomenológica, la acción social en Alfred Schütz y los ámbitos de sentido en Hugo Zemelman, como puntos de referencia, entre otros.

Este estudio se ha venido constituyendo en una pretensión por configurar tres categorías: *Sujeto- subjetividad*, *Evaluación en la educación*, y *Correlación hombre-mundo*, que fluctúan en la revisión de artículos, trabajos investigativos y obras de autores que han problematizado sobre esta búsqueda y que al hacer escrutinio de ellos han conducido esta investigación a una organización temática de los antecedentes desde esas tres categorías que le direccionan hacia un estado de la cuestión en esa vía hasta ahora. En esta búsqueda, aún abierta, se estableció una revisión que permitió un primer acercamiento a las problematizaciones y nociones de la temática que se pretende abordar. En ella, resultó útil el rastreo de las perspectivas interpretativas sobre sujeto social que hace Torres (2006), en su artículo *Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo*. Se aborda la subjetividad y el sujeto que emerge del análisis social como perspectiva de interpretación en los estudios educativos y su relación con la acción colectiva. Lo interesante del trabajo de Torres para esta investigación es que a partir de él se permite establecer que la subjetividad cumple tres funciones: *cognitiva*, porque posibilita la construcción de la realidad como esquema referencial; *práctica*, porque desde ella los sujetos orientan y elaboran su experiencia e *identitaria*, porque aporta los materiales desde los cuales se definen las identidades y las pertenencias sociales. Lo que hace posible definir las cualidades de la subjetividad como su carácter simbólico, histórico y social y su naturaleza vinculante a otro u otros, concibiéndola dinámica, no estática. De tal manera que toda reflexión sobre la subjetividad conduce, necesariamente, a una reflexión sobre el sujeto.

En su artículo *Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible*, el sociólogo latinoamericano Zemelman (2010), problematiza lo que se entiende por realidad sociohistórica, para pretender



una conceptualización de esta que rompa con la separación entre lo real como externalidad y el sujeto. Zemelman establece que para leer la realidad debemos saber leer el movimiento constituyente de los sujetos, teniendo en cuenta que las estructuras de la realidad sociohistórica pueden revestir significados diferentes según los sujetos. Por lo tanto, precisa que es necesario abordar la subjetividad como dinámica constituyente, el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido. El autor concibe la dimensión de la constitución de lo real, a partir de las potencialidades que se contienen en los márgenes de construcciones posibles de los sujetos. Esto es, la constitución de subjetividades a partir de realidades que son interiorizadas y devienen en una constante construcción de sentidos para ser externalizadas por un sujeto que ya no es el mismo históricamente.

En su texto *Teorías en tensión: sujeto y subjetividad*, Beller (2012) aborda distintas concepciones sobre el sujeto y la subjetividad desde el campo de lo cognitivo. Este autor cuestiona el papel que realmente desempeña el sujeto en el conocimiento, por la concurrencia de posiciones tendientes a suprimirlo en aras de la objetividad. Por lo tanto, distingue dos familias de teorías sobre el sujeto: las que reivindican el papel del sujeto en el proceso de conocimiento; y las que defienden que el conocimiento es un proceso sin sujeto. Beller concibe un objeto que no es dado de manera definitiva en la experiencia, sino que se enriquece con nuevas determinaciones o propiedades a partir de cómo el sujeto modifica su propia perspectiva. Desde esta epistemología no se concibe al sujeto aislado sino en interacción y vinculado a otros. Además, concibe la subjetividad como el medio o espacio en el que el sujeto descubre su posición y gracias al cual el sujeto puede ser captado como tal en su integridad vital y existencial.

En el artículo *Patterns of intersubjectivity in the constitution of subjectivity: Dimensions of otherness*, que publicaron Nelson Ernesto Coelho Junior y Luis Claudio Figueiredo en 2003, se plantea la constitución de la subjetividad a partir de una caracterización del concepto de lo intersubjetivo, basado en cuatro matrices como elementos claves y simultáneos para el proceso de constitución de subjetividades desde o en la interacción con los otros. De este texto se resalta que la noción de intersubjetividad ha sido, con frecuencia, rechazada y vista como desprovista de interés, especialmente para teorías como la psicológica. Por lo tanto, los autores consideran corrientes como la filosofía fenomenológica, que ha puesto en primer plano el estudio del concepto y la

experiencia de la intersubjetividad. Coelho y Figueiredo (2003) referencian a Edmund Husserl para destacar de su obra los argumentos y aportes con respecto a la importancia fundamental de la experiencia intersubjetiva para cada forma de conocimiento de sí y de los otros. En estos cuatro textos aparece como tendencia el abordaje de la subjetividad como campo problemático de reflexión e investigación, que exige la confluencia de diferentes disciplinas y enfoques metodológicos. Se privilegia en ellos el estudio de la subjetividad como construcción e interpretación de los significados desde los cuales los sujetos se representan, interactúan y construyen realidades sociales específicas, enmarcados en unos contextos sociales y culturales en los que la producción de sentido dinamiza la construcción y el actuar sobre la realidad. Lo que sugiere una perspectiva del sujeto como un campo problemático antes que un objeto claramente definido, el cual no debe ser asumido como aislado sino en interacción y vinculado a otros.

En ese orden de ideas, y abordando la categoría de *Evaluación educativa*, resulta relevante el artículo de Pérez (2005), *Enseñanza y evaluación: lo uno y lo diverso*. En él, se discute el problema de la evaluación como proceso de legitimación del conocimiento como verdades establecidas, se subraya la disyuntiva entre la evaluación propia de la cultura escolar positivista y la evaluación como acto *convivial* propio de la lógica inherente a las escuelas críticas. De esta manera se subraya que la evaluación y la enseñanza se ubican en el plano ontológico desde que se pretenda a través de ellas encontrar las bases fundantes de todo pensamiento sobre lo real. A su vez, se insta la necesidad de que la evaluación se piense y se efectúe desde el sujeto que aprende lo real, no desde la reducción del todo a lo verificable y lo preciso.

De igual manera, en el artículo *Sujeto, subjetividad y formación en educación*, el autor Curcu (2008) concibe la evaluación como proceso importante en la conformación de subjetividades en la escuela. Por ende, se resalta la necesidad de rescatar la intersubjetividad como contexto fundamental del proceso de enseñanza- aprendizaje, cuya trascendencia abre las posibilidades para la autoconciencia y la autonomía cognitiva, como elementos relevantes en la construcción del pensamiento crítico- creativo para la transformación del contexto y del sujeto desde lo interior y lo colectivo. Curcu subraya, enfáticamente, en su texto las consideraciones de Zemelman para concebir la realidad de la evaluación como dinámica, cuya inagotabilidad se constituye en un proceso histórico permanente donde el



sujeto está siempre estando y está siempre siendo. Por lo tanto, la educación, y de manera subsecuente la evaluación, no puede considerar las cosas de la realidad como productos estáticos o pensamientos terminados.

Por su parte, el autor Sánchez (2013), en su artículo *La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos*, pretende demostrar que la evaluación se ha configurado como dispositivo de constitución de sujetos. Para ello, el autor emplea *el análisis metateórico* de las formas de subjetivación a partir de diversas piezas documentales que describieron prácticas y discursos evaluativos, tomando como referentes un corpus de normativas de la educación colombiana, compendios teóricos referidos a la educación, la evaluación y la constitución de sujetos. En él, el autor propone dos categorías principales de análisis: Instancia de la subjetividad y los Sujetos- objetos de la evaluación. Este análisis evidenció cómo la evaluación, instalada en los sistemas educativos, funciona a través de una pluralidad de prácticas y discursos, como dispositivo de constitución de sujetos.

Quiceno y Peñaloza publicaron en 2014 el artículo titulado *El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014*. Las reflexiones que se presentan en él establecen el cruce de problemas en que se encuentra la evaluación en Colombia como concepto, estrategia territorial, experiencia de subjetividad y sistema escolar. Quiceno y Peñaloza (2014) establecen como tesis que la evaluación es un dispositivo, una técnica, una estrategia, un sistema, un saber. Los autores propusieron *la cartografía como categoría metodológica*. A partir de ella se permitió analizar la manera como los grupos se relacionaban por su producción e iban estableciendo discursos y prácticas sobre la evaluación. Se determinó que lo que se evalúa en el sistema educativo es el aprendizaje, el cual constituye una representación, y esta misma representación se usa para ver si se produjo el conocimiento del objeto mental. El resultado es comprobar si hubo o no conocimiento. Sin embargo, se subrayó un segundo sentido de la evaluación y es la de valorar el hombre, sus actos, y sus instintos; pero en el sistema educativo se establece un mismo patrón para un sujeto con el fin de hacerlo desaparecer como individuo y convertirlo en masa. Desde esta perspectiva, Borjas (2014), en su texto *La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica*, ofrece una reflexión a partir de la teoría crítica, sobre la evaluación en los espacios conceptuales educativos y plantea resignificar la evaluación desde el aporte que hace al

reconocimiento del ser. Esta autora plantea relacionar la evaluación del aprendizaje con el enfoque crítico. Para ello, la autora cita a Grundy (1991) para referenciar dos visiones que fluctúan en el sistema educativo colombiano, “una visión educativa que persiste en privilegiar la instrumentalización y otra que propone la humanización de dicha educación” (Borjas, 2014, p. 37). Plantea, entonces, que la evaluación no es un proceso, una herramienta o un instrumento; por el contrario, la evaluación es y debe ser una reflexión sistemática de lo que se hace, de su porqué, para qué y cómo. De ahí que la naturaleza de la evaluación estará determinada por las diferentes visiones que el ser humano puede tener frente al mundo.

Estos artículos suponen una tendencia de recoger posturas teóricas en torno a la necesidad de buscar alternativas que liberen al sujeto de los procesos de enajenación y cosificación que le imprimen las instancias homogeneizantes o reguladoras. Emerge la evaluación, considerada como un dispositivo, en algunos de los textos, y en otros aparece como un espacio de posibilidad del acto educativo y como necesidad de ser reflexionado a la luz de las subjetividades que de él emergen, que en dos instancias potencien el sujeto por sí mismo y que movilicen las relaciones sociales desde la reflexión, la autonomía y la socialización en las aulas. De manera que se concibe a la evaluación ligada al aprendizaje, no como su instrumento ni apéndice a la educación, sino como espacio a partir del cual el sujeto edifica y constituye su o sus subjetividades. Por ende, es la evaluación que revitaliza al sujeto a partir de su experiencia y su correlación con el mundo y en la que se rescata la búsqueda del sentido del ser que transforma su mundo interior como expresión de lo subjetivo, pero que a la vez se colectiviza en la discusión y la socialización desde lo público, del ser social.

Es, justamente, esa búsqueda de reflexionar sobre la correlación hombre-mundo la que instaura una tercera categoría para este estudio y permite entrar en diálogo con concepciones y discusiones establecidas por otros autores al respecto. En esa línea, Bolio (2012) publica un artículo, titulado *Husserl y la fenomenología trascendental: perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX*. En él, Bolio plantea la importancia de la fenomenología como un paradigma teórico clave que reivindica la perspectiva del sujeto. Se reflexiona, por lo tanto, y se asume una perspectiva del sujeto que se observa y se conoce a sí mismo, no desde una perspectiva psicoanalítica introspectiva, sino desde los aportes fenomenológicos de Husserl de la dimensión de ser humano, de



hombre ético e intencional, que habita el mundo y se correlaciona con él, no desde actos ingenuos, sino desde la perspectiva humana, social e histórica de la razón. Por su parte, Venebra (2015), en su escrito *La idea trascendental del hombre: reflexiones antropológicas desde ideas de 1913*, presenta una reflexión sobre las posibilidades y dificultades de la idea de una antropología filosófica de base o fundamento fenomenológico. Esta autora plantea que la *epojé* fenomenológica abre una brecha entre el “yo puro” y el “yo humano”. Para ella, el yo puro representa una conciencia universal localizada, no corporal y no humana. Sin embargo, resalta que lo humano es siempre una posibilidad de autorreflexión que capta o se capta como una mismidad unitaria de lo anímico y lo corporal, que trasciende lo fisiológico a través de lo cual se vale para sentir el mundo. Unidad vital y anímica que hace al hombre una realidad intersubjetiva. Venebra considera que a través del concepto de humano derivado del método fenomenológico -la *epojé*-, se constituye en una superación de la idea del hombre en falta que, desde el naturalismo, como desde el historicismo, es incapaz de dar cuenta de sí mismo por sí mismo. De manera que, a través de la *epojé* fenomenológica se le concibe descubriendo la dimensión trascendental de su ser. Lo que, para ella, hace posible concebir una antropología filosófica desde la fenomenología trascendental, si se considera la razón filosófica como la meta más elevada de una humanidad que tiende a justificar racionalmente el sentido de su propia vida.

En otro artículo, titulado *Imposibilidad y necesidad de una antropología filosófica fenomenológicamente orientada*, esta misma autora aborda el tema de la fenomenología y la antropología, describe la tensión existente entre ellas y expone los argumentos críticos que hacen visible la necesidad de una consideración fenomenológica de la antropología filosófica. Venebra (2015) parte de las consideraciones de Blumenberg para establecer que antropología y fenomenología se despliegan sobre planos ontológicos diferentes. Sin embargo, es en la fenomenología trascendental expuesta por Husserl donde Venebra encuentra el argumento de la trascendentalidad como relación constituyente de lo humano, pensado desde lo que la *epojé* revela como posibilidad de un hombre no sometido a las necesidades inmediatas, ni a sus necesidades singulares, ni un mero ser en el mundo; sino aquel que se apropia de ese mundo como correlato de sentido de su vida trascendental, un hombre que rompe con la condición material y biológica (supera el plano material, la objetividad de esa misma condición), como desdoblamiento del yo humano en yo trascendental, para reconocerse a sí mismo como vida constituyente,

generadora del sentido para sí y para otros. Aquí es de anotar que Blumenberg no considera la intersubjetividad como tema de anclaje de la antropología; pero, es el mismo Husserl el que denomina que en la plena concreción del yo que se constituye están presentes los *correlatos intencionales* de sus experiencias y su mundo, que también está compuesto por otros sujetos, que en cuya interrelación no sólo se constituye la identidad subjetiva, sino que se vive y edifica en la comunidad intersubjetiva. Esta noción de sujeto que se constituye en el mundo y lo constituye como correlato de sentido de su vida trascendental, es abordado también por López (2016), en su artículo *Entre el sujeto trascendental constituyente y el sujeto constituido y “la paradoja de la subjetividad” descrita por Edmund Husserl*. En él, identifica cuatro elementos que hacen posible elaborar una antropología fenomenológica. Por lo tanto, el autor hace escrutinio al concepto de sujeto trascendental, al cual se le ha acusado de comportar una noción “solipsista”, producto de los malentendidos que se han creado en torno al significado de *la epojé* y lo que representa la tesis acerca de la constitución de sentido. Retomando a Husserl, López aborda como cuestión central el problema fenomenológico de la *paradoja de la subjetividad*, y explica que gracias al análisis que posibilita la meditación fenomenológica, se concibe en ella a un sujeto que constituye el sentido y la validez del mundo; que, a su vez, es un sujeto psico-físico que es constituido en ese mundo. Además, se reconoce en el hombre a un sujeto hallable en el mundo, a partir de la teoría de la intersubjetividad, en cuya discusión se alude a Ricoeur y a Husserl.

Lo interesante de estos fundamentos, para la presente investigación, reside en la posibilidad de reflexionar sobre la concepción de lo que es el hombre, como sujeto que vive la responsabilidad histórica del ejercicio pleno de la vida intencional, desde esa dualidad de razón y ser. Consecuentemente, se hace necesario entender la realidad paradójica de la subjetividad y su advenimiento al mundo. En su artículo, López permite entender el distanciamiento que suponen las teorías de Heidegger y Husserl, al concebir el primero de estos autores la idea del mundo como significatividad, cuyos entes no son únicamente cosas, sino útiles a disposición del ser humano y de esta forma tienen significado para la vida humana. Consideración que es opuesta a la idea husserliana del mundo como realidad representable por un sujeto configurador de sentido y esta realidad del hombre en correlación con el mundo que deviene como fenómeno espacial e histórico, en el que por actos subjetivos intencionales constituye su vida en el mundo y este le posibilita constituirse, correlación universal que sin mundo



no hay vida, y sin vida que dé cuenta de él, no hay mundo. La correspondencia que resulta entre estos cuatro textos devela la necesidad de ahondar desde la antropología fenomenológica en la noción de sujeto que se constituye, cuyo trabajo es abonado por la fenomenología trascendental, en términos de la experiencia humana, de un sujeto que habita el mundo y se correlaciona con él, dotándolo de sentido a través de vivencias intencionales. Lo que posibilita concebir al sujeto que se describe desde la *paradoja de la subjetividad*, en tanto que es vida humana que se constituye en su interacción con el mundo, con lo *otro* o los *otros*, no sometido a las necesidades inmediatas, superando su condición material y biológica, como correlato de su vida trascendental y a partir de la cual constituye su mundo u otros, considerando el concepto de intersubjetividad como experiencia constituyente.

Desarrollo

A partir de la problematización y revisión del estado de la cuestión se establece en este estudio el reconocimiento y la dimensión de cada categoría como fenómenos de abordaje teórico desde una lógica de razonamiento que incluyera una complejidad de la realidad, y que a la vez excluyera cuestiones que pudieran desorientar la búsqueda de ellas. Desde la revisión de antecedentes, focalizados por cada categoría y analizados desde una matriz que determinó una síntesis de los principales argumentos, referentes teóricos y metodológicos, además de las tendencias que se fundamentaron al cruzar la síntesis de cada categoría, se subrayó la necesidad de orden epistémico de asumir la noción de mundo como realidad representable por un sujeto configurador de sentido y esta realidad del hombre en correlación con el mundo que deviene como fenómeno espacial e histórico. En ese orden, se fundamenta la idea de vida humana que hila las tres categorías de esta investigación, cuya tendencia centra al sujeto y la necesidad de escrutar su inherencia en la evaluación en educación, como experiencia fenomenológica. Entendida la evaluación como una experiencia humana, que se yergue en una necesidad de no ser cosificada e instrumentalizada, sino asumida como uno de los escenarios de conexión de relaciones intersubjetivas y en cuyo interior es necesario aclarar el sentido de la noción de sujeto y las posibilidades de constitución de subjetividades en ella.

Comporta, por lo tanto, una noción de sujeto que exige ser explorada desde la antropología fenomenológica, en la medida que permite reflexionar sobre

la concepción de lo que es el hombre, como sujeto que vive la responsabilidad histórica del ejercicio pleno de la vida intencional, vida humana que se constituye en el mundo y este le constituye como correlato de sentido de su vida “trascendental”. La noción de sujeto, de vida humana, es central para la validez del mundo y la constitución de su sentido, en el que la evaluación deviene en experiencia humana y por lo cual se erige como un fenómeno antropológico⁴. Tal pretensión, constituye, tres movimientos de análisis. Primeramente, hacer una revisión exhaustiva de la noción de sujeto que valida la evaluación como realidad desde la antropología fenomenológica; seguidamente, establecer el cómo la evaluación- como dispositivo- permite o no el desenvolvimiento del sujeto al que se alude en la antropología fenomenológica y, desde ese terreno de enunciación, explorar los elementos que posibilitan que el sujeto se desenvuelva y se constituya en y desde la evaluación. Un abordaje que implica asumir que ninguna realidad concreta puede entenderse sin la presencia de un sujeto, y que para considerar una lectura de esa realidad hay que abordar el movimiento constituyente de los sujetos que la experimentan y la dotan de sentido, en una correlación que no solo viene a ser con el mundo, sino con el *otro o los otros*, como experiencia social intersubjetiva, donde se encuentra al sujeto desde la fenomenología trascendental como conciencia fundante, gracias a la propuesta de Husserl, mediante el método fenomenológico, de esclarecer el sentido de la lógica en cuanto teoría de las ciencias.

De ahí que esta investigación sigue una lógica argumentativa de tipo explicativa, en la medida en que pretende ir más allá de los conceptos y fenómenos, o del establecimiento de las relaciones entre esos conceptos, está dirigida a ir desde el ancho del problema, su interpretación, hasta la explicación de los hechos descritos o develados en las conclusiones de dicha lógica. La indagación sistemática de las ideas, nociones y planteamientos en cada una de las obras que sirven como referentes de fuentes de primer y segundo orden se sustenta en la aplicación de unas fichas de análisis documental⁵ desde tres planos: 1) de apertura y deconstrucción problemática de causa- efecto; 2) de reconstrucción articulada de relación y contraste; y 3) de despliegue propositivo y proposicional. Todo el diseño comporta una relación entre los fundamentos

4 Esta propuesta metodológica intenta dar respuesta a la pregunta por el *anthropos* y su configuración como sujeto, que se encuentra en el interior de procesos propios de la educación, para dotar de sentido el fenómeno de la correlación hombre-mundo existente ahí.

5 Las fichas de revisión documental son explicadas como recursos de análisis y fundamento para el abordaje argumentativo e interpretativo según el IV capítulo sobre *El plan de trabajo y las fichas*. En: Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis*. Gedisa Editorial, Biblioteca de Educación, 1997.



de base teórica con lo metodológico del terreno de enunciación en el que se enmarca el objeto de este estudio. La composición descriptiva del primer plano está fundamentada en las consideraciones y exigencias de apertura y sentido que de la obra de Zemelman retoma en su tesis el profesor Betancourt para el análisis de sus categorías: “Hay exigencias de apertura a la problematización contextual, histórica y situada para la reconstrucción articulada de la totalidad, que hacen posible la potenciación de los puntos que articulan, para lograr cierres que enuncien y den claridad a los campos problemáticos”⁶ y se acopla de manera combinada con el quinto de los nueve pasos del modelo de análisis propuesto por el mismo autor en su tesis: “redefinir el sentido global de los textos desde la coherencia interna e intención de los mismos, que va de las partes al todo, y viceversa” (Betancourt, 2016, pág. 31).

De manera consecutiva, la composición expositiva e interpretativa del plano de reconstrucción articulada de relación y contraste lo ha de constituir el despliegue de las razones y proposiciones de autores analizados en las lecturas de fuentes primarias y secundarias; para así, desde ellas poder razonar sobre la extensión del problema. Aquí cobra sentido el fundamento propositivo de Schütz desde su concepción antropológica de la *acción social*, como proceso práctico fenomenológico de la comprensión y la interpretación de las vivencias significativas y la significación de las conductas del sujeto para interactuar en un contexto intersubjetivo. Porque es a partir de las acciones que se develan sobre esos contextos bajo conductas y actitudes intencionadas a la comprensión, interpretación y el dotar de sentido, donde cobra fuerza la acción como sujeto social que emerge de la significación de nuestras funciones en los mismos actos de conocer.

A partir de lo cual se puede utilizar como elemento explicativo y proposicional para definir la composición del plano tres o plano de despliegue propositivo y proposicional, lo que el profesor López ha llamado la *fluctuación estructural*, entendida como la intención de explicar desde las premisas a la conclusión y de la conclusión y la primera premisa a la segunda y así sucesivamente hasta razonar ampliamente en lo conseguido en la conclusión (López, 2017). Para ilustrar toda la estructura que fundamenta esta lógica de análisis y composición, se propone la siguiente figura:

6 Betancourt, J. (2016). *Una lectura desde la antropología filosófica, e histórico- pedagógica, a la constitución del sujeto y la formación: aportes a la(s) pedagogía(s) crítica(s) en Latinoamérica*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3154?show=full>

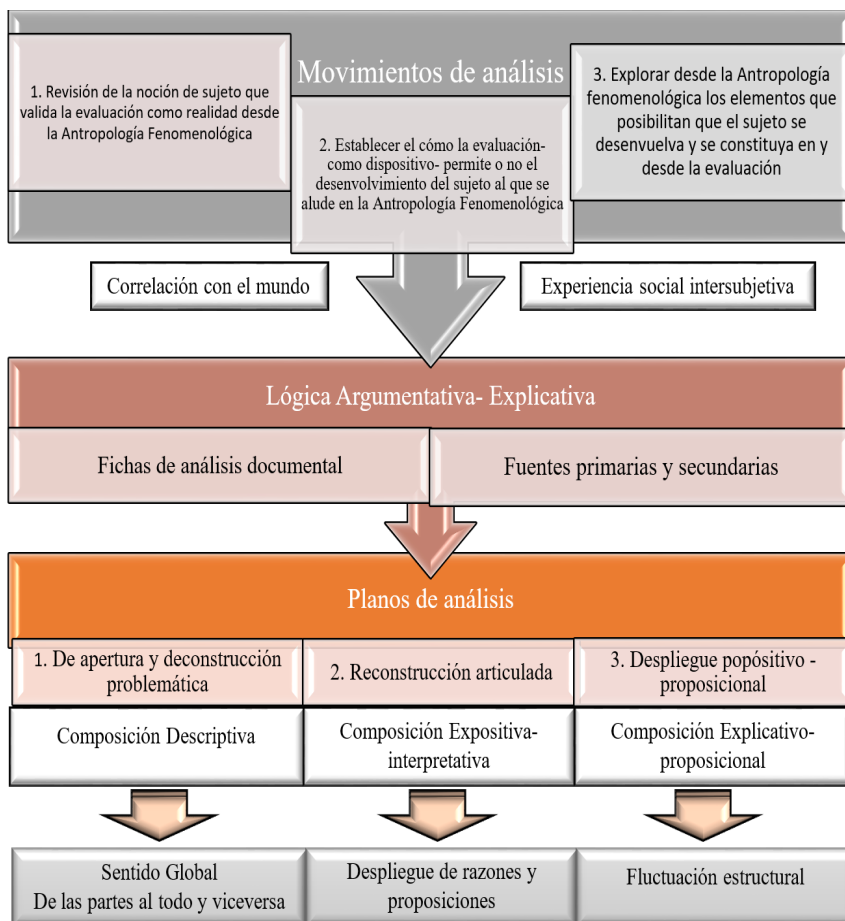


Figura 5. Estructura que se propone como síntesis de la lógica de análisis y composición de esta perspectiva metodológica

Fuente: elaboración propia

Toda esta estructura se fundamenta teórica y metodológicamente en el terreno de enunciación de la antropología fenomenológica y sustenta la búsqueda de una cuestión fundante: ¿cuál es la noción de sujeto, de vida humana que, al estar como una inherencia, se constituye *en* la evaluación, si esta última es entendida como dispositivo en el sistema educativo?; y planifica de manera específica tres objetos: en primera instancia, el indagar la noción de dispositivo en la evaluación dentro del sistema educativo y su incidencia en la constitución del sujeto. Seguidamente, generar elementos que, desde la antropología fenomenológica consoliden una reflexión filosófica en torno a la constitución del sujeto en la evaluación. Para, final y no de manera determinante, establecer los aportes que se posibilitan para la pedagogía al



describir la vida humana como esencialmente fenomenológica y con *eidética* del sujeto que es inherente y se constituye en la evaluación, como experiencia social intersubjetiva.

Fundamentos conceptuales

La evaluación es un proceso con múltiples aristas, cuyo estudio ha sido pródigo para la investigación, sobre todo en las tres últimas décadas. Estas investigaciones han reflejado un exceso en la evaluación del aprendizaje y se ha requerido transitar a la evaluación para el aprendizaje. Además, de considerar la evaluación como un problema que debe ser abordado desde el sujeto que es inherente a ella y no desde la cosificación de la misma, se sugiere desde posturas intermedias que los dos tipos de evaluación son necesarios para determinar no solo el estatus de un aprendizaje, sino que también es fundamental la responsabilidad y el papel activo del sujeto evaluado en la evaluación (Moreno, 2016). Constituyéndose la evaluación, desde todas sus aristas, en un tema medular por sus implicaciones en la vida de los sujetos que en ella intervienen, las instituciones, la sociedad y la cultura en su conjunto⁷. Sumado a ello, es recurrente encontrar en la literatura el concepto de evaluación educativa asociado a la noción de dispositivo, como aquel cargado de instancias extra- discursivas, como práctica de saber- poder, que exige ir más allá del problema de la evaluación como proceso de legitimación del conocimiento como verdades establecidas, donde prima la reducción del todo a lo verificable y lo preciso, donde la realidad de la evaluación deviene en estática y ahistórica si se le concibe desde productos inalterables y pensamientos terminados, y más si se le confiere una connotación negativa al confundírsele con la noción de calificar para rotular ganadores y perdedores en un proceso, lo que trae consigo que el sujeto sea invisibilizado o no declarado, cosificado, instrumentalizado u objetivado. No obstante, es necesario indagar en la noción de dispositivo para situarlo a nivel teórico y conceptual e interpretar por qué el concepto de evaluación es arropado por dicha noción.

7 Moreno, T. (2016) en su libro *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*, plantea la necesidad de asumir la evaluación más allá de la cosificación e instrumentalización en la que se la ha encajonado. Asume que desde esta perspectiva la educación no debe asumirse reducida a un agregado evaluativo para el consumo, sino que la evaluación en ella ha de determinar complejos y espacios que fundamenten la capacidad de autorresponsabilidad para “rehacerse a uno mismo de forma continua” (p. 15). Esta obra resulta clave para determinar que desde las investigaciones que se han venido adelantando en torno a la evaluación educativa, en las tres últimas décadas, hay un reclamo por la presencia de un sujeto en ella y que no se le ha considerado lo debidamente necesario gracias a la invisibilización que de él se hace desde la obsesión por la racionalización que fundamenta el trasfondo del énfasis que se le da a la evaluación educativa, el cual tiene una vieja data y cuyo génesis ha de situarse “con el advenimiento de la sociedad industrial del siglo XIX en los países occidentales, donde el énfasis estaba puesto –y continúa estando– en lograr la máxima eficiencia y eficacia de los sistemas educativos” (p. 98).

El sociólogo García (2011) brinda una interpretación de la definición de dispositivo que da Michael Foucault en una entrevista que este concediera en 1977. Se interpreta el concepto desde tres niveles de problematización: a) los elementos heterogéneos que en su conjunto lo determinan como una especie de red, b) el vínculo de esos elementos en dicha red y c) lo situado del dispositivo en un momento histórico dado. Haciendo hincapié en que un dispositivo no se reduce de manera exclusiva a prácticas discursivas, sino que también comprende prácticas no discursivas, y la correlación de ambas determina la naturaleza del dispositivo, que viene a estar definido como concepto foucaultiano desde la relación saber/ poder. García aclara que es necesario tener cuidado cuando se pretende conceptualizar sobre dispositivo porque se puede caer en la tendencia de confundirlo con una de sus partes y no desde el todo como principio general. De ahí la importancia de identificar los mecanismos que hacen ser un dispositivo una red articulada que engloba un principio general desde esa relación saber/poder⁸.

Estas concepciones se articulan en primera instancia a la definición de dispositivo que ofrece Agamben (2006), al considerar que este concepto responde a todo aquello que tiene, “de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos”. Como cumple una función estratégica concreta e inscrito en una relación de poder, para Agamben el dispositivo tiene una función mayor y es la de responder a una emergencia o propósito en un determinado momento, lo cual plantea un problema de relación entre los individuos como seres que viven y el elemento histórico, actuando como fuerza operante exterior, con un propósito y la búsqueda de un efecto determinado por el sistema de poder, que han de influenciar y asegurar identidades en el individuo que asume el dispositivo, y cuya relación entraría a constituir subjetividades en esa conjunción. Subjetividades que estarán determinadas por las probabilidades en que emerja un sujeto como resultado de su interacción con el dispositivo.

Lo anterior guarda relación con el planteamiento de Deleuze (2015) en las cuatro líneas que propone como constitutivas del dispositivo: 1) la visibilidad de una intención, 2) el establecimiento de discursos, saberes, verdades, 3) la ocupación de un espacio aunada a la regulación de las relaciones; y, por

⁸ Esta relación saber/ poder la describe García así: “Se trata, entonces, de una red de relaciones en las que está implicada una forma determinada de ejercicio de poder y de configuración del saber que hacen posibles determinados efectos de verdad y realidad” (García, 2011, p. 3).



último, 4) las llamadas “líneas de fuga” como formas de subjetivación a partir de las cuales se generan formas de resistencia y transposiciones de los sujetos frente a un régimen de verdad. Para este autor, el gobierno de sí aparece como una fuerza que se pliega y que exige un tipo de subjetividad, en la medida que es una fuerza que se pliega sobre sí misma. Deleuze concibe la subjetivación como el pliegue que produce una afectación. Las relaciones de poder entre agentes libres, es lo que Deleuze llama un poder constituyente que surge de la condición reguladora de gobernarse a sí mismo y cómo esto afecta a una relación en un colectivo. Esa facultad de afectación que constituye un eje de interés desde los griegos hasta la fecha, Deleuze la concibe como una facultad de actualización, el actualizarse es el movimiento de la subjetivación. El poder y el saber tratan y fundamentan sus movimientos en el reconquistar e invertir a esta cuarta línea de resignificación de lo establecido. En este ámbito surgen las estrategias y dispositivos de control y dependencia que invocarán las relaciones de poder y saber en aras de tomar la subjetividad más interior en esas relaciones, lo que Deleuze llama “abordaje de los pliegues” y desde donde surgen las resistencias.

A partir de estas concepciones se cuestiona, entonces, la relación entre verdad y sujeto, dada la naturaleza que caracteriza a los dispositivos y que determinan a los sujetos, inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser, haciendo evidentes las estructuras y los recursos de poder y saber en la constitución de subjetividades. Estas consideraciones conllevan a entender la evaluación como un dispositivo para examinarla como una red de relaciones en la que está implicada una forma determinada de ejercicio del poder y de configuración del saber que posibilitan determinados efectos de verdad y realidad (Martínez, 2013). Aun así, y queda manifiesto desde las consideraciones citadas en Deleuze⁹, que es posible entender la evaluación como una realidad que es vivida por un sujeto, de vida humana, que puede estar siendo configurado, constituido, constituyéndose o no pensado como tal, por defecto, al interior de ese vector de interacción social -que implica una relación de saber/poder- como lo es la evaluación. Lo cual devela dos problemas, como lo son la constitución de sujetos en y desde ella y la intersubjetividad que pulula en la interrelación con el otro o los otros en la vivencia de tal fenómeno. De tal manera que la evaluación en el proceso educativo escenifica un microcosmos complejo cargado de significación y de

⁹ Deleuze, G. (2015). De acuerdo con los propósitos de esta investigación y para efectos de coherencia interna de la misma en relación con algunos autores de la bibliografía de primer orden, de este autor interesa la noción de “líneas de fuga” como posibilidad de constitución del sujeto en el concepto de dispositivo que este autor asume.

influencia en la sociedad y la cultura a través de una dinámica de interacciones, del cual surge el cuestionamiento por el rol de la evaluación como fenómeno de naturaleza compleja en sus interrelaciones y tensiones en dicho proceso, además de su incidencia en la constitución de sujetos y la interrelación de un “yo” con un “otro” u “otros”.

El propósito de la fenomenología en Edmund Husserl es el estudio del darse los objetos a través de la operatividad intencional de la conciencia. Su objeto es lo que se da y su modo de darse, además de la subjetividad donde se da. Por lo tanto, constituye toda base metodológica que permite aclarar en ella el sentido, cuya pretensión es ese: aclararlo o restituirlo, en términos del significado que las “cosas” reclaman tener. Su tema es correspondiente a la constitución de sentido, que necesariamente conlleva a la constitución de un *yo* sin el cual no hay mundo, porque es a través de la intencionalidad que opera en su conciencia que se permite el correlato con las cosas u objetos. Al respecto, Reeder (2011), define la fenomenología como un movimiento filosófico basado en una metodología cuya tentativa de conformar una visión reflexiva y descriptiva de la evidencia vivida (los fenómenos y la vivencia) apunta a una reflexión científica- filosófica que busca verdades objetivas desde las acciones intencionales subjetivas. Reeder considera que la fenomenología se remonta hacia las estructuras de la experiencia humana en cuanto sentido de lo vivido, como evidencia básica que se tiene sobre el mundo.

Kolakowski (1977) exalta la obstinación de Husserl por su esfuerzo de restaurar la esperanza en el retorno a una intuición absolutamente primordial en el conocimiento. Para este autor, la fenomenología fue el intento más serio del siglo XX por alcanzar las fuentes últimas del conocimiento, en el que el concepto de *certeza* puede ser considerado la clave del pensamiento husserliano. Para Kolakowski, Husserl sostuvo que el psicologismo ignora la distinción entre el significado del juicio y el acto de juzgar. Por ende, el acto de pensar la verdad no es de donde esta surge, según Husserl el acto de afirmar un juicio está casualmente determinado, pero para él resulta absurdo que la verdad de ese juicio lo esté. De aquí, lo significativo que fuese para Kolakowski que Husserl recogiera la distinción cartesiana entre la “evidencia apodíctica” y la sensación psicológica de evidencia, gracias a ello fundamentó su propósito de restaurar la validez de la verdad absoluta: “Su propósito es combatir el principio protagórico según el cual el hombre es la medida de todas las cosas, y restaurar la validez absoluta de la verdad, abolir la contingencia



del conocimiento y su dependencia de la especie humana”¹⁰.

Estas consideraciones de Kolakowski en torno a la fenomenología conllevan a retomar los planteamientos de Reeder (2011) en su interpretación de la fenomenología husserliana. Para este autor el término básico de la fenomenología es *evidencia*, en el que juegan papel fundamental los métodos de *reducción* y de descripción fenomenológica, los cuales “aislan, examinan y, luego, describen detalladamente las estructuras de la experiencia, más que de explicar por qué las cosas aparecen como aparecen”. Reeder explica que mientras el idealismo trata de reducir todas las experiencias al *ego*, y el realismo al *objeto*, la fenomenología destaca la intencionalidad como una estructura de la experiencia consciente que cruza a ambos polos *ego-objeto* y los hace irreductibles uno en relación con el otro. Además, retoma a Husserl para afirmar el fundamento que las cosas tienen características universales o “eidéticas” que le permiten al sujeto significarlas y llenarlas de sentido, gracias a la *reducción eidética* para descubrir las características universales del experimentar, dotando de sentido lo que se experimenta.

Esto es, la fenomenología describe las experiencias vividas y el sujeto es un correlato intencional de toda experiencia¹¹. La reducción, explica Reeder (2011) reinterpretando los planteamientos de Husserl, se caracteriza en términos de dos etapas: a) *Epoje* y b) *Reducción eidética*, elementos que Husserl asumió como un todo en un método unitario y no como ejecuciones independientes en las que el sujeto: “En lugar de vivir en la actitud natural del realismo ingenuo cotidiano, ve su experiencia como correlato de su propia subjetividad”¹². Al respecto, Richir (2017, p. 26) establece que la reducción eidética expuesta por Husserl constituye la suspensión de la positividad de la realidad mundana, en donde la fenomenología como metodología descriptiva opera en todo tipo de experiencia humana posible: “La fenomenología no es otra cosa que la filosofía transmutada en método de descripción de lo que ocurre en la experiencia”. Por lo tanto, Reeder (2011) asegura que la *reducción* en la fenomenología constituye un método para enfocarse en la subjetividad que ignoramos la mayor parte del tiempo en nuestra *implicación* en y con el

¹⁰ Kolakowski, L. (1977). *Husserl y la búsqueda de la certeza*. Madrid, España: Alianza Editorial, p. 24. En este libro Kolakowski reafirma que la fenomenología constituye un acceso a la intuición original donde las cosas se revelan a la conciencia. De ahí lo interesante de este autor que sustenta la necesidad de hallar la intencionalidad humana que asume fines de verdad y certeza, esa intencionalidad que amerita ir a las razones profundas de la vida humana.

¹¹ Husserl habla de fijar la mente del “actuar”, del constituirse el *ego*, y esa constitución puede ser pasiva o activa, lo cual refiere a la representación de estructuras de sentido, lo que va a permitir diferenciar el *ego en el mundo del ego trascendental*. Reeder, H. (2011), p. 31.

¹² Reeder (2011), p. 63.

mundo. Para ello recuerda que en el segundo tomo de la obra *Investigaciones lógicas*, Husserl describe la *reducción eidética* como el asumir los objetos desde la correlación sujeto- mundo, a partir de dos enfoques o perspectivas: la individual de ese objeto -descripción de lo que lo constituye- y la universal (esencia) que lo conecta o transpola a una cadena de categorías que encuentran eco en la conciencia de la subjetividad que las experimenta o vive. En este punto, Reeder considera que es necesario resaltar que Husserl determina que la experiencia no es una imagen mental y que, a la descripción de sus aspectos objetivos, Husserl les llama descripción *noemática* y descripción *noética* a la descripción que se enfoca sobre los aspectos subjetivos o de contribución del *ego* a la experiencia intencional de un objeto. Pero, este objeto responde a ser una parte del mundo intersubjetivo porque se experimenta el mundo compartido con otros y esos “otros” no se pueden cortar de la experiencia que se vive de un objeto.

Respectivamente, San Martín (1994) asume el tema de la intersubjetividad como uno de gran fundamento en el conjunto de los postulados desde la fenomenología. Parte por considerar que, al superar su carácter de humano ingenuo, a través de la actitud trascendental fenomenológica, hace que el ser humano se encuentre con el mundo como un ser humano nuevo. A partir de esta afirmación en Husserl, San Martín lleva a pensar la relación entre la fenomenología y la antropología, donde en primera instancia según él Husserl considera el ser humano como una “tarea dada” y en esa vivencia humana la fenomenología adquiere su sentido desde los compromisos de la trascendentalidad, De tal manera que, una vez practicada la *epojé* y superada, por tanto, la actitud natural –“según los fines del *ego* trascendental” (San Martín, 1994, p. 168)- ya el ser humano y su correlación con el mundo no es ingenua ni la misma, “se desgaja del ser humano la conciencia trascendental” (p. 169), la conciencia humana como espacio de constitución. San Martín habla de la producción de otro tipo de sujeto, desde la dinámica de la reflexión fenomenológica, el ser humano que en el mundo se supera a sí mismo desde el ser trascendental. Esto es: “Un ser humano que pasa de la actitud natural a una actitud trascendental, en el que surge el sentido del mundo como ser real y posible” (p. 175). Para San Martín, el argumento de que la antropología se erija como una fenomenología y no lo contrario, se fundamenta en asumir la posibilidad de un ser humano que abandona su correlato ingenuo con el mundo y a través de la actitud trascendental fenomenológica se constituya y sea constituyente al *situarse*¹³ con sentido en el mundo. Desde este autor,



entonces, es posible proyectar una antropología fenomenológica que por un lado asuma al mundo como experiencias intersubjetivas- donde el otro o los otros son reconocidos y no invisibilizados desde la experiencia de un “yo” que trasciende- y, por otro lado, piense al ser humano que tiene la perspectiva activa sobre el mundo y sus circunstancias, con capacidad de transformarlas mientras se constituye- no como objeto sometido y formado por las determinaciones mundanas- y dota de sentido al mundo en un correlato, donde la conciencia trascendental es protagonista.

Aunque Blumenberg, citado en López (2015), no considera la intersubjetividad como tema de anclaje de la antropología¹⁴, resultan fundamentales sus proposiciones en torno del problema del sujeto en la fenomenología y lo asume enfocándose en el sujeto que busca sus vivencias desde la posibilidad de su conciencia intencional, y de una “fenomenología que ofrece una forma idealizada de acomodación del sujeto a su mundo”¹⁵. Según Blumenberg, es a la conciencia cuya esencia le corresponde conseguir la satisfacción de sus intenciones. En la medida en que el sujeto modifica al mundo desde su vivir activo, comprende lo que significa ser “yo”. Sin embargo, no hay que dejar de lado, ni olvidar que todo ser fenomenológico se reduce a un “yo fenomenológico” que también se reduce, por otra parte, a otros “yo” actuando en el mundo y que también abarcan la posibilidad de no sólo percibir y recordar, sino de practicar la reducción fenomenológica en sus experiencias de vida y correlación con el mundo, es lo que Husserl abordó en *Problemas fundamentales de la fenomenología*¹⁶ como *contexto intersubjetivo* de la conciencia y delimitó como unidades intersubjetivas en el contenido teórico, su validez y la naturaleza. Para Blumenberg resulta importante que el mundo adquiriera una amplitud infinita en Husserl al asumirlo desde el cómo del hecho vivencial, en contraste con la noción de naturaleza como producto artificial del positivismo y la trivialidad de un empirismo “ingenuo”. Lo que abre las posibilidades fenomenológicas a las certezas del yo y del mundo, en el que se admite inexorablemente la existencia de una conciencia esencialmente no contingente del mundo. Es la construcción de sentido mediante la reflexión sobre una vivencia inherente a la subjetividad,

¹³ Este término *situarse* guarda relación y debe articularse desde su sentido antropológico con el término *colocación* en los planteamientos de sujeto que se potencia según el autor Zemelman. Para una referencia de sujeto y sus posibilidades de potenciación ver: Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en paradigma crítico*. México: Anthropos.

¹⁴ En *Vida humana fenomenológica. Cuatro estudios sobre Edmund Husserl*, el profesor López explica esta posición de Blumenberg y reinterpreta las indicaciones de Husserl al respecto; pp. 106-107.

¹⁵ Blumenberg, H. (2007). *Tiempo de la vida y tiempo del mundo*. Valencia, España: Pre-textos, p. 43.

¹⁶ Husserl, E. (1994). *Problemas fundamentales de la fenomenología*. Madrid, España: Alianza Editorial, pp. 119-124.

según Blumenger (2007, p. 26) “la vivencia se hace mundo exclusivamente por medio de la vida”. La fenomenología constituye el retornar a las “cosas mismas”, metodología que pretende descubrir la realidad de las cosas, lo que determina al concepto de fenómeno, que no es solamente la *cosa* dada, sino el darse también la *cosa* misma.

Esta discusión también es abordada por Schütz (1993) en su obra *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Se asume en ella el problema de la intersubjetividad desde la fenomenología, como condición de posibilidad del mundo de la vida. El sujeto, que como ser humano, atribuye significados a los fenómenos desde una actitud natural en la vida cotidiana es lo que ocupa la reducción fenomenológica en la teoría de Schütz. Asume al sujeto como un ser incompleto, cuya construcción permanente está basada sobre las nuevas experiencias que se acoplan al repositorio de conocimientos sobre experiencias anteriores y sometida esta configuración a la intersubjetividad que constituye una característica del mundo social y donde se pueden percibir ciertos fenómenos que escapan al conocimiento del yo.

Schütz confía en gran medida en Husserl para establecer un concepto de significado desde la fenomenología trascendental¹⁷. Afirma que, desde la reflexión en la experiencia, como fuente última de los fenómenos del significado, se debe dirigir la atención a la vivencia activa en contraste con la vivencia pasiva de estos fenómenos, dado que a la conciencia llegan una corriente ininterrumpida de esas vivencias (*Erlebnisse*) que requieren comprensión y ser significados porque sus contenidos no tienen significados en sí mismos. Es el correlato hombre-mundo, en el que la intersubjetividad es atendida por Schütz desde el interés de cómo nos enteramos de las vivencias de los demás, es la corriente de la conciencia de la otra persona fluyendo a lo largo de una trayectoria temporalmente paralela al “yo” que la percibe y que puede engranarse en la interacción social¹⁸. Concibe al objeto o cosa como aquel que se encuentra en una interacción social como contexto objetivo de

¹⁷ Es necesario resaltar que la lectura que aquí se hace como fundamento teórico y metodológico de esta investigación es desde las ciencias de la educación, en términos de una sociología de la educación, dentro del campo de la pedagogía, lo que amplía, de antemano, la aplicabilidad de la fenomenología de Husserl enunciada y explicada desde *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. 2ª ed. UNAM, México, 2005.

¹⁸ Schütz, Alfred (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, España: Ediciones Paidós, pp. 132- 133. Este apartado es referido a la corriente de la conciencia de un otro que deviene en simultánea con la de un yo. En ello se implica la coexistencia y sincronismo de las corrientes de conciencia que llaman la atención en Alfred Schütz y que constituye un plano para abordar los actos intencionales y el significado en el tema de la intersubjetividad en la fenomenología.



significado, construido a partir de los contextos subjetivos de significado de un “yo” y otros “yo” que constituyen un complejo de sentido desde las vivencias activas. Considerar esta correlación abordada por Schütz, que no solo viene a ser con el mundo, sino con el *otro* o *los otros*, como experiencia social intersubjetiva, es asumida también por la obra de Zemelman (2005)¹⁹, en la que se considera que ninguna realidad concreta puede entenderse sin la presencia de un sujeto, y que para abordar una lectura de esa realidad hay que abordar el movimiento constituyente de los sujetos que la experimentan y la dotan de sentido, asumir la realidad como un proceso en construcción, a partir de sus diferentes momentos históricos de concreción en los que tiene presencia la práctica humana. Es la articulación entre lo dado y lo posible, y que según Zemelman solo es comprensible desde la perspectiva de la subjetividad y los sujetos sociales. Es el rescate del sujeto en la construcción y sentido del conocimiento, lo cual implica transformar la externalidad de objeto en un ámbito de sentidos susceptibles de ser potenciados desde diversas opciones y direcciones, posibilidades de potenciación para el sujeto que piensa y conoce al ubicarse desde su *conciencia histórica*²⁰.

En esas relaciones de experiencia social intersubjetiva que concibe Zemelman, el sujeto es constituyente de su subjetividad por el movimiento interno inspirado por la conciencia del darse y colocarse incesantemente en y desde el mundo. Alcanzar espacios de conciencia y de experiencia más vastos para apropiarse de horizontes nuevos en *apertura* a la articulación de relaciones que caracterizan un momento histórico, ante el cual el sujeto se coloca desde exigencias definidas por un *ámbito de sentido*²¹. Es el sentido desde las cosas mismas que constituyen y permiten ser constituidas desde lo individual y su carácter universal, como argumento de enlace de este paradigma que cruza la obra de Zemelman como pensador latinoamericano que fundamenta una posibilidad de aplicación social de los postulados de la fenomenología trascendental de Husserl y que redimensiona los planteamientos de Alfred Schütz para pensar una antropología fenomenológica que concibe al sujeto en su correlación con el mundo y desde sus acciones intencionales y trascendentes de su conciencia se constituye en un contexto intersubjetivo, donde la evaluación educativa deviene en vector de experiencia y vivencias

¹⁹ Ver principalmente en Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en paradigma crítico*. México: Anthropos.

²⁰ Esta noción de conciencia histórica es clave en la obra de Zemelman y no debe entenderse como predeterminación de fines, del desarrollo o del progreso, sino como una forma de razonamiento inmersa en la historia. Razonar desde una posición que eleva al sujeto en su correlación con el mundo.

²¹ Noción que es eco de los contextos objetivos y subjetivos de significados en la obra de Schütz, específicamente en *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva* (1993).

humanas, por lo que el sujeto reclama ser no cosificado, ni invisibilizado en mecanismos de objetivación.

Conclusiones

Esta investigación se enmarca en varios lugares de enunciación que, si bien son vecinos, no son fáciles de articular: antropología de la educación, antropología filosófica, antropología fenomenológica, filosofía de la educación, pedagogía, y hasta teoría de evaluación, esta última que, aunque en este estudio no se exprese abiertamente, aparece como un trasfondo. Sin embargo, en ella se pretenden articular dichos campos poniendo en el centro a la antropología fenomenológica, que a su vez determina la metodología de esta investigación. Es un trabajo aún en construcción, abierto y que ha de posibilitar muchos debates desde su interior, amparado en la necesidad de esclarecer si la noción del sujeto que se evalúa hace justicia al sujeto humano, ese sujeto que es vida, no cosa.

Se considera la advertencia, que previamente se había establecido en esta investigación, del riesgo que se corre al ignorar el estatuto del ser humano en la evaluación, toda vez que se cosifica tanto a la evaluación como al sujeto que se constituye como una inherencia a esta. Se fundamenta, entonces, la validez del ser humano que habita la evaluación en la educación, que a través de y en ella dota de sentido el mundo y se constituye en el dinamismo de las realidades de sus vivencias. Lo que representa para esta investigación un doble movimiento teórico desde el presupuesto de concebir al sujeto que se constituye como una inherencia en la evaluación educativa. El primer movimiento radica en considerar los postulados de la fenomenología trascendental de Edmund Husserl como fuente de reflexión científico- filosófica que se remonta hacia las estructuras de la experiencia humana en cuanto sentido de lo vivido, como evidencia básica que se tiene sobre el mundo. Y el segundo, lo constituye el considerar los planteamientos de esa base fenomenológica en la descripción conceptual de la antropología fenomenológica como un campo de aplicación que ella permite y que establece una perspectiva metodológica para el presente estudio.

A partir de la obra fenomenológica de Edmund Husserl es posible exponer el problema de lo humano dentro de los postulados de la fenomenología trascendental²², interrogando no solo la constitución del sentido a través de las



estructuras intencionales y trascendentales de la conciencia²³, sino cómo el sentido de lo humano constituye relevancia para asumir problemas cotidianos que, a la postre, resultan ser vectores de la subjetividad y la intersubjetividad, como lo es la evaluación en la educación, desde el ser humano que cobra sentido y que se descubre inherente en esa correlación con el mundo y no desde la determinación ontológica de nuestra esencia. Es desde la búsqueda de la verdad en los fenómenos a través de los cuales significa al mundo en ese correlato que vivencia y lo termina de constituir en su responsabilidad de “yo”²⁴ que ha de trascenderse a sí mismo en el flujo de sus vivencias, un “yo” que constituye y es constituido en su subjetividad.

Se concibe, en efecto, la evaluación como una realidad en cuyo interior fluctúa la subjetividad como territorio existencial del sujeto, la cual, en su conjunto de condiciones sociales e históricas, cargadas de construcciones simbólicas e imaginarias, dinamiza para el sujeto la producción de sentido y el actuar sobre la realidad, además de sus definiciones identitarias. De tal manera, que la reflexión que en este estudio se aborde sobre el sujeto remitirá, necesariamente, a una reflexión sobre la subjetividad, sumado a la tesis de Zemelman (2010), en la que se considera que ninguna realidad concreta puede entenderse sin la presencia de un sujeto, y que para abordar una lectura de esa realidad hay que abordar el movimiento constituyente de los sujetos que la experimentan y la dotan de sentido, en una correlación que no solo viene a ser con el mundo, sino con el *otro* o *los otros*, como experiencia social intersubjetiva.

De ahí la importancia de los planteamientos de Edmund Husserl para una fenomenología como paradigma teórico y metodológico que reivindica la perspectiva del sujeto y su vivencia intencional. Lo que comporta, por un lado la necesidad de abordar una noción de sujeto que exige ser explorada desde la antropología fenomenológica, en la medida que permite reflexionar sobre la

²² Para los propósitos de esta investigación se elabora un referente conceptual inicial desde dos obras fundamentales de Husserl para lograr un acercamiento interpretativo que de luces sobre el planteamiento fenomenológico trascendental y la formulación de una perspectiva metodológica desde el terreno de la antropología fenomenológica. Estas obras son: *Problemas fundamentales de la fenomenología*. Editorial Alianza, Madrid, 1994. Y fundamentalmente, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. 2ª ed. UNAM, México, 2005.

²³ A la luz del pensamiento de Edmund Husserl el ser humano no solo es *bios*, ni solo *ser en el mundo*, sino que constituye y es constituido por el sentido con el que dota el mundo desde la intencionalidad, asumida como forma operacional de la conciencia, la cual no es definida dentro del pensamiento husserliano como un órgano- razón por la que dista Husserl de M. Heidegger- pero que hace que el ser humano sea definido como estructura intencional. Esta descripción se puede encontrar ampliamente en los capítulos 2 y 3 de la obra *Vida humana fenomenológica. Cuatro estudios sobre Edmund Husserl*, del profesor López. 2015. Bonaventuriana, Medellín, pp. 63-218.

²⁴ En el libro segundo de *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (2005), Husserl explica la polaridad *yo-objeto* donde cada uno posee una identidad y origen radicalmente diferentes pero correlativos. Además, concibe la trascendencia de un *yo puro* que asume como un *yo* dado, de absoluta inmutabilidad, como el “sum cogitans” (pp. 134-135).

concepción de lo que es el hombre, como sujeto que vive la responsabilidad histórica del ejercicio pleno de la vida intencional, vida humana que se constituye en el mundo y este le constituye como correlato de sentido de su vida “trascendental” y, por otro lado, cómo esa noción de sujeto ha de redefinir la noción de evaluación en la educación. Esto es, la evaluación desde el asumir el mundo como realidad representable por un sujeto configurador de sentido y esta realidad del hombre en correlación con el mundo que deviene como fenómeno espacial e histórico. En ese orden, se fundamenta la idea de vida humana que hila las tres categorías de esta investigación, cuya tendencia centra al sujeto y la necesidad de escrutar su inherencia en la evaluación educativa, como experiencia fenomenológica.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2006). *¿Qué es un dispositivo?* Roma: Edizioni Nottetempo. Versión en castellano. Recuperado de <http://caosmosis.acracia.net/?p=700>.

Arias, C. y Maturana, L. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. *IKALA, Revista de Lenguaje y Cultura*, 10(16), 63-91.

Beller, W. (2012). Teorías en tensión: sujeto y subjetividad. *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, (65), 30-37.

Betancourt, J. (2016). *Una lectura desde la antropología filosófica, e histórico-pedagógica, a la constitución del sujeto y la formación: aportes a la(s) pedagogía(s) crítica(s) en Latinoamérica*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3154?show=full>.

Blumenberg, H. (2007). *Tiempo de la vida y del tiempo del mundo*. Valencia: Pre-textos.

Bolio, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, (65), 20-29.

- Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros*, 16(30), 35- 45.
- Coelho, N. y Figueiredo, L. (2003). Patterns of intersubjectivity in the constitution of subjectivity: Dimensions of otherness. *Culture and Psychology*, 9(3), 193–208.
- Curcu, A. (2008). Sujeto, subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (13), 195-216.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación. Curso sobre Foucault. Tomo III*. Buenos Aires: Cactus.
- García, L. (2011). ¿Qué es un Dispositivo?: Foucault, Deluze, Agamben. *A parte Rei. Revista de Filosofía*, (74), 1-8.
- Hamp, L. (1997). Washback, impact and validity: Ethical concerns. *Language Testing*, 14(3), 295-303.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Husserl, E. (1994). *Problemas fundamentales de la fenomenología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kolakowski, L. (1977). *Husserl y la búsqueda de la certeza*. Madrid: Alianza Editorial.
- López, A. y Bernal, R. (2009). Language Testing in Colombia: A Call for More Teacher Education and Teacher Training in Language Assessment. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 55-70.
- López, A. (2015). *Vida humana fenomenológica. Cuatro estudios sobre Edmund Husserl*. Medellín: Editorial Bonaventuriana.

- López, A. (2016). Entre el sujeto trascendental constituyente y el sujeto constituido y “la paradoja de la subjetividad” descrita por Edmund Husserl. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, (7), 133-171.
- Lopez, A. (2017). *Psicología pura de la primera infancia y las experiencias fundantes. Dos meditaciones fenomenológicas y una disertación lírica sobre la educación*. Medellín: Editorial Bonaventuriana.
- Martínez J. (2013). El dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades. *Revista Tabula Rasa* (19), 79-99.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: Editorial UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Pérez, E. (2005). Enseñanza y evaluación: lo uno y lo diverso. *Educere*, 9(31), 473-480.
- Quiceno, H. y Peñaloza, M. (2014). El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014. *Pedagogía Y Saberes*, (41), 45-61.
- Reeder, H. (2011). *La praxis fenomenológica de Husserl*. Bogotá: San Pablo.
- Richir, M. (2017). *Metafísica y fenomenología: prolegómenos a una antropología fenomenológica. Antropología y Fenomenología: Antropología filosófica y filosofía social*. Ciudad de México: CEMIF.
- Rodríguez, E. (2007). Self-assessment: An empowering tool in the teaching and learning EFL processes. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 229-246.
- San Martin, J. (1994). *La fenomenología como teoría de una racionalidad fuerte*. Madrid: Editorial UNED.



- Sánchez, T. (2013). La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 755-767.
- Schütz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidós.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 86-103.
- Tunstall, P. y Gsipp, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- Venebra, M. (2015). Imposibilidad y necesidad de una Antropología filosófica fenomenológicamente orientada. *Reflexiones Marginales*, 5(9), 61-71.
- Venebra, M. (2015). La idea trascendental del hombre: Reflexiones antropológicas desde ideas de 1913. *Investigaciones Fenomenológicas*, 5, 345-356.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en paradigma crítico*. México: Anthropos.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: La problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 355-366.

Capítulo 5

La pedagogía de la esperanza: un proceso dinamizador en la autodeterminación del hombre como ser social, a partir del pensamiento filosófico-pedagógico de Paulo Freire¹

Sandra Liliana Yepes Villa²

Resumen

El hombre sigue manteniendo la disposición de acercarse al otro, para identificar en este sus propios intereses y motivaciones, permitiendo vincular en el contexto sociocultural el cómo las presiones de un sistema capitalista ejercen un cierto determinismo sobre la voluntad del hombre, llevándolo a despojarse de su capacidad de elegir, y confrontándolo con una serie de incertidumbres y disonancias sociales, que le hacen manipulable ante las exigencias de una sociedad consumista.

Al concebir un proceso de socialización, que permita al hombre comprender su realidad para poderla transformar, Paulo Freire afirma que “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, 1970, p. 100), de este modo el diálogo, la capacidad crítica de confrontar las acciones propias y las del otro, y hasta el defender una posición con rigor, se visionan como método de orientación hacia un proceso formativo, que sustentado en la concientización y en la racionalidad, se dirija hacia la autodeterminación del hombre como ser social. Corresponde entonces indagar en la deconstrucción de posturas epistémico-pedagógicas que se han tejido en relación con la formación de un sujeto ético-político, y en cómo la filosofía puede sustentar la vigencia que en este proceso tienen elementos del pensamiento social, tales como la ética, la integridad y la criticidad frente al desempeño responsable de un estado democrático.

¹ Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado *La pedagogía de la esperanza: un proceso dinamizador en la autodeterminación del hombre como ser social, a partir del pensamiento filosófico-pedagógico de Paulo Freire*, realizado por Sandra Liliana Yepes Villa. En este capítulo se hace una recopilación de la tesis de investigación para optar al título de Doctorado en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, al cual aspira la escritora del mismo.

² Licenciada en Educación con énfasis en Matemáticas, magister en Filosofía, doctoranda en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente adscrita a Secretaría de Educación del Municipio de Medellín. E-mail: sanyep70@gmail.com.



En este sentido, es preciso confrontar la validez de los aportes de Freire en su apuesta por una pedagogía de la esperanza, capaz de movilizar el enfoque de humanización como vocación ontológica del ser, permitiéndole al hombre trascender ante las posturas de fatalidad y desesperanza que ofrece el sistema capitalista actual, vislumbrando además las diferentes formas de emancipación del hombre, la estructuración de una conciencia individual y colectiva, a partir de la autodeterminación.

Palabras clave: autodeterminación, emancipación, formación, pedagogía de la esperanza, pensamiento filosófico.

Introducción

Al tratar de comprender al ser humano desde sus expectativas, sus experiencias, sus formas de ser y de actuar, es ineludible considerar la complejidad de las demandas del sistema sociocultural actual, que se traducen en condiciones operantes de las acciones que este realiza en su ambiente psicológico y cotidiano.

Considerando la dimensionalidad del proceso formativo³, es preciso proponer una ruta antropológica sobre la relación implícita entre pedagogía y sociología, analizando en esta relación las formas de interacción del hombre en su contexto habitual, y de qué modo cierta clase de comportamientos han sido influenciados y transfigurados en diferentes posturas como indiferencia, apatía o conformismo frente a un sistema utilitarista. Analizando las diferentes actitudes que asume el ciudadano actual al tratar de entender su mundo, Habermas (1987) las presenta como “La alucinación, la paranoia, la parcialidad, la ceguera, la sordera, la falsa conciencia, en la medida en que se las entiende como indicadores de un método defectuoso o inadecuado de observación del mundo, se convierten entonces en candidatos para la explicación de las disonancias” (p. 32); cada una de estas posturas deja al descubierto la necesidad de plantear métodos para interpretar en la complejidad social, la realidad de lo objetivo y lo subjetivo.

³ Para Freire el asunto del proceso formativo tiene una perspectiva más abarcante que el de la educación como transmisión de contenidos. Desde la visión de una pedagogía de la esperanza se concibe este proceso formativo como proceso permanente de reinención del hombre, como posibilidad de comprensión crítica de las condiciones históricas que emergen en la sociedad actual, como capacidad dialógica y liberadora y de este modo se configura como proceso dinamizador de la autodeterminación de los sujetos, a partir de las relaciones sociales.

Se requiere entonces una ruta de indagación epistemológica – reflexiva que visiona en el proceso formativo el capacitar al hombre para reconocer la lógica del juego en un sistema capitalista, profundizando en los paradigmas conceptuales y valorando las implicaciones de los consensos socioculturales, a partir de la construcción de escenarios epistemológicos, sustentados en la participación, la crítica, y la investigación. En relación con las posturas que describió Habermas, y que generalmente asume el hombre latinoamericano, Freire (1970) hace aportes significativos en la búsqueda de cómo intervenir estas prácticas de adiestramiento, ya que los hombres, “al adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada” (p. 75). Desde esta mirada, Freire señala la importancia de una propuesta formativa capaz de concientizar al ciudadano frente a una realidad desesperanzada.

Freire como pensador contemporáneo⁴, considera la historia como tiempo de posibilidad, más no de determinismo, y sopesa el futuro como problemático, más no inexorable. En correspondencia con esta perspectiva de “posibilidad”, la filosofía sigue siendo el método fundamental para precisar los canales dinamizadores del discurso antropológico- sociológico y pedagógico, que pueden realizar aportaciones concluyentes a un análisis crítico y ecuánime, sobre los referentes válidos en la estructuración de un enfoque ético-político para la formación del ciudadano actual. Al respecto, Freire (1976) manifiesta que “Solo un ser que es capaz de emerger de su contexto, de discernir, de separar órbitas existenciales diferentes, de distinguir el “ser” del “no ser”, de trabar relaciones incorpóreas” (p. 3), estará en capacidad de autoobjetivarse, de integrarse a su contexto enfrentando desafíos, asumiendo “el dominio que le es exclusivo; el de la historia y la cultura” (p. 23).

Enfatiza además la necesidad de coherencia en la dialéctica entre acción y reflexión como constituyentes de una forma de asumir la existencia “(...) Es exactamente esta capacidad de actuar, operar, de transformar la realidad de acuerdo con finalidades propuestas por el hombre a la que está asociada su capacidad de reflexionar, la que lo hace un ser de la praxis.” (Freire 1976, p. 4).

Planteamiento del problema

Ante las problemáticas de un entorno social inmerso en el consumismo, la competitividad, la desigualdad y la corrupción, la educación requiere

⁴ Paulo Freire ha sido considerado uno de los escritores más importantes del pensamiento crítico en el continente latinoamericano. Sus textos, que no eran sólo pedagógicos, brindaban aportes al pensamiento social de la época. En sus discursos se enunciaba la emancipación humana y política de los seres humanos, como compromiso real con la propia existencia. Su propósito central era promover un diálogo humanista-crítico en la defensa de un accionar político que le permite al hombre reconocerse como ser histórico y como ser de relaciones en diferentes contextos. Muñoz, D. 2014, pp. 192-193.



asumir el reto de pensar al hombre que se encuentran involucrado en dicha problemática y que, por lo tanto, como argumenta Paulo Freire (1976), llega a ser “(...) alineado, inseguro y frustrado, quede más en la forma que en el contenido, vea las cosas más en la superficie que en su interioridad” (p. 7).

La educación en cualquiera de los escenarios de formación está llamada a ser columna central de la sociedad, sin embargo, en la función de reproducción del sistema, y en su afán por instruir en competencias que sirvan a los intereses del Estado, ha venido utilizando el proceso de socialización e individualización para desplegar sus prácticas de adiestramiento. Se requiere entonces de una reflexión epistemológica sobre la efectividad en el propósito de formación del individuo actual; lo que lleva a tomar conciencia sobre la necesidad de métodos que mejoren la calidad de pensamiento en el educando, fortaleciendo la toma de decisiones, la capacidad de intervenir en problemas en los niveles político, social y cotidiano, desde una actitud crítica, creativa y propositiva.

Desde esta perspectiva, Ortega⁵ (2009) hace una reflexión acerca de Freire y aquellas pedagogías que nos convocan a la reinención, a la pregunta que desacomoda y que alienta; pedagogías que desafían los discursos y que exigen un proceso formativo orientado desde un posicionamiento ético y político.

De igual modo, esta docente investigadora defiende la reflexividad analítica de las prácticas pedagógicas y socioculturales, destacando la importancia de indagar en factores planteados desde políticas públicas de distinto orden, que inciden en los procesos formativos y donde debe darse la confrontación de las exigencias educativas entre lo local y lo global. Dejando claro que la práctica pedagógica, en su naturaleza dinámica, contextual y contingente, es susceptible de ser interrogada, desde su carácter de reflexividad y permanente construcción. En consecuencia, con lo expuesto es fundamental construir propuestas sobre escenarios y ambientes de aprendizaje que logren dar continuidad a un proceso formativo soportado en la libertad, la autonomía y la autodeterminación; propiciando de este modo el desarrollo de habilidades y destrezas que van más allá de lo procedimental, formulando propuestas prácticas de cómo implementar la pedagogía concienciadora, justificada desde el pensamiento filosófico y pedagógico de Freire.

⁵ Piedad Ortega. La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Texto inscrito para una de las producciones del proyecto de investigación “Sentidos y configuraciones de las pedagogías críticas”, auspiciado por el Centro de Investigaciones de la UPN: Pedagogías y saberes. N° 31. 2009.

A partir de esta indagación, se espera brindar aportaciones al campo pedagógico, en relación con cómo el ritmo del mundo influye en los proyectos de vida del ser humano; se espera contribuir a la propuesta de escenarios que impulsen la formación cívica como parte primordial del proceso de formación continua en el ser humano, suscitando con ello las habilidades que requiere el ciudadano actual.

Antecedentes

La filosofía desde su método de indagación, análisis y dialogicidad ha sido un referente para que la pedagogía como disciplina, a partir de la construcción de los enfoques y direccionamientos, valore la praxis pedagógica, como conducto regulador y realimentador sobre la efectividad de sus prácticas, teniendo en cuenta las tendencias socioculturales que inciden en cada contexto, y que requieren de la reflexión en cuanto a cómo el sujeto de cierta época elabora sus propios saberes, conocimientos, y convicciones. En la búsqueda de orientaciones que logren dar sustento a la pregunta inicial de este trabajo sobre cómo fundamentar teórica y conceptualmente la pedagogía de la esperanza, y que aborden expresamente el proceso de autodeterminación en el hombre como ser social, es factible considerar algunas investigaciones y reflexiones que en América Latina se han elaborado sobre las prácticas educativas que tienen como único objetivo dotar del saber técnico⁶ a los educandos.

En relación con este panorama, Santandreu (2017), como pensador contemporáneo, argumenta que es preciso crear, trabajar y promover una práctica transformadora, entendida no como acción individual, sino colectiva. Una práctica anclada en un lenguaje propio, liberador, que al pronunciarse nos libere y libere a otros. Ha sustentado su postura en el legado de Paulo Freire sobre la construcción de una visión común del mundo, como escucha atenta, como actitud manifiesta en un lenguaje donde el cambio es posible.

Teniendo en cuenta que la filosofía de la emancipación⁷ suscitada por Freire se ha venido enriqueciendo con los discursos filosóficos de muchos pensadores a nivel de América Latina, se han considerado los aportes de Muñoz⁸ (2017) como docente investigador y seguidor de Freire, quien expone sus ideas de cómo la educación deviene en práctica de la libertad, en cuanto asume el reto político y pedagógico de ser una acción tendiente a la emancipación humana,

⁶ Según Habermas, este saber se traduce en un interés por adquirir conocimientos que le faciliten al hombre el control técnico sobre los objetos naturales, también como un saber instrumental que adopta la forma de explicaciones científicas; su intención no es rechazarlo ya que con este se han conseguido las ventajas materiales de la producción, pero interpela a que este no debe ser el único tipo de saber legítimo. Citado En: Teoría crítica de la enseñanza por Wilfred Carr y Kemmis.



cuando logra desprenderse de su misión civilizatoria alienante, para llegar a ser una praxis transformadora.

Bajo esta misma perspectiva Pinto⁹ (2017), en su artículo investigativo “Profundización teórica pedagógica de Paulo Freire y su legado intelectual: necesario para la pedagogía crítica transformadora en América Latina”, propone que al revisar críticamente los conocimientos propuestos en el currículo, desde cada ámbito disciplinario en que se fragmenta el conocimiento, se precisa de una indagación cognitiva y afectiva acerca de otras propuestas de resignificación de la realidad, construyendo nuevos conocimientos necesarios para la educación integral del educando y a la vez, ir transformando su conciencia crítica sobre esas realidades opresoras en las que vive. Este pensador resalta además que en relación con la propuesta de Freire, el aprendizaje significativo se da cuando hay una reacción afectiva, ética, estética y epistemológica en el educando, ante lo cual se requiere orientar este proceso desde espacios pedagógicos idóneos para investigar su realidad, y problematizar los saberes transferibles propiciando de este modo una autonomía determinante, ya que, “(...) El hombre debe ser sujeto de su propia educación” (Freire, 1976, p. 8).

Otra de las investigaciones que se vinculan al debate sobre la necesidad de asumir la vida como proceso pedagógico es la que presenta Motta (2000) en su artículo “Complejidad, educación, y transdisciplinariedad”¹⁰, donde resalta una formación integral que da sentido y trascendencia a la reflexión, brindando rigor filosófico a la crítica y a la re-creación histórica, desde una visión epistémica y no mecanicista de la ciencia, que al ser confrontada como un conocimiento actualizado sea capaz de interrelacionarse con el valor de lo simbólico, lo mítico, la sabiduría popular y las tradiciones religiosas de la vida social y productiva. Desde este enfoque Motta relaciona la capacidad

⁷ Freire desde su pensamiento libertario, orientado por una tradición germana que involucra el pensamiento crítico y la emancipación como el ideal de formación, presenta “la educación problematizadora en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchan por su emancipación” (Pedagogía del oprimido, p. 95). Desde esta mirada, para Freire <La humanización es un proyecto emancipador, que exige procesos de transformación, de modificación de la realidad, siendo esta una forma de experimentar lo que significa ser persona> Cf. Ghuiso, Alfredo. 1996, p. 7.

⁸ En su artículo “La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire” hace referencia a la Teoría crítica del currículo como una corriente pedagógica anglosajona configurada en los sesentas, con el influjo de escuelas como la de Birmingham y de Frankfurt, confrontando de una forma crítica las maneras instrumentales en que la teoría tradicional del currículo ha asumido la problemática educativa, y ha dejado a un lado las posibilidades de lograr el cambio, teniendo en cuenta aquellas prácticas educativas sustentadas en el diálogo, la autonomía y la alteridad, como pilares de la pedagogía freiriana y como propuestas de resistencia frente a un sistema educativo tecnicista.

⁹ Pensador chileno. Desarrolla consultorías a nivel nacional e internacional sobre Modelos curriculares innovadores, trabajó con Paulo Freire entre 1968-1972 en Chile, 1974-1978 Europa, 1.980-1.984 Brasil y 1985-1990 en Centro América.

¹⁰ Raúl Motta. Complejidad, educación y transdisciplinariedad. Artículo que ha sido elaborado sobre la base de la investigación que se lleva a cabo en el Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo. El Dr. Raúl Motta es director de la Revista Complejidad, es una publicación internacional y es catedrático de la Universidad de Salamanca.

de abstracción en el ser humano que en “El círculo de cultura, en el método de Paulo Freire, revive la vida en profundidad crítica. La conciencia emerge del mundo vivido, lo objetiva, lo problematiza, lo comprende como proyecto humano” (Freire, 1970, p. 15).

En razón de todos estos discursos que son confluentes al proceso formativo, el pensamiento filosófico y pedagógico de Paulo Freire convoca a la profundización de las bases teórico-conceptuales que pueden sustentar una propuesta pedagógica alternativa sobre cómo educar hacia el ejercicio práctico y responsable de la ciudadanía.

Metas:

- Definir los criterios que permiten configurar la autodeterminación en el hombre como ser social, considerando la necesidad de una postura ética y capacidad crítica para enfrentar los desafíos de una sociedad globalizada.
- Analizar el carácter estratégico de la sociedad actual, al producir y reproducir sus saberes, para descubrir los elementos que requiere un proceso de socialización fomentado en la racionalidad crítica y emancipadora, aportando a la formación de un pensamiento autónomo e identitario.
- Determinar las aportaciones que desde el ámbito filosófico y pedagógico fundamentan la estructura conceptual de una pedagogía de la esperanza, pedagogía que involucra educar para pensar, decidir y proponer, como necesidad apremiante en el enfoque formativo del ciudadano de hoy.
- Reflexionar la autodeterminación como camino o posibilidad para hallar el sentido y finalidad de la existencia humana, delimitando los condicionantes en los procesos de individuación y socialización al hacer frente a las exigencias del sistema social.
- Descubrir en el dinamismo que se da entre libertad y determinismo, la responsabilidad del hombre como ser individual y social, develando en ella la orientación de un proyecto de vida.
- Considerar la dimensión comunicativa como conciliadora en las diferentes conexiones de saberes filosóficos, metafísicos y epistemológicos, que permiten interpretar las realidades discursivas, y simbólicas, como vínculo de acercamiento a la lectura de la vida, de la sociedad y de los paradigmas actuales.



Tipo de investigación

El método de esta investigación está enfocado desde la aplicabilidad del método hermenéutico crítico-reconstrutivo, planteado por Jürgün Habermas, que permite visibilizar los alcances de una hermenéutica filosófica, al evidenciar la necesidad y pertinencia de esta indagación, examinando las repercusiones sobre el proceso de socialización que se da en la actualidad y su incidencia en la configuración de identidad y determinación del individuo como ser social. Este método considerado como hermenéutica crítica, permite entender la trayectoria histórica y sociocultural, analizando el entorno y las condiciones, a partir del cual se ha dado la elaboración de saberes y aprendizajes que tienen relación con intereses y demandas del contexto sociopolítico y por ende han logrado incidir en la esfera social y personal del ciudadano de hoy.

Frente a este panorama, se requiere del análisis sobre relaciones, justificaciones y orientaciones que muchos pensadores han realizado, sobre datos que provienen de la hermenéutica crítica, analizando los cambios y transformaciones que se han generado en esta sociedad globalizada; es preeminente concientizar a cada individuo de cómo apropiarse de conocimientos y saberes, de forma autónoma y consciente, teniendo en cuenta los condicionamientos y limitantes que coaccionan los comportamientos y estilos de vida del sujeto perteneciente a este tipo de sociedad capitalista.

Para el curso de esta indagación se recogen los planteamientos de la hermenéutica habermasiana, y no de otras propuestas como la hermenéutica de Dilthey o de Gadamer. Teniendo claro que para Habermas, la hermenéutica es una vía crítica para procurar el alcance de lo esencial en la disposición del mundo de la vida, por lo que propone un acento del acto hermenéutico en los códigos lingüísticos determinados por el lenguaje¹¹ (Habermas, 1991, p. 37).

Desarrollo

Se espera realizar esta indagación a partir de una metodología situada desde el enfoque hermenéutico, que permita consolidar la reflexión filosófica en torno a diferentes escritos y pensadores; considerando sus aportes en diversos escenarios académicos y pedagógicos, donde se pretenda cualificar el proceso formativo, vislumbrando las formas de emancipación del hombre, que demandan en este, la estructuración de una conciencia individual y colectiva, a

partir de la autodeterminación. Frente a los diferentes propósitos que asume la pedagogía, se encuentra la tarea de reflexionar en aquellos escenarios de crítica, donde sea plausible comprender la vida como proceso pedagógico, creando ambientes de aprendizaje bajo condiciones de favorabilidad en el desarrollo de actitudes y destrezas, para crecer y avanzar en la madurez de un pensamiento que se ejercita al cuestionar su escala de valores, metas y convicciones.

Aceptando este desafío, es necesario justipreciar cada uno de los fines intelectuales, éticos, sociales y de directrices gubernamentales, que hoy son objeto de controversia, y que inciden para bien o para mal, en el proceso formativo que se orienta desde todos los espacios formativos. Zuleta (1990) logra delimitar el problema educativo (Zuleta, 1990, pp. 31-36) identificando dos tendencias, la primera hace referencia a la **tensión interna de las prácticas educativas** y vivencias educativas en relación a las **exigencias de formación y capacitación** de un ciudadano capaz de juzgar, de pensar su sociedad, su situación, de tomar decisiones asertivas que inciden en su destino, y la segunda enfocada en el **entrenamiento de un experto**, un trabajador eficiente, que no posee ninguna capacitación efectiva para su formación personal.

Reconociendo estas dos tendencias que presenta Estanislao Zuleta como tensiones actuales entre lo real y lo ideal en la intención pedagógica, se logra traducir que los resultados medibles en los educandos se han convertido para la sociedad actual en criterios de calidad educativa y se está desestimando el impacto de la formación ética y ciudadana como un continuo proceso de aprendizaje que requiere ser proyectado en diferentes ámbitos sociales (tecnológico, normativo, económico-financiero, cultural, de mercado y político). De este modo, es posible concebir la **educación como guía antropológica y sociológica**, al resignificar las experiencias de vida que permitan al hombre consolidar un estilo de vida coherente con su pensar, proponer e intervenir en las problemáticas actuales y sus iniciativas.

En el ejercicio práctico de superar las tensiones que impactan los procesos de deconstrucción y construcción en relación con la naturaleza de la enseñanza, se hace necesario recurrir a la **pedagogía¹² crítica** que, en atención a esta dinámica, según McLaren:

¹¹ La teoría de la competencia comunicativa según Habermas es una teoría ética de la autorrealización que traspone la fuente de los ideales humanos al lenguaje y al discurso. Ya que su propósito estriba en intentar establecer como en todo discurso humano hay una concepción inherente, y anticipada por el mismo, de una forma de vida ideal en la que podría realizarse el tipo de autonomía racional a que sirve el interés emancipador. (cf. Carr y Kemmis, 1988, p. 153).



Subraya la naturaleza partidista del aprendizaje y del esfuerzo; proporciona un punto inicial para vincular el conocimiento con el poder...como forma de política cultural, intenta reorientar las limitaciones ideológicas de los actuales análisis de la enseñanza y de las principales discusiones en pedagogía (McLaren, 1997, p. 53).

En esta línea de pensamiento, es valioso considerar los aportes que Paulo Freire brinda a la reflexión filosófica de raíz latinoamericana, en relación con la educación, analizando el cómo su pensamiento ratifica al igual que la pedagogía crítica¹³, **la valía de la educación popular** como una apuesta ética, política y social. De esta forma Freire señala la **función social de la educación**, donde las estrategias que impulsan el trabajo compartido pueden motivar a los estudiantes a sentirse capaces y comprometidos en la labor del análisis crítico y en la resolución de problemas del ámbito social o cotidiano; para que esto se logre se requiere el análisis crítico sobre las **condiciones que permiten la estructuración de ambientes y espacios educativos**, que conlleve a rescatar el papel crítico-constructivo dentro del proceso pedagógico.

Desde esta visión de la praxis pedagógica, **la pregunta puede ser considerada como herramienta de mediación didáctica** de los procesos de enseñanza y aprendizaje, otorgando al docente la misión de orientar a sus educandos, en la elaboración de preguntas que favorezcan la apertura a un propósito definido en la construcción del conocimiento y en el cuestionamiento de los consensos socioculturales desde una acción crítica y una actitud investigativa. Al respecto Martha Nussbaum acoge la necesidad de enfrentar la pasividad del educando como tarea central que sirve de aporte a la didáctica de la pregunta, ya que:

Muy a menudo, las decisiones y opiniones de la gente no son propias. Las palabras brotan de sus bocas y las acciones de sus cuerpos, pero lo que expresan esas palabras y acciones puede ser la voz de la tradición o convencionalismo, la voz de los padres, de los amigos o de la moda. Es así porque estas personas nunca se han detenido a preguntarse a favor de qué están realmente y qué están dispuestos a defender por sí mismos como algo propio (Nussbaum, 2005, pp. 50-51).

¹² Según este autor el término *pedagogía* hace referencia al proceso mediante el cual profesores y estudiantes negocian y producen significados, lo que permite evidenciar en este intercambio cómo se posicionan las prácticas discursivas a partir de las relaciones poder/conocimiento. (McLaren, 1997, p. 52).

¹⁴ “Una de las tareas fundamentales de la pedagogía crítica radical liberadora es trabajar sobre la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es trabajar sobre la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar; es decir, trabajar con la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodamiento a la realidad injusta”; véase Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*, p. 51.

Hay que admitir que el ciudadano de hoy, involucrado en las tendencias de una **sociedad globalizada**, se enfrenta a un cúmulo de datos e información a partir de estrategias de manipulación de la comunicación que buscan promover un consumismo y entretenimiento desbordado, frente a lo cual es preciso hacerlo consciente de tomar postura, de asumir decisiones en favor de, a partir de la **apropiación de una información veraz** sobre los adelantos científicos y las innovaciones que repercuten a nivel social y personal, siendo capaz de **intervenir en situaciones de diferentes contextos**.

En razón de estos planteamientos, Nikerson, Perkins y Smith (1994) presentan el desafío de enseñar a pensar como proceso estratégico, que habilita al individuo para no asumir los cambios abruptos desde una actitud de pasividad, o de simple acomodamiento, sino de capacitar al educando para enfrentar dichos cambios, y:

Hacerlo de una manera racional exige la capacidad de juzgar la credibilidad de determinadas afirmaciones, de sopesar pruebas, de valorar la solidez lógica de distintas deducciones, de discurrir argumentos en contra e hipótesis alternativas: en síntesis, de pensar de un modo crítico (p. 21).

Valorando este enfoque se logra confirmar el cómo la pregunta como dispositivo mediador del aprendizaje da solidez a un proceso de **aprendizaje autónomo**, ante lo cual es preciso convocar todas aquellas estrategias didácticas que posibiliten en cada estudiante el apropiarse críticamente de los lenguajes y saberes, estableciendo relaciones, elaborando preguntas que lo conduzcan a la comprensión dinámica de cada disciplina, **interpretando conexiones** que pueden darse entre ellas, permitiendo así la estructuración de su **pensamiento como ser histórico-social**. Desde la praxis pedagógica, se requiere entonces, fundamentar teórica y conceptualmente **la pregunta, legitimando el papel crítico-constructivo** que se da en su implementación. Zuleta (2005) confirma que preguntar y pensar son dos procesos intelectuales inseparables; primero, porque quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento; y segundo, porque así mismo plantearse posibles preguntas y posibles respuestas; a partir de este necesario enlace se produce los nuevos conocimientos. (2005, p. 116).

En consecuencia, con estos argumentos, y con los desafíos que enfrenta el sector educativo, es imperiosa la **apropiación de estrategias y métodos que**



se conviertan en propuestas de resistencia, ya que, en palabras de Paulo Freire como pedagogo comprometido, es inaplazable la tarea de “defender una práctica pedagógica docente en que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se implemente de una manera fría, mecánica y falsamente neutra” (Freire, 2012, p. 51).

Conclusiones

La realidad como constructo social es quien ofrece al hombre como ser inacabado, la oportunidad de edificarse a sí mismo, en este sentido, la filosofía tiene un compromiso directo con la formación del ser humano, asumiendo que es a ella como ciencia a quien corresponde brindar espacios, que van más allá de las disertaciones de carácter epistemológico, al proponer estrategias sobre cómo validar el conocimiento filosófico para que el ciudadano de hoy pueda afrontar los retos que el contexto sociocultural le ofrece.

En la actualidad la filosofía asume la transdisciplinariedad como principio de unicidad para acercar los distintos campos de saberes comprometidos en la formación humana, de este modo Freire (1970) visionó los temas generadores, “como el esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción de sus partes” (p. 124), de este modo se pretende potenciar en el hombre sus capacidades operativas (cognoscitivas, volitivas, afectivas) para que las decisiones, comportamientos y actitudes que van constituyendo su identidad le permitan asumir una libertad con responsabilidad al momento de afrontar la realidad.

Es pertinente confirmar que es a la pedagogía en conexión directa con la filosofía a quien corresponde desarrollar y fortalecer en el hombre la habilidad para transformar su realidad; respecto a esta inquietud cabe mencionar que “para Freire la educación es un acto de amor, de coraje, es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla por solidaridad, por espíritu fraternal” (Barreiro, 1982, p. 9).

Este trabajo de investigación, ha buscado caminos transitables, para que la filosofía brinde aportaciones significativas a la pedagogía actual, con el propósito de ampliar sus horizontes hacia una formación que abarque la ciudadanía, la estimación de la subjetividad en el sujeto como ser social y la

consideración de prácticas sociales que promuevan la interacción y movilización del entendimiento, en razón un análisis crítico hacia la resolución de problemas socio-culturales, buscando de este modo que en la conformación de identidad personal, logre darse un proceso de autodeterminación en el individuo.

Aparece entonces la necesidad de la apertura del hombre hacia las implicaciones de la libertad, “primero como descubrimiento vital, después como herramienta imprescindible para vivir; y al final, como el ingrediente esencial de la tarea educativa” (Romero, 2006, p. 69). En el proceso de búsqueda de independencia, el hombre deberá iniciar por el reconocimiento de sí mismo, con la lectura espontánea de su historia de vida, con disposición de ver en cada suceso, por difícil que sea, las capacidades y fortalezas de superación, pero sobre todo de autodeterminación.

Juan Manuel Burgos, representante del personalismo en nuestros días, argumenta “La libertad es la capacidad que tiene la persona de disponer de sí misma y de decidir su destino a través de sus acciones” (Burgos, 2003 p. 167), de este modo, cuando el hombre descubre que en lo profundo de su vida interior subyace la riqueza de su ser, entiende que los obstáculos de la vida son condiciones ineludibles para su realización personal.

Por consiguiente, se debe educar al hombre para la concienciación, para darse cuenta de, y según la pedagogía de Freire esto conlleva a que: “El proceso de tomar conciencia de la dignidad de uno mismo es una praxis de la libertad” (Barreiro, 1982, p. 14). Para que esta experiencia logre darse, se requiere de ambientes apoyados en la relación entre praxis, reflexión y acción, ratificando así, el desafío de configurar la pedagogía de la concienciación en los ambientes educativos, orientada hacia la consecución de habilidades y capacidades básicas como: saber leer la vida, ser consciente de su realidad, saber escribir para lograr comunicar y saber preguntar y preguntarse para comprender a dónde se quiere llegar y quién se desea ser.

Cuando se tienen definida esta ruta de orientación frente a los ambientes educativos, es conveniente recurrir a la educación que propone Freire siendo “eminentemente problematizada, fundamentalmente crítica y puntualmente liberadora” (Barreiro, 1982, p. 18), considerada de esta manera, es posible fusionar al ámbito educativo la pregunta como herramienta de mediación didáctica, donde sea el eje transversal de todo el currículo y los procesos que



se dan dentro de este, y además que esta se convierta en dispositivo mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el docente.

Desde este enfoque, el hombre ha recurrido al pensamiento filosófico al enfrentar la pregunta por el sentido de la realidad, con el fin de articular el para, el porqué y el cómo a la inmediatez de la vida, abriendo una puerta hacia el diálogo interior, en relación con este diálogo interior, Freire (1993) afirma “Es por estar siendo este ser en permanente búsqueda, curioso, “tomando distancia de” de sí mismo y de la vida que tiene; es por estar siendo este ser dado a la aventura y a la “pasión de conocer”, para lo cual se hace indispensable la libertad que, constituyéndose en la lucha por ella, solo es posible porque, aunque “programados”, no estamos sin embargo determinados; es por estar siendo así por lo que venimos desarrollando la vocación para la humanización...” (p.125), considerando de este modo la valía del ser humano en su búsqueda por ser más.

Conviene por tanto aclarar que las disertaciones planteadas en este trabajo de investigación tienen cabida en todos aquellos contextos educativos donde la pregunta permita evaluar las experiencias que le han posibilitado al hombre tomar conciencia sobre su innegable intervención en la transformación de sí mismo y de su entorno; para que esto sea plausible son necesarias verdaderas prácticas de inclusión social, al configurar y posibilitar espacios de diálogo para discutir, intercambiar, debatir y construir.

Referencias bibliográficas

- Barreiro, J. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Burgos, J. (2003). *Antropología; una guía para la existencia*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: CELADEC.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Guiso, A. (1996). Cinco claves ético-pedagógicas de Freire. Recuperado de http://www.setem.cat/CD-ROM/idioma/setem_cat/mo/mo070102e.pdf.

Habermas, J. (1991). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ediciones Península.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Barcelona: Taurus Humanidades.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós, 1997.

Motta, R. (2000). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis, Revista Latinoamericana*, (3).

Muñoz, D. (2014). Antropología filosófica relacional en la obra de Paulo Freire: diálogos con la teoría crítica de Karl Marx. *Perseitas*, 2(2), 186-203.

Muñoz, D. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológica pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Kavilando*, 9(1), 26-41.

Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1994). *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos.» *Pedagogía y saberes*, (31), 26-34.
- Pinto, R. (2017). Profundización teórica pedagógica de Paulo Freire y su legado intelectual: necesario para la pedagogía crítica y transformadora en América Latina. *Kavilando*, 9. (1), 130-144.
- Romero, A. (2006). Educar en libertad. *Nuestro Tiempo*, (623), 68-77.
- Santandreu, A. (2017). A contracorriente: un diálogo entre Marx y Freire a propósito de la práctica. *Kavilando*, 9. (1), 267-275.
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119.
- Zuleta, E. (1990). Educación y Filosofía. *Folios*, (1), 31-36.

Capítulo 6

Formación Integral por Proyectos Formativos –FIPF

Frank Hugo Pérez Tangarife¹, Carlos Augusto Arboleda Jaramillo², Carlos Mario Correa Cadavid³, Diego Alejandro Correa Correa⁴, William Esteban Grisales Cardona⁵

Resumen

Se plantea el escrito como un enfoque metodológico de la formación por competencias a través de proyectos formativos del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena, Colombia) y de una experiencia formativa de aprendizaje basado en Núcleos Integrativos de la Tecnología en Gestión Comunitaria de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (Colmayor-Medellín-Colombia). Se realiza un rastreo de diferentes referentes bibliográficos como también de la recopilación de algunas experiencias que se han adelantado en ambas instituciones y luego se socializan las mismas con un grupo de expertos académicos y artífices de los desarrollos seleccionados y se verifica en campo los alcances de la propuesta que no tienen nada diferente a formar en conceptos y líneas conceptuales articuladas entre aula y territorio, es decir, los conocimientos enseñados deben ir teniendo un nivel de aplicación y apropiación desde las experiencias vividas en territorio.

Palabras clave: competencias, formación integral por proyectos, integralidad, tecnología.

¹ Licenciado en Filosofía y Letras, especialista en Gerencia de Proyectos. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales del Colegio Mayor de Antioquia. E-mail: frank.perez@colmayor.edu.co.

² Administrador, especialista en Gerencia, especialista en Gerencia de Proyectos, magíster en Ciencias Administrativas y doctorando en Administración. Docente Investigador de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: caarboleda@americana.edu.co.

³ Administrador de Empresas, especialista en Gerencia y magíster en Desarrollo con énfasis Organizacional y Gerencial. Investigador y Decano de la Facultad de Ciencias Sociales del Colegio Mayor de Antioquia. E-mail: dec.cienciasociales@colmayor.edu.co.

⁴ Filósofo y magíster en filosofía de la UPB, doctorando en Filosofía de la UPB, docente tiempo completo de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: dcorrea@americana.edu.co.

⁵ Abogado y magíster en Derecho Procesal de la U de M, doctorando en Filosofía de la UPB. Docente tiempo completo de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: wgrisales@coruniamericana.edu.co.



Introducción

La Formación Integral por Proyectos Formativos (FIPF) tiene como pretensión identificar estrategias de formación que permitan a docentes y estudiantes el desarrollo de procesos de intervención a través de rediseños didácticos pertinentes para la transformación social y los cambios en el entorno cuando esté en su desempeño profesional. El escrito es una reflexión sobre el quehacer del Maestro como formador en aras de repensar su doble funcionalidad: formador y forjador de conocimientos en función de que se replantee su relación con el conocimiento: qué piensa, qué sabe y qué enseña, sobre sus alcances y sobre su pertinencia y cómo está logrando impregnar en los estudiantes la pasión por el mismo, a la manera de Feynman (1997) presenta cómo lograr que el estudiante se apasione, más que por los conceptos, es cómo lograr ingerir de la experiencia, de la realidad que lo envuelve elementos de tipo científico en procura de la transformación en cualquier campo en el cual se desempeñe, es decir, cuando se habla de formación en cualquier campo del conocimiento es preguntarse por la relación que existe entre el conocimiento que se enseña y los impactos de transformación que se logran con esos conocimientos. Pueden destacarse algunas variables que reflejan el giro de esta estrategia de FIPF, entre otras se tienen: identificar y resaltar bases que impulsen un cambio didáctico-metodológico en los procesos de enseñanza-aprendizaje E-A, enfoque bajo la perspectiva de formación por proyectos e identificación de problemas, referencias diferentes y diversas técnicas didácticas como las Técnicas Didácticas Activas TDA, girar la concepción de aula como espacio cerrado a una perspectiva de aula sin muros bajo la concepción de ambientes de aprendizaje y finalmente el trabajo etnográfico como experiencia práctica de ir asimilando conceptos y conocimientos adquiridos desde la realidad misma. Lo anterior requiere definición de horizontes, planificación de los mismos, ejecución, seguimiento y evaluaciones permanentes.

Cabe anotar que los procesos de integración se plantean durante los procesos formativos y su complejidad va profundizándose en la medida que se avanza en el desarrollo curricular, no hay que esperar a que el estudiante egrese, sino todo lo contrario en poder propiciarle un conocimiento que esté insertado en problemáticas identificadas en diferentes territorios a través de problemas diagnosticados y con los cuales él debe empezar a interactuar desde caracterizaciones existentes hasta poder plantearse alternativas de solución a los mismos a través de todo el proceso formativo.

Esa integración implica entre otros, no solo la elaboración de unos currículos pertinentes y de unas estrategias acertadas y que lean el entorno, sino también una actitud del educador de atreverse a pensar realmente en la funcionalidad de su quehacer docente, de las instituciones en repensar igualmente su nivel de impacto en la transformación del medio a través de la ciencia, de la tecnología y la técnica y de disposiciones políticas que flexibilicen la educación en una dimensión transformadora de la sociedad y de los ciudadanos con todos los elementos que esto conlleva.

Finalmente, en el presente escrito se recogen diferentes aspectos relacionados con la implementación y sistematización de la estrategia de formación por proyectos. Los distintos pasos que se presentan buscan situar de manera contextualizada la implementación de este tipo de estrategias, a la par que marcar y señalar los principales pasos y procesos que deben tomarse en consideración para introducir, asentar y generalizar el cambio didáctico-metodológico en una institución. Se complementa todo ello con algunas experiencias y diversas referencias que pueden ampliar, enriquecer y retroalimentar los procesos señalados.

Desarrollo

La formación universitaria que parte de modelos basados en una concepción de los contenidos como objetivos primordiales del aprendizaje está siendo modificada, debido al acelerado cambio de los conocimientos y, en consecuencia, la provisionalidad de los saberes. La educación superior deberá atender la formación de individuos que se ajusten a circunstancias y problemas cambiantes de manera variada y efectiva. Una alternativa es la Educación Basada en Competencias (EBC). No obstante, la EBC enfrenta limitaciones teóricas y creencias profundamente arraigadas sobre qué es enseñar, aprender y evaluar. En este trabajo se propone una concepción del proceso enseñanza-aprendizaje como interacción didáctica, considerando como factores determinantes: el desempeño del estudiante y del docente, los objetos referentes, los criterios disciplinares y de logro del aprendizaje, y el ámbito disciplinar.

En la década de los ochenta, los cambios experimentados en el terreno de la tecnología informática, así como la articulación de las economías nacionales a los procesos de integración y globalización, permearon a las



instituciones de educación superior (encargadas de producir, divulgar y transferir conocimiento) en lo que respecta a la formación de recursos humanos profesionales, científicos y técnicos (Didriksson, 2000). Esto implicó replantear los perfiles de ingreso y egreso, sus orientaciones curriculares, el tipo de carreras, su organización, la formación de académicos, la manera en cómo se vinculan las instituciones a las demandas de la sociedad, así como con los sectores de la producción, los servicios y el empleo.

En este escenario se apunta a la formación de investigadores y profesionales sujeta a las demandas específicas de los avances disciplinarios y tecnológicos, así como a las políticas internacionales, como las de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) o el Banco Mundial, que tienden a privilegiar la perspectiva del capital humano (medido por el nivel de educación) vinculando la producción de conocimiento, la economía y el nivel de desarrollo tecnológico con el crecimiento de un país (Barrón, 2000). De esta manera, las políticas educativas en el plano universitario se han orientado a formar profesionales en un nuevo escenario, que implica pensar, trabajar y tomar decisiones en colaboración con otros profesionales, para resolver problemas con un máximo de ejecución eficiente (Orozco, 2000).

La formación universitaria, debido al acelerado cambio de los conocimientos, el acceso y la manera en cómo fluye y, en consecuencia, la provisionalidad de los saberes (López, 2007; Meléndez y Gómez, 2008; Posada, 2004; Rodríguez, 2007; Villa y Villa, 2007; Yániz, 2008), va generando que los procesos de adquisición, clasificación, disponibilidad, uso y generación del conocimiento demanden nuevos lenguajes y requieran un cambio de concepción con respecto a los saberes (Orozco, 2000).

Por lo anterior, las nuevas necesidades educativas apuntan hacia: 1) un nuevo concepto de los saberes, los que ya no se consideran como entidades estáticas y reproducibles, según el modelo del saber transmitido por el docente (*Revista Mexicana de Investigación Educativa* 245, Competencias y educación superior); 2) la integración de las fuentes de conocimiento externas a la institución escolar en la revisión y diseño de los programas de estudio, incorporando una visión de los profesionales que conciben en su totalidad las situaciones a las que se verán enfrentados; 3) la reflexión respecto de la difusión generalizada del conocimiento y la disponibilidad del mismo, considerando las limitaciones referidas a la adquisición y operación de la

tecnología informática, la capacidad de acceso, tratamiento y asimilación del saber (Jonnaert, Barrete, Masciotra y Yaya, 2006).

Acorde con los requerimientos anteriores, se plantea una educación basada en el desarrollo de competencias integrales, que dote a los individuos de capacidades que les permitan adecuarse a los requerimientos que la disciplina en formación y posteriormente la sociedad y el ámbito laboral prescriban. El desarrollo de competencias referidas al conocimiento (lectura, escritura, lenguaje y lógica aritmética), al desempeño profesional (aptitudes y valores asociados al ámbito laboral) y técnico (habilidades y destrezas en el campo especializado), significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, planificación de la enseñanza a partir del aprendizaje y contextualización de la formación (Barrón, 2000; Tobón, 2006; Yániz, 2008). Según Ruiz (2009) la Educación Basada en Competencias (EBC) nace de la convergencia de los siguientes acontecimientos:

El replanteamiento de la educación como “facilitación del aprendizaje” asociado a la explicación del proceso de aprendizaje como un fenómeno del individuo que aprende y la formación de profesionales capaces de resolver problemas eficientemente en el ámbito de desempeño real, sin menoscabo de los saberes en lo conceptual, procedimental y actitudinal. La EBC requiere pasar de una lógica de la enseñanza que incluye solo la modalidad discursiva, a otra en situaciones problema, en donde el docente auspicie, modele, ilustre y retroalimente los desempeños idóneos como alternativas de solución (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2004; Perrenoud, 2008).

El aprendizaje basado en competencias integrales a través de proyectos formativos tiene varios alcances, entre los cuales se encuentran:

- Formar personas capaces de interpretar los fenómenos y acontecimientos que ocurren a su alrededor.
- Desarrollar motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos a través de experiencias de aprendizajes atractivos que involucren a los estudiantes en proyectos complejos del mundo real donde desarrollan conocimientos, habilidades y destrezas a través del análisis y solución de problemas.

Los proyectos tienen objetivos claros, enfocados a lo que los estudiantes



deben saber como resultado de los aprendizajes.

Existe un objetivo triple: que los alumnos/as construyan sus propios conocimientos, desarrollen competencias y trabajen de forma colaborativa.

Alcances de la Formación Integral por Proyectos Formativos

La implementación de este aprendizaje permite:

La integración de asignaturas, reforzando la visión de conjunto de los saberes humanos.

Organizar actividades en torno a un fin común, definido por los intereses de los estudiantes y con el compromiso adquirido por ellos.

Fomentar la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo, la capacidad crítica, la toma de decisiones, la eficiencia y la facilidad de expresar sus opiniones personales. Que los estudiantes experimenten las formas de interactuar que el mundo actual demanda.

Combinar positivamente el aprendizaje de contenidos fundamentales y el desarrollo de destrezas que aumentan la autonomía en el aprender.

El desarrollo de la persona; los alumnos adquieren la experiencia y el espíritu de trabajar en grupo, a medida que ellos están en contacto con el proyecto.

Desarrollar habilidades sociales relacionadas con el trabajo en grupo y la negociación, la planeación, la conducción, el monitoreo y la evaluación de las propias capacidades intelectuales, incluyendo resolución de problemas y hacer juicios de valor.

Satisfacer una necesidad social, lo cual fortalece los valores y compromiso del estudiante con el entorno.

Según Galeana (2002), los principales beneficios reportados por algunos autores de este modelo de aprendizaje son:

- Los alumnos desarrollan habilidades y competencias tales como colaboración, planteamiento de proyectos, comunicación, toma de

decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997; Dickinson *et al.*, 1998, citados en Galeana, 2000, p. 3).

- Se aumenta la motivación. Se registra un aumento en la asistencia a la escuela, mayor participación en clase y mejor disposición para realizar las tareas (Bottoms y Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt y Underwood, 1997, citados en Galeana, 2000, p. 3).
- Mejora la satisfacción con el aprendizaje y prepara mejor a los estudiantes para afrontar situaciones reales que se encontrarán en su futuro laboral (Sánchez, 2013).
- Integración entre el aprendizaje en la escuela y la realidad. Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes. Mediante los proyectos, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión. Se hace énfasis en cuándo y dónde se pueden utilizar en el mundo real (Blank, 1997; Bottoms y Webb, 1998; Reyes, 1998, citados en Galeana, 2000, p. 3).
- Desarrollo de habilidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades todas, necesarias en los futuros puestos de trabajo (Bryson, 1994, y Reyes, 1998, citados en Galeana, 2000, p. 4). Desarrollan, por tanto, habilidades comunicativas y sociales.
- Acrecentar las habilidades para la solución de problemas (Moursund, Bielefeldt y Underwood, 1997, citados en Galeana, 2000, p. 4).
- Aumentar la autoestima. Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase y de realizar contribuciones a la escuela o la comunidad (*Jobs for the future*, 2000, citado por Galeana, 2000, p. 4).
- Acrecentar las fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques y estilos hacia este (Thomas, 1998, citado por Galeana, 2000, p. 4).
- Aprender de manera práctica a usar la tecnología. (Kadel, 1999; Moursund, Bielefeldt y Underwood, 1997, citados por Galeana, 2000, p. 4).

Mientras que Rojas (2005), citado por Maldonado (2008), menciona beneficios como:



- Prepara a los estudiantes para los puestos de trabajo.
- Aumenta la motivación.
- Hace la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad.
- Ofrece oportunidades de colaboración para construir conocimiento.
- Aumenta las habilidades sociales y de comunicación.
- Permite a los estudiantes tanto hacer como ver las conexiones existentes entre diferentes disciplinas.
- Aumenta la autoestima.

Características:

- Se involucra en una situación problemática real y de distintas áreas.
- Se centra en una pregunta o tarea abiertas.
- Oportunidades para que los estudiantes realicen investigaciones que le permitan aprender nuevos conceptos, aplicar la información y representar su conocimiento de diversas formas. Favorece una aplicación auténtica de los contenidos o habilidades.
- Colaboración entre los estudiantes, maestros y otras personas involucradas con el fin de que el conocimiento sea compartido y distribuido entre los agentes educativos.
- Uso de herramientas cognitivas y ambientales de aprendizaje (laboratorios computacionales, hipermedias, aplicaciones gráficos y telecomunicaciones).
- Se construyen conocimientos acordes con necesidades reales para su análisis y transformación.
- Enfatiza la independencia de los estudiantes y su indagación.
- Tiene más duración y es más polifacético que las lecciones o las tareas tradicionales. Puede ser de gran duración (semanas o meses).
- Incluye la creación de un producto o presentación.
- Puede orientarse a través de una guía de aprendizaje, a menudo utiliza la realidad, tareas e intervenciones totalmente auténticas.
- El profesorado no facilita ningún tipo de contenido al principio del proceso para que los/as estudiantes puedan realizar el proyecto.
- Fases para implementar un aprendizaje basado en proyectos
- Kilpatrick distingue varias modalidades de proyectos que requerían distintas fases de realización. En la actualidad es muy diversa la manera en la que estos se llevan a cabo, pero en general puede decirse que las fases comunes son las siguientes:

- El proyecto surge como una necesidad real de saber, de conocer algo (acto de inquirir). El grupo se enfrenta a una situación problemática a la que deben dar respuesta.
- Los estudiantes se plantean qué saben de la cuestión y qué necesitan saber de esta.

Comienza una fase de investigación, con los estudiantes organizados en grupos heterogéneos, a menudo dirigida por una pregunta guía, problematizadora, a partir de un escenario concreto. No existe un estudio previo de materiales para poder abordar el proyecto, ni el profesor les prepara la información que van a necesitar para abordado

Al final de la investigación, los grupos socializan a los compañeros de la clase cuáles son los resultados de la investigación. Normalmente, este resultado es un producto concreto, a menudo algo tangible. Durante la elaboración de este producto, se producen los aprendizajes de los estudiantes. En la mayor parte de los proyectos se procede a hacer, al finalizar esta fase, un mapa conceptual de lo investigado. En algunos casos se procede a hacer una presentación pública del proyecto a la comunidad educativa o a agentes sociales implicados en la problemática.

Evaluación

Toda la clase, profesores y estudiantes se reúnen para poner en común lo aprendido y para volver a plantearse qué saben ahora de la cuestión y qué necesitan saber ahora. Un proceso interactivo que convierte al proyecto en una especie de espiral de aprendizaje que puede no tener fin, ya que, a lo largo de la investigación, suelen surgir nuevas cuestiones y, por tanto, el inicio de un nuevo proyecto.

Algunos referentes

El Proyecto Roma es un modelo educativo perteneciente al movimiento escolar llamado “Pedagogía alternativa” o “Educación alternativa”, un movimiento mundial que nace en contraposición del modelo pedagógico tradicional tan extendido en la mayoría de los países, especialmente de Occidente que, según especialistas como Ken Robinson, está llegando a su ocaso. El Proyecto Roma se define a sí mismo como un modelo de



educación inclusivo, creado por el doctor Miguel López Melero, catedrático de la Universidad de Málaga en España, que originalmente nace como un proyecto de investigación entre investigadores de España e Italia, centrado en encontrar maneras para educar exitosamente en contextos, los resultados fueron tan reveladores que llevaron a López Melero a universalizar este modelo educativo.

El modelo pretende aportar ideas y pensamientos que ayuden a la creación de una nueva cultura pedagógica. Busca transformar los contextos escolares de los alumnos para lograr generar un cambio cultural que respete a las personas en su diversidad y las valore como sujetos de dignidad y derecho. Quiere hacer del aula una comunidad de convivencia y aprendizaje que incorpore a las familias y la escuela en las propias situaciones del conocimiento a través de una metodología que favorece un aprendizaje cooperativo, mediante la toma de decisiones reales y el desarrollo de estrategias para “aprender a aprender” por medio de proyectos de investigación y no por medio de planes curriculares preestablecidos.

El Proyecto Roma utiliza la metodología de proyectos de investigación como modo de construir todo el currículum escolar. Se aplica desde los primeros niveles educativos hasta la Universidad. Sus peculiaridades son una fundamentación teórica que lo sitúa en la defensa de la educación pública y en el constructivismo social. Por otro lado, antes de iniciar el proyecto, en este modelo educativo se comienza abordando una serie de cuestiones previas sin las cuales no es posible enfrentarse al primer proyecto. En el Proyecto Roma se prefiere utilizar la expresión Aprendizaje Basado en Situaciones Problemáticas, ya que se considera que el objetivo de cada proyecto es que el alumnado aprenda a aprender y aprenda a convivir y, por tanto, se hace énfasis en que aprenda a resolver cualquier situación problemática que se le presente.

El proyecto Project Based School (PBS) de la Escuela de Arquitectura, Ingeniería y Diseño de la Universidad Europea de Madrid, nacido en el curso 2012-13, pretende orientar los estudios de todas sus titulaciones de grado y de ciclos formativos de grados superior, según la metodología de aprendizaje basado en proyectos. Para lograrlo, se basa en el diseño y posterior ejecución de un proyecto integrador en cada curso de cada titulación. Dicho proyecto integrador aglutina contenidos y competencias asociados a varias asignaturas de cada curso y, con la participación de un agente externo (empresa,

asociación, institución o similar), los estudiantes diseñan y desarrollan un proyecto con repercusión en la evaluación de cada una de dichas asignaturas. Además, al final del curso, se establece un reconocimiento al mejor proyecto integrador de cada área de conocimiento de la Escuela. Los estudiantes del proyecto ganador reciben un reconocimiento y una mención en su expediente académico, en el Suplemento Europeo al Título (SET).

Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA

La formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; y busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico.

Para garantizar la calidad de la formación en el marco de la formación por competencias, acude a la estrategia de aprendizaje por proyectos y el uso de técnicas didácticas activas que estimulan el pensamiento para la resolución de problemas simulados y reales; soportadas en la permanente utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, integradas en ambientes abiertos y pluritecnológicos, que en todo caso recrean el contexto productivo y vinculan al aprendiz con la realidad cotidiana y el desarrollo de las competencias.

Se propende de manera permanente, por el desarrollo de la autocrítica y la reflexión del aprendiz sobre el qué hacer y los resultados de aprendizaje que logra a través de la vinculación activa de las cuatro fuentes de información para la construcción de conocimiento que son el instructor-tutor, el entorno, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, (TIC), y el trabajo colaborativo.

La comunidad educativa del SENA (2017) gestiona y hace seguimiento a la formación profesional mediante la utilización del sistema *Sofía Plus*, herramienta informática que facilita el desempeño de la ejecución de la formación de manera que se incrementa la eficiencia, calidad, transparencia y flexibilidad del proceso formativo.



Factores claves

- Internos: transformación de ambientes de aprendizaje
- Utilización del sistema (plataforma) *Sofía Plus*
- Identificación y reconocimiento de estilos y ritmos de aprendizaje
- Identificación de aprendizajes previos
- Flexibilidad en la ejecución de la formación
- Formación de aprendices libre pensadores, con capacidad crítica solidarios, líderes y emprendedores creativos.

Externos

Reconocimiento del aprendiz en el sector productivo: los programas de formación dan respuesta a demandas actuales y futuras del sector social y productivo.

Evaluación

Durante el avance de la implementación de la estrategia de formación por proyectos en la ejecución de la formación profesional, se ha identificado un cambio de actitud en los aprendices frente a su proceso de aprendizaje, que se ve reflejado en la facilidad de adquisición del conocimiento y mayor disposición a la autogestión.

Los aprendices no solo están en contacto con los saberes propios del programa de formación, sino con procesos de investigación que les permiten analizar contextos y reconocer estrategias de indagación sistemática, apropiando los valores de la investigación: conocimiento del campo de trabajo, continuidad, crítica, rigor, compromiso con el problema, capacidad de constituir equipo y de trabajar solidariamente.

Resultados

El desarrollo de competencias en el proceso de formación se hace sostenible dado que permite una participación activa del aprendiz en su proceso de aprendizaje, permite y fomenta el aprendizaje autónomo, permite crear una estructura propia de generación de conocimiento que conecta lo nuevo con lo conocido, que implica la aplicación concreta en una situación, y actividades de aprendizaje compartidas o trabajo colaborativo, en el contexto del sector

productivo en el que se desempeñan los aprendices. La utilización del sistema *Sofía Plus* facilita hacer seguimiento a la obtención de los resultados de la ejecución de la formación.

La estrategia de formación por proyectos permite formular proyectos y diseñar actividades de aprendizaje que conllevan a la ejecución de programas de formación profesional con la optimización de recursos físicos, económicos y humanos, medios didácticos y ambientes de aprendizaje que simulan el entorno real productivo.

La utilización del sistema *Sofía Plus* permite al aprendiz conocer en tiempo real los avances de los resultados alcanzados en su proceso formativo e identificar sus avances y dificultades, flexibilizando la ejecución de la formación.

Tomado de: Información de contacto. Dirección de Formación Profesional SENA <http://www.sena.edu.co/>

Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia-Colmayor.

Los siguientes párrafos son tomados del Documento Maestro de la Tecnología en Gestión Comunitaria, del Colegio Mayor de Antioquia, Colmayor (Numeral 4. Organización de las actividades académicas, 2019, p. 97), y dan cuenta de los principios pedagógicos y didácticos y sus respectivas estrategias metodológicas de cómo se lleva a cabo el proceso integrativo de desarrollo curricular a partir de asignaturas nucleadoras, nivel por nivel y cuál es la relación de los contenidos curriculares con los entornos social y comunitario.

Núcleo de Fundamentación: este se entiende desde tres acepciones. Una, desde el punto de vista epistemológico, como aquel que les proporciona e imprime a los estudiantes los fundamentos de las Ciencias Sociales, mostrando cómo estos se nutren de diversas disciplinas y profesiones, imprimiéndole de esta forma elementos que son comunes entre ellas, a la vez que les permite identificar la especificidad disciplinar, a partir de lo cual se hace posible el diálogo, el enriquecimiento mutuo y la complementariedad.

Dos, desde el punto de vista contextual, ofreciendo así a los estudiantes elementos para comprender y analizar los escenarios políticos e institucionales, en los que se debaten las problemáticas sociales de la Nación y sus entes territoriales,



así como las agendas desde las cuales se toman las decisiones en perspectiva de lo local, y en los cuales se inserta lo que será la práctica de su profesión.

De igual forma, este Componente le proporciona al estudiante de Tecnología en Gestión Comunitaria elementos teóricos, así como herramientas constitucional y normativas, para una mejor comprensión de la estructura básica y la dinámica del Estado en el ámbito nacional, enfatizando en el territorial municipal, en tanto este constituye un actor de gran importancia en los procesos de desarrollo local, porque es en este escenario donde se concretan los procesos comunitarios y los principios de participación, solidaridad, transparencia. En este orden, le aportará igualmente al estudiante elementos de análisis, reflexión y resignificación de aquellas prácticas que van en contravía de la generación de una cultura ciudadana y política. Se espera de esta manera formar un estudiante –egresado- con claridad de lo que son la política y lo político y la manera cómo ello se relaciona con los procesos comunitarios, de suerte que en su cotidianidad como persona y como profesional aporte a la construcción de prácticas que conlleven a la toma de decisiones en las que, por ejemplo, prevalezca el bien común sobre el particular.

Tres, este componente está constituido por cursos que juegan un papel importante a la hora de desarrollar competencias genéricas, como se plantean en la condición anterior, relacionadas con las TIC y con el pensamiento lógico matemático.

En este nivel mesocurricular se van reflejando las tendencias respecto a problemas, conocimientos, enfoques, contenidos gruesos e integralidad (de saberes, teorías, conceptos, prácticas) de la formación del Tecnólogo en Gestión Comunitaria, que luego se recogen de forma más concreta en los microcurrículos, estableciendo vínculos entre los componentes (Básico, Profesionalización y Profundización). Aquí es importante no perder de vista el carácter flexible de los núcleos temáticos, de acuerdo con las necesidades y problemáticas que se planteen desde los entornos nacional, regional o subregional y los parámetros institucionales, entre otras.

Así entonces, el núcleo temático de fundamentación está conformado por temáticas como la epistemología de las ciencias sociales, así como el contexto histórico en que surgen y evolucionan las ciencias sociales, haciendo hincapié

en algunas disciplinas que le dan soporte epistemológico, conceptual y teórico al programa de Tecnología en Gestión Comunitaria.

En este núcleo temático, también se abordan contenidos relacionados con finalidades del Estado, sentido del Estado de derecho y el Estado social de derecho; democracia y partidos políticos; organización y estructura del Estado colombiano y de los entes territoriales; conceptos de administración pública, proceso de descentralización del Estado colombiano; fundamentos de ética, ética política, ciudadanía y profesional.

Los núcleos de conceptualización para el análisis social e intervención en procesos comunitarios le permiten al estudiante comprender y asimilar el conjunto de conceptos, teorías, herramientas técnicas y metodológicas que identifican la especificidad de su programa, y con los cuales se enfrenta a la intervención como Tecnólogo en Gestión Comunitaria en distintos contextos; estos núcleos están directamente relacionados con su perfil específico, articulándose de manera íntima la teoría y la práctica; y en el que debe ser clara la interdisciplinariedad.

Estos dos núcleos temáticos, hacen parte del componente de profesionalización: uno denominado Conceptualización para el análisis social y el otro, Intervención en procesos comunitarios.

Con el primero, se busca brindar al estudiante bases conceptuales, teóricas y contextuales que faciliten la comprensión de las dinámicas comunitarias en diversos contextos: culturales, económicos, políticos y sociales. Con el segundo, se tiene el propósito de brindar herramientas técnicas y metodológicas orientadas a facilitar sus intervenciones en dichos contextos.

Los contenidos de este componente se orientan a abordar temas como los siguientes: Conceptos de comunidad desde distintas disciplinas y profesiones, origen y evolución del concepto y sus aplicaciones, procesos comunitarios en América Latina y Colombia. La investigación diagnóstica y los diagnósticos comunitarios y algunas nociones de estadística, metodologías y técnicas para la intervención y las actuaciones en procesos comunitarios, conceptos básicos de planeación y técnicas de planificación y gestión para las acciones comunitarias; formulación y proyectos sociales y comunitarios; el sentido de las organizaciones comunitarias en los procesos de desarrollo local, del



segundo Componente hacen parte la prepráctica y la práctica.

Conclusiones

El Aprendizaje Basado en Proyectos apoya a los estudiantes a: (1) adquirir conocimientos y habilidades básicas, (2) aprender a resolver problemas complicados y (3) llevar a cabo tareas difíciles utilizando estos conocimientos y habilidades, lo cual implica:

Formar personas capaces de interpretar los fenómenos y acontecimientos que ocurren a su alrededor y desarrollar motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos a través de experiencias de aprendizajes atractivos, que involucran a los estudiantes en proyectos complejos del mundo real donde desarrollan conocimientos, habilidades y destrezas a través del análisis y solución de problemas.

Los proyectos tienen objetivos claros, enfocados a lo que los estudiantes deben saber como resultado de los aprendizajes y existe un objetivo triple: que los alumnos/as construyan sus propios conocimientos, desarrollen competencias y trabajen de forma colaborativa.

Metas de su implementación. Utilizar el aprendizaje basado en proyectos permite la integración de asignaturas, reforzando la visión de conjunto de los saberes humanos y organizar actividades en torno a un fin común, definido por los intereses de los estudiantes y con el compromiso adquirido por ellos.

Fomentar la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo, la capacidad crítica, la toma de decisiones, la eficiencia y la facilidad de expresar sus opiniones. Que los estudiantes experimenten las formas de interactuar que el mundo actual demanda. Combinar positivamente el aprendizaje de contenidos fundamentales y el desarrollo de destrezas que aumentan la autonomía en el aprender.

El desarrollo de la persona; los alumnos adquieren la experiencia y el espíritu de trabajar en grupo, a medida que ellos están en contacto con el proyecto.

Desarrollar habilidades sociales relacionadas con el trabajo en grupo y la negociación, la planeación, la conducción, el monitoreo y la evaluación de

las propias capacidades intelectuales, incluyendo resolución de problemas y hacer juicios de valor.

Satisfacer una necesidad social, lo cual fortalece los valores y compromiso del estudiante con el entorno.

Referencias bibliográficas

- Barrón, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En M. A. Valle (Coord.). *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 17-44). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Didriksson, A. (2000). *La universidad de la innovación: una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Colegio Mayor de Antioquia. (2019). *Documento Maestro de la Tecnología en Gestión Comunitaria*. Medellín: CMA.
- Feynman, R. (1997). *Seis piezas fáciles*. Barcelona: Crítica.
- Galeana, L. (2002). *Aprendizaje basado en proyectos*. México: Universidad de Colima.
- Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2004). Evaluación del ejercicio instruccional en la enseñanza universitaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9(2), 293–303.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2006). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Observatorio de Reformas Educativas*, 1-38.
- López, R. (2007). *Profesorado, conocimiento y enseñanza conservadora*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus, Revista de educación*, 14(28), 15-180.



- Meléndez, S. & Gómez, L. (2008). La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus*, 14, (26), 367–392.
- Orozco, B. (2000). De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria. En M. A. Valle. *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 105–139). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2).
- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-33.
- Rodríguez, H. (2007). *El paradigma de las competencias hacia la educación superior*”, *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión*, 15(1), 145-165.
- Ruiz, G. (2009). El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencia: ¿ejercicio impostergable o “lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño?”. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 287–299.
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje. *Actualidad pedagógica*. Recuperado de http://actualidadpedagogica.com/estudios_abp/#sthash.KDHoznBu.dpuf.
- Servicio Nacional de Aprendizaje, Sena. (2017). *Guía Desarrollo Curricular. GFPI-G-012*. Bogotá: SENA.
- Servicio Nacional de Aprendizaje, Sena. (s.f.). *Información de contacto*. Dirección de Formación Profesional SENA. Recuperado de <http://www.sena.edu.co/>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>

Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15–48.

Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-14.

Capítulo 7

Disertaciones sobre la reflexión pedagógica crítica, emergencias y alternativas en el campo de las ciencias de la educación¹

Jorge H. Betancourt-Cadavid², Óscar A. Cuéllar Rojas³

Resumen

Las culturas pedagógicas fueron impactadas por la acción del pensamiento crítico, gracias a una lectura con tinte emancipatorio en torno a la formación, para convertirse en una opción pedagógica en los procesos de transformación, ideas relacionadas con las propuestas de la escuela de Frankfurt. Desde esta postura, las transformaciones sociales transitan por la reflexión pedagógica con ideas de un mundo diferente, mucho más equitativo, resultado de los procesos de subjetivación, de la individuación, es decir, el logro de los procesos de formación. Este capítulo es una opción para no leer de manera lineal, tampoco afirmativa, los asuntos de la pedagogía y la educación, dado que se ampara en un acercamiento a las culturas pedagógicas y los asuntos del pensamiento crítico que han abierto caminos y reflexiones en este campo. Así que, a través de este capítulo se pretende sostener la tesis que la lectura de las realidades reclama una diversidad de aristas como una aproximación a múltiples y variadas referencias, que no son reductibles entre ellas.

Palabras clave: pedagogía, formación, educación, pensamiento pedagógico crítico.

¹ Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado *Fundamentación de las líneas de trabajo del grupo de investigación Transformación Educativa y Social - TES*. Desarrollado conjuntamente entre la Vicerrectoría de Investigación de la Corporación Universitaria Americana en Medellín, y el Centro de Estudios Pedagógicos.

² Doctor en Filosofía, Doctor Honoris Causa por la Organización Continental de Excelencia Educativa -ORCODEE (2019), especialista en Docencia Universitaria y licenciado en educación. Director del grupo de investigación Transformación Educativa y Social – TES, y docente de la Licenciatura en Pedagogía de la Primer Infancia, programa de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Corporación Universitaria Americana de Medellín. E-mail: jhbetancourt@americana.edu.co.

³ Licenciado en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia, magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional, doctorando en Tecnología Educativa en la Universidad del Mar de Cortés. Director del Centro de Estudios Pedagógicos de la Corporación Universitaria Americana. Investigador Asociado Colciencias (Grupo de Investigación TES – Categoría C, Grupo de Investigación AGLAIA – Categoría B). E-mail: ocellar@coruniamericana.edu.co.



Introducción

Algo de historia en torno a las ciencias de la educación

El concepto de pedagogía aflora en el trabajo de Denis Diderot y Jean D’Alambert (1751), donde se le cataloga como la apoderada de conocimientos contiguos a la filosofía, y como parte de las ciencias del hombre encargada del arte de comunicar. Luego será André-Marie Ampère (1834) quien le da la categoría de ciencia que tiene la intención de transformar la realidad, y desde allí, se asume la extensión técnica y la utilidad práctica de la misma como ciencia de la comunicación, de la conversación y la argumentación, necesaria para infundir preceptos.

Desde la postura del positivismo (decimonónico y lógico especialmente), el trabajo de la ciencia es está cimentado en la aproximación metodológico a los hechos. Fragmenta los elementos del fenómeno para encontrar aquello que lo compone aproximándose a las propiedades que hacen posible el funcionamiento del mismo. Sin embargo, habrá que mirar esto con detenimiento en la medida en que las situaciones sociales imposibilitan una lectura con esta perspectiva. Así se hace urgente continuar reconociendo el carácter de complejidad que hay detrás de estos asuntos.

Ampère en 1892, desarrolló el esbozo de un proyecto de ciencia de la educación en *El espíritu del método de educación de Pestalozzi*. Años después la ciencia de la educación se institucionaliza a través de ley del Estado, con una figura plenamente laica. Hay desde entonces una voluntad política por distinguir el nivel de formación de los maestros para justificar la obra escolar de la República. Este es el inicio de las denominadas Ciencias de la Educación, y es desde entonces que se cuenta con profesores y facultades que enseñaran a quienes pasarían a las instituciones educativas y liceos como profesores. Ya existían cursos de psicología aplicada a la educación que lentamente fueron replanteados hacia el concepto de Ciencias de la Educación, que se convirtieron en los espacios que daban los fundamentos y fines de la educación, de la moral y de la sociedad⁴.

4 La pedagogía hasta este momento era un tema propio de las escuelas normales primarias, de manera que el trabajo se reducido a un conjunto de recetas para realizar el óptimo desarrollo de clases. Ahora bien, con la creación del Instituto Preparatorio para la Enseñanza Secundaria - IPES se introducen en las universidades discusiones pedagógicas preparatorias para los futuros profesores sobre pedagogía general, psicopedagogía, filosofía e historia de la educación.

Esta generación de maestros centrada en la práctica escolar, abre paso con el paso del tiempo a investigaciones con carácter científico que delinear un espacio específico y claramente delimitado que se ocupa de la de reflexión en torno a su saber. Ese fenómeno universitario especialmente, es el camino que permite hablar de una ruta para la investigación. Por eso es que a las Ciencias de la Educación se les reconoce como disciplina universitaria, se les registra como un campo de estudio institucional gracias al trabajo de autores como Gatón Mialaret, Maurice Debesse y J. Chateau.

Esta configuración de dicho campo donde se aborda la exploración y se enseñan las Ciencias De La Educación, cuentan con grupos de investigación que proponen no una facultad de licenciatura en pedagogía, sino programas de Licenciatura En Ciencias de la Educación. Y esto tiene un antecedente, dado en Ginebra (1912) cuando Eduard Claparede crea el Institut des Sciences de l'Éducation, que antes se conocía como Institut Jean Jaques Rousseau (Ginebra - 1912).

Con respecto a lo anterior, creemos importante para el desarrollo de este capítulo, poner de manifiesto algunas claridades sobre el cuidado que debe tenerse en este sentido dada la herencia de estas ciencias a la hora de abordar el saber fundante del maestro. El Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas – GHPP - advierte sobre la influencia de las ciencias de la educación, cuando no se tienen en cuenta las contingencias epistemológicas que ofrece la perspectiva de las Ciencias de la Educación como un campo de estudio. En su capítulo *Educación y pedagogía, una diferencia necesaria* (Zuluaga, et al., 2003), se advierte sobre la conceptualización desarticulada del concepto de pedagogía al haber convertido la acción de la enseñanza en algo estrictamente funcional, y por ello la clase termina siendo el espacio donde se desarrolla el programa, que es garantía de un currículo entendido como un plan de estudios que se evalúa a través de acciones que no tienen en cuenta ni los procesos de individuación, ni la configuración de las subjetividades (Betancourt, 2015).

La metáfora de campo que se configura desde la propuesta de saber en Foucault (2010), admite una lectura de esta disciplina con objetos claramente definidos de manera que se puede sistematizar la misma (Benner, 1998). Se convierte en un espacio de reflexión que en principio aborda los temas de la formación, como constitución de la subjetividad, y de la acción educativa, como aquel ejercicio, que desde Durkheim aparece como la transferencia de



los valores y de la cultura de una generación a los más jóvenes. También hace a la práctica educativa en tanto posibilita los procesos de enseñanza y los posibles consecuentes aprendizajes. Es aquí precisamente donde el discurso de la pedagogía se instala como uno de los temas fundantes de la modernidad (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Es de esta manera como, después de la lectura histórica propuesta que incluye dificultades y confusiones propias del desarrollo de este campo, que este trabajo propone una mayor apertura sobre los estudios en torno de la formación, la educación y la enseñanza, entre otros conceptos. Esta es una lectura no afirmativa del campo de la pedagogía desde las culturas que en el continente latinoamericano se han dado. Digámoslo así:

Vamos a utilizar la expresión “pedagogía” para designar, en un sentido amplio, el campo disciplinar y profesional que se ocupa de la educación en sus múltiples formas y dimensiones. En tal sentido es equiparable, guardando las debidas proporciones, al de “ciencia de la educación” (Erziehungswissenschaft) alemana, al de “ciencia educativa” (educational science) anglosajona y, hasta cierto punto, al de “ciencias de la educación” (sciences de l’éducation) francófona. Esta última advertencia es para llamar la atención sobre el hecho de que la división entre “ciencias de la educación” y “pedagogía” no ha sido funcional dentro de nuestro contexto colombiano y que las explicaciones que recurren a dicha división evidencian la extrapolación, incluso anacrónica, de una problemática que no ha sido asunto de preocupación en nuestro país ni a la luz de los procesos de institucionalización de las Facultades de ciencias de la educación o de educación, ni a la luz de los procesos mismos de disciplinarización de la pedagogía (Runge, Muñoz y Garcés 2010, p. 48).

Esta lectura de las culturas pedagógicas permite de manera situada hacer un estudio de las mismas como positivities y prácticas discursivas que han llegado para convertirse en razonamientos fundantes de la reflexión pedagógica. Entonces pretendemos aseverar que para la investigación pedagógica, con la intención de colaborar en la configuración del saber desde las Ciencias de la Educación, se puede trabajar con estas posibilidades desde el esquema de Mialaret (1991) sobre las cuatro fuentes del saber pedagógico:

- La primera consiste en la posibilidad de hacer abordajes en la investigación desde las ciencias de la educación de la *práctica*, que

puede ser directa, observada o compartida y de nivel nacional o internacional.

- La segunda posibilidad es la de la documentación bibliográfica desde fuentes individuales, desde las opciones que se encuentran en los documentos escritos de los organismos y grupos internacionales y finalmente, desde los documentos oficiales.
- La tercera opción es la reflexión en los órdenes filosófico, sociológico o histórico de los asuntos del saber pedagógico a nivel de los procesos de configuración de las personas o de los asuntos colectivos (Betancourt, 2018).
- La cuarta y última opción, que se propone, es el abordaje de la investigación en las ciencias de la educación propiamente dichas. Es decir, la investigación en general de los asuntos educativos es situada con respecto a la didáctica, al currículo o a la convivencia escolar. También, la investigación desde la psicología como disciplina que ayuda en la configuración del saber pedagógico y, de la misma manera, las opciones que brindan la sociología, la demografía, la fisiología, la antropología y la economía, la historia de la educación y la pedagogía, entre otras.

Sobre el pensamiento pedagógico crítico necesario para las ciencias de la educación

Los hombres no siempre tienen intereses científicos, e incluso los científicos no están siempre ocupados con tareas científicas [...] Así pues, el mundo de la vida existía para la humanidad ya antes de la ciencia, al igual que también prosigue su forma de ser en la época de la ciencia (Husserl, 1991, p. 129).

Las culturas pedagógicas en occidente se vieron afectadas por el pensamiento crítico, que tiene un interés emancipatorio en su centro, y que de alguna manera afecta la manera como se asume el tema de la formación. Se trata del influjo de la Escuela de Frankfurt o Instituto para la Investigación en Ciencias Sociales de Frankfurt, lugar de preocupación sobre las transformaciones sociales, y en la que la utopía sigue viva. El encargo de un mundo diferente, equitativo e igualitario es posible gracias al avance de sociedades en las que quienes obtienen desatarse, liberarse como resultado de su proceso de subjetivación, se ven comprometido con participar de este fenómeno en el mundo y la historia que viven. Esta individuación



es el resultado de lo que se nomina como formación, que no es de manera específica el alcance de contenidos institucionalizados, los tiene en cuenta entre muchos otros aspectos que hacen parte del tema.

Los temas fundantes en cada una de las culturas pedagógicas influenciadas a través del siglo XX por el pensamiento crítico, migraron a otra forma de ver la reflexión pedagógica dentro de ellas. Si bien la tradición pedagógica anglosajona asumía al currículum como tema clave, a partir de este ejercicio, el tema de la resistencia ocupa un lugar central; en la tradición francófona, la educación es la posibilidad de la transmisión del proyecto positivista, ahora la clave es la reproducción de la ciencia como esfera a examinar. En la tradición germana, la formación se convierte en el ideal de la emancipación. Posiblemente es en ese terreno donde el pensamiento Latinoamérica hace una lectura de cada una de estas tradiciones pedagógicas para empezar a hablar de una forma de pensamiento pedagógico propio que está fuertemente emparentado con las lecturas críticas: se trata de la asimilación de autores y temas que con la influencia del pensamiento crítico hacen posible pensar metodológicamente otras maneras para el abordaje de los temas.

Por eso es que la ruta anglosajona se convierte en las nuevas sociologías de la educación o las teorías críticas del currículum; la francófona plantea una nueva sociología crítica en torno del tema de la educación, y la germana se convierte en la ciencia crítica de la educación. Y esto es lo que abona el camino para que la ruta latinoamericana haga presencia con trabajos como el de la Pedagogía del oprimido (2005) del profesor Paulo Freire, o los temas sobre el sujeto y la liberación desde una filosofía de la liberación en Enrique Dussel (2011). También está la postura del posestructuralismo situado en la obra de Zemelman (1998, 2002, 2005, 2007), entre otros.

Autores como Carr y Kemmis (1988), Giroux (2008), McLaren (2011) y M. Apple aventuran las resistencias culturales como algo básico de la formación, de manera tal que la resignificación es en el componente necesario para generar las contrahegemonías, que además enfrentan los asuntos del currículum oculto. La ruta de las teorías críticas del currículum, trabajan desde el tema de la producción y la reproducción donde se revisa la escuela como un espacio de creación de la cultura. El tema de la resistencia y la supervivencia son cuestiones sobre los estudiantes que desarrollan sus propios mecanismos de defensa para plantarse frente al poder a través de la comunicación. También,

está la pedagogía crítica en torno de las reflexiones de los profesores que reconocen el carácter transformador de su ejercicio, y para quienes la política cultural es el centro de la educación como proyecto político que radicaliza la democracia. Es por ello que los maestros cumplen una función de intelectuales transformadores que adoptan un discurso que es contrahegemónico. Por eso es que en esta cultura autores como Basil Bernstein (1994) incita a repasar el discurso pedagógico oficial que oculta a través de códigos elaborados y se encarga de habilitar el privilegio de los absolutos.

En la ruta francófona hay una sociología crítica de la educación que llama la atención en los temas Pierre Bourdieu (1997) sobre los procesos de formación y los *hábitus* de la escuela. Estos están determinados por capitales para la concepción del espacio social, es decir que esta teoría de los capitales propone que los contenidos se atraen entre ellos para el desarrollo de la cultura escolar. También está la obra ampliamente estudiada en clave pedagógica de Michel Foucault (2000, 2009, 2010 y otros) (Zuluaga, et al., 2005). Los temas sobre los saberes como antecedentes de las disciplinas que individualizan, el disciplinamiento de los cuerpos, y en especial los trabajos sobre los procesos de subjetivación. También hace presencia, entre otros, Althusser (1969) que presenta la escuela indemnidad del aparato ideológico del Estado, el lugar propicio para la reproducción de la ciencia, la sociedad y la cultural, donde se obstaculiza el papel del sujeto ya que él no es más que un servicio del mundo económico dominante.

Así queda la única que cuenta con el carácter de tradición pedagógica: la ruta germana, que migra la ciencia crítica de la educación. En su centro se encuentra el tema de la formación, que incluye los procesos de socialización propios de la escuela, pero que incluyen de manera especial el juicio constante a las condiciones de cada época como posibilidad de lucha contra el autoritarismo y en favor del ascenso del sujeto Max Horkheimer (2008, 2010). Aquí están también los trabajos de trabajos de Theodor W. Adorno (1998) sobre la pedagogía como disertación sobre la autonomía y la realización del sujeto en el proceso de superación de las aporías; el trabajo de Jürgen Habermas (1985, 2000) donde la formación con el tinte crítico se convierte en la habilidad comunicativa que es posible desde la autorreflexión, la relación con el sistema y los mundos de la vida. También están, entre muchos otros, Mollenhauer (1966) para quien la pedagogía es la necesaria para comprender la emancipación humana y política en la relación entre la teoría y la praxis.



En seguida de todo este acervo sobre las diferentes formas del pensamiento pedagógico crítico, la invitación a lograr una aproximación a las averiguaciones en torno al movimiento latinoamericano. La categoría de **Educación Popular** es el terreno sobre el que se labra esta contingencia, se le otorga el origen de la categoría a Paulo Freire, pero es significativo dejar claro que los antecedentes de esta se remontan, como lo expone el profesor Mejía (2011) a que Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar hacía referencia al concepto.

No hay duda en que hay que tornar a Freire (1971, 2005 y otros), quien propone la alfabetización como ruptura con la dominación. La praxis hace posible al sujeto su acceso a la realidad, y esta correlación dialéctica es un proceso de concienciación donde la formación propicia sujetos autónomos y capaces de reflexionar críticamente su mundo. Critica fuertemente a la educación bancaria como reproducción funcionaria que no cuenta con el equipaje cultural de los estudiantes, y mucho menos con el de los profesores. Pero es claro que el campo de la pedagogía abordada en este continente reclama en los procesos de configuración de la subjetividad propia de contextos políticos donde la resistencia y la lucha hace parte de la acción cotidiana de los sujetos.

La antesala a la consolidación histórica de una tradición pedagógica situada en Latinoamérica no está estrechamente vinculada a la institución y a la escolaridad. Está vinculada a las las discusiones y prácticas que se plantea al interior de los movimientos y acciones populares de las sociedades de esta región a partir de la segunda mitad del siglo XX, en torno a temas como la dependencia, el imperialismo y la identidad de los pueblos. Aquí hacen presencia una serie de contenidos que manan desde diferentes perspectivas y autores:

- La filosofía de la liberación de Enrique Dussel (2011).
- El sujeto y la potencia en Hugo Zemelman (1998, 2002, 2005, 2007), como posestructuralismo y fenomenología.
- La psicología crítica en Jesús Martín Baró y Fernando Luis González Rey.
- La modernidad y la colonialidad de Anibal Quijano (2014), Santiago Castro-Gómez (2011) y Enrique Dussel (2011).
- El desarrollo y la dependencia como una antropología del progreso, en el colombiano Arturo Escobar y Manfred Max Neef.
- La teoría de las culturas híbridas, de Néstor García Canclini, la sociedad

latinoamericana, el socialismo raizal de Orlando Fals Borda, además de las globalizaciones contrahegemónicas en Boaventura de Sousa Santos (2009).

- La formación y lo popular, Paulo Freire (1971, 2005), Alfonso Torres (2011) y Marco Raúl Mejía (2011).
- Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad, en Catherine Walsh (2008).
- Educación, comunicación y cultura como teoría de las mediaciones y geopolítica cultural, que se encuentran en el trabajo de Mario Kaplún y Jesús Martín Barbero.

Además de autores y postulados a lo largo del continente latinoamericano, que seguro se nos escapan y que no hemos alcanzado a delinear aquí.

Sin intenciones de concluir y para dejar abierta la discusión, se presenta la siguiente clausura

Miradas iniciales al asunto de la formación y el tema de la pedagogía (Betancourt-Cadavid, 2012), migraron a través de diferentes procesos de investigación (2015), y que culminan en Betancourt-Cadavid (2016). Todos con la intención de aportar a las propuestas pedagógicas situadas que resisten y enfrentan los discursos sobre la formación lineal. Este trabajo intenta dejar claro que la condición formativa en los procesos de educación que se reducen a paradigmas, son las garantías de los discursos hegemónicos reproducidos en la escuela, los discursos que son necesarios para el logro de individuos competentes al servicio de las políticas y los lineamientos económicos de turno.

Una propuesta en sentido crítico implica para una pedagogía que se funda en alternativas de pensamiento crítico, saben que:

... el sujeto es aquel situado, el que se coloca en su espacio histórico y social a la vez que trasciende la realidad, la cual se construye desde la conciencia. Genera esta construcción en medio de ámbitos llenos de sentido dados por la proporción entre la conducta y la experiencia, su historia es la experiencia del presente. Así que, el sujeto no es solo una entidad histórica, no solo existe en un espacio y un tiempo, no es de manera exclusiva un miembro particular de la especie humana, es el constructor de la conciencia que le permite ascender y apropiarse del sí mismo, de su identidad. El sujeto se entiende aquí como el que se erige en lo cotidiano, está en medio y es consciente de su historia y



contexto: no está solitario. Es consecuente con su propia subjetividad que es el resultado de respuestas dadas a sus preguntas (Betancourt, 2016, p. 221 - 222).

La formación no es un asunto lineal. Otro tipo de lecturas al respecto potencia la configuración de los sujetos situados instalados desde una conciencia histórica de sí mismos. En ese sentido, estas referencias son necesarias gracias a que la resistencia mayor o menor que oponen las sociedades a la aculturación depende, en la situación colonial, de un conjunto complejo de factores, donde entran a la vez la cohesión de las estructuras tradicionales, la potencia de la dominación extranjera y la elección (o las posibilidades de elección) de los autóctonos entre la resistencia y la colaboración.

La oposición entre Garcilaso y Poma, que encarnan los dos tipos de aculturación, se aclara por el simple hecho de que el primero, hijo de un conquistador ilustre, vivió la mayor parte de su vida en España, mientras que el segundo, indio puro, refleja la experiencia directa y concreta de la opresión indígena. Los araucanos pueden adoptar numerosos elementos occidentales porque su resistencia victoriosa permite absorberlos sin poner en peligro su cultura original (al precio solamente de una readaptación de la tradición), mientras que los indios del Perú, vencidos, explotados, desposeídos incluso de sus propias instituciones, solo pueden elegir después del fracaso de las rebeliones entre un rechazo pasivo, una aculturación limitada o, excepcionalmente, la franca asimilación al Occidente (Wachtel, 2011, p. 322).

Abrir alternativas basadas en estos estudios, es posibilitar peripecias desde el saber, y en especial desde la profesionalidad pedagógica propia de los maestros (Hargreaves, 1991). De manera muy especial en este cierre nos remitimos a la opción de leer los asuntos de la pedagogía y la educación de una manera no lineal, ya que desde las culturas pedagógicas los asuntos del pensamiento crítico abren el espectro de posibilidades.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo De Cultura Económica
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmunt Becker (1959-1969)*. Madrid: Ediciones Morata.

- Althusser, L. (1969). *Los efectos de la economía clásica*. México: Siglo XXI Editores.
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. México: Ediciones Morata.
- Betancourt-Cadavid, J. (2012). Una respuesta al discurso pedagógico de la Modernidad: La pedagogía del caos” En: *Revista En-Clave Social*, volumen 1, No. 1, 42 - 56.
- Betancourt-Cadavid, J. (2015). Alternativas antropológicas, históricas y pedagógicas, para la conservación del sujeto en el universo digital. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 176-185.
- Betancourt-Cadavid, J. (2016). Una lectura desde la antropología filosófica, e histórico- pedagógica, a la constitución del sujeto y la formación: aportes a la(s) pedagogía(s) crítica(s) en Latinoamérica. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Castro, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. *La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000). *La hermenéutica del sujeto: Curso en el College de France (1981 - 1982)*. Madrid: Editorial Fondo de Cultura Económica Argentina S.A.



- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2010). *La Arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XII Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación. Prólogo de Paulo Freire*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. (2000). *Teoría y praxis*. Madrid: Tecnos.
- Hargreaves, A. (1991). Cultures of Teaching: a focus for change. En: Hargreaves, A. y Fullan, M. (eds.), *Understanding Teacher Development*. Nueva York: Teachers' College Press.
- Herbart, J. (1984). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Alemania: Verlag der Dieterichschen Buchhandlung.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.
- Horkheimer, M. (2008). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Horkheimer, M. (2010). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Editorial Trotta.
- Mialaret, G. (1977). *Ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-tau.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie Générale*. París: PUF.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías*

de la Educación Popular). Bogotá: Editorial Magisterio.

McLaren, P. (2011). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Mollenhauer, K. (1966). Was heißt, Sozialpädagogik? In: Furck, C.L., Giesecke, H., Mollenhauer, K., Vogel, M. and Wilhelm, Th. (eds.) Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart. Fünf Diskussionsbeiträge. Sozialpädagogisches Forum, *Weinheim, Beltz*, 3, 32–45.

Quijano, A. (2014). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO.

Runge Peña, A. K., Muñoz Gaviria, D. A. y Garcés Gómez, J. F. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. En: *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, FECODE, N° 88. Pp. 46-55

Santos, B. (2009). Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: CLACSO.

Torres, A. (2011). *Educación popular, trayectoria y actualidad*. Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela.

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas decoloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.

Wachtel, N. (2011). *“L'acculturation”*. París: Gallimard.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos Editorial.



Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana (Ideas para un programa de humanidades)*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Zuluaga, O. et al. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Zuluaga, O. et al. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Capítulo 8

Modelo de estrategias metacognitivas para aumentar la motivación intrínseca de profesionales de la educación que presentan el síndrome de Burnout¹

Sandra Liliana Gómez V.², Juan Felipe Castaño B.³

Resumen

El principal propósito de este trabajo es proponer un modelo para aumentar la motivación intrínseca en personas que padecen el síndrome de Burnout mediante el uso de estrategias metacognitivas en cada una de las etapas de esta enfermedad. Se utilizó una muestra de 19 personas para determinar en primera instancia si presentaban el síndrome y luego determinar las estrategias acordes con la etapa que presentarán y los síntomas detectados. El modelo plantea la implementación de estrategias de la planificación, ejecución y regulación del afrontamiento de cualquier meta laboral que la persona se proponga.

Palabras clave: metacognición, monitoreo, motivación, síndrome de Burnout, regulación.

Introducción

El síndrome de Burnout es uno de los trastornos psicológicos más estudiados por especialistas en el mundo y se ha constituido en uno de los principales problemas laborales en el ambiente escolar. En la actualidad, los profesionales de la educación están sometidos a altos niveles de estrés, sobrecarga laboral, objetivos cada vez más exigentes, cambios constantes en el ambiente interno y externo de la empresa, sobreexposición a competencia interna y externa, sistemas complejos de evaluación, así como sensación

¹ Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado *Model of metacognitive strategies to increase the intrinsic motivation of education professionals who suffer from Burnout Syndrome* y realizado entre enero 2018 y agosto de 2019.

² Licenciada en Enseñanza de Lenguas Extranjeras, especialista en Gerencia Educativa, magíster en Dirección Estratégica en Tecnologías de la Información. Docente de pregrado de la Corporación Universitaria Americana y docente de posgrado de la Universidad CES. E-mail: slgomez@americana.edu.co.

³ Bibliotecólogo, magíster en Administración de Empresas, docente de pregrado y Coordinador de Autoevaluación de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: jcastano@americana.edu.co.



constante de inseguridad e inestabilidad laboral. Toda esta acumulación de factores ha generado un aumento en los casos de estrés laboral, fatiga e insatisfacción laboral (Heinemann y Heinemann, 2017), asimismo, está asociado con el incremento del ausentismo y la rotación laboral (Calloapaza y Macedo, 2017).

En Colombia, desde el año 2014, el síndrome de Burnout está reconocido de manera oficial como una enfermedad, y debido a su nivel de incidencia, como sus efectos, el gobierno ha obligado a las empresas a que realicen la identificación, monitoreo y gestión de los factores de riesgo psicosocial y evitar que se generen consecuencias aún peores que los mismos síntomas. En esta misma línea de salud mental, en el 2017 se realizó el Estudio Nacional de Salud Mental en Colombia, el cual indica que el 40 % de la población activa laboralmente, es decir entre 18 y 65 años, ha sufrido un trastorno psiquiátrico asociado al estrés que afecta el bienestar de las personas y la productividad de la compañía. Respecto a la profesión docente, diversos estudios realizados han demostrado un alto factor de riesgo asociado a esta enfermedad. En una investigación realizada con docentes adscritos a cuatro instituciones educativas oficiales de Barranquilla, se pudo evidenciar la existencia de Burnout en el 22,1 % de los docentes evaluados, este se manifiesta en mayor medida a través de la baja realización personal, seguida por el agotamiento personal y finalmente por la despersonalización (Marengo y Ávila, 2016). Asimismo, de acuerdo con los estudios de Bedoya (2017), diversas investigaciones realizadas en países latinoamericanos evidencian la prevalencia del síndrome del Burnout entre los docentes universitarios del continente y los rangos se sitúan entre el 20 % y el 40 %.

Frente a este panorama, el presente trabajo tiene como objetivo proponer un modelo de estrategias metacognitivas para aumentar la motivación intrínseca de profesionales de la educación en Medellín, Colombia, que presentan el síndrome del Burnout.

Definiciones, historia y etapas del síndrome de Burnout

La palabra *burnout* es un término anglosajón que significa estar quemado, desgastado, exhausto y perder la ilusión por el trabajo (Aranda (2006). Los primeros estudios sobre Burnout datan de los años setenta y estuvieron asociados de manera exclusiva con el personal médico, Freudenberger (1974),

médico psiquiatra, lo definió como “la sensación de agotamiento, decepción y pérdida de interés por la actividad laboral, que surge especialmente en aquellos que se dedican a profesiones de servicio como consecuencia del contacto diario con su trabajo”. Esta condición se refleja en una combinación de cansancio emocional crónico, fatiga física, pérdida de interés por la actividad laboral, baja realización personal y deshumanización en el cuidado y atención a los pacientes.

Más adelante, en 1978, Pines y Kafry, (citados por Raquepaw y Miller, 1989), enfatizaron el estrés laboral en la aparición de este síndrome, resultado de un desequilibrio entre las exigencias y los recursos personales e individuales, lo cual lleva como consecuencia a ansiedad, fatiga, tensión y agotamiento, todo matizado con cierto grado de depresión (Ardila, 2007). En 1981, Maslach y Jackson (1981) definieron el concepto desde una perspectiva tridimensional, de acuerdo con los investigadores “el Burnout es una respuesta al estrés laboral crónico, conformado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja, y hacia el propio rol profesional y caracteriza por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal”. Estos tres factores se miden a través del “Maslach Burnout Inventory” (MBI) que mide el Burnout en educadores y personal de los servicios humanos (enfermeras, médicos, psicólogos, asistentes sociales, etc.). Estos tres factores, cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo han sido aceptados por la comunidad científica como la respuesta al estrés crónico producto del Burnout.

Por otro lado, Gil y Peiró (1997) definen el síndrome de Burnout como: “una respuesta al estrés laboral crónico, acompañado de una experiencia subjetiva de sentimientos, cogniciones y actitudes, las cuales provocan alteraciones psicofisiológicas en la persona y consecuencias negativas para las instituciones laborales”. De esta manera el objetivo de este proyecto es presentar un modelo con estrategias metacognitivas que pueda ayudar a las personas que padecen el síndrome de Burnout; todo el insumo para el diagnóstico y la propuesta de solución es el resultado de una investigación IAP.

Desarrollo

A continuación, se presentan los hallazgos de una investigación cualitativa realizada con el diseño metodológico IAP, el cual se eligió porque permite



la expansión del conocimiento y, a la vez, genera respuestas concretas a problemáticas planteadas por los investigadores y coinvestigadores que han decidido aportar alguna alternativa de cambio o transformación tal como lo señala Colmenares (2012). Los actores sociales que participan en la investigación asumen el rol de coinvestigadores involucrándose de forma colaborativa con los investigadores, tanto en la aplicación de los procedimientos como en los logros que se alcanzan.

Para llevar a cabo esta investigación se tomó como muestra un grupo de 19 profesionales relacionados con el sector educativo entre los que encontramos psicólogos, fonoaudiólogos, licenciados en distintas áreas académicas, y filósofos. Cada uno de ellos desempeña su labor en una organización, institución o centro educativo privado u oficial de la ciudad de Medellín. Teniendo en cuenta que era necesario conocer las percepciones y opiniones de los profesionales que participaron de la investigación, la técnica de recolección de datos seleccionada fueron los grupos focales, para que como lo plantea Morgan (1988) “la discusión en grupos dirigidos permitiera usar la interacción del grupo en la generación de datos e interpretaciones que serían menos accesibles sin la interacción encontrada en un grupo” (p.12). Es así como se realizaron cinco grupos focales de 8 a 10 participantes que suministraron información suficiente con relación a las creencias y actitudes que subyacen el comportamiento de quienes padecen del síndrome de Burnout. En el marco logístico de las cinco sesiones se trabajó con tres criterios principales: en primera instancia, el moderador de una sesión podría ser alguien diferente de los investigadores. Sin embargo, las preguntas guía eran desarrolladas por los investigadores y se conservaba la estructura de la sesión. Y, por último, la confidencialidad de la información personal revelada durante las sesiones para poder participar de manera libre y confiada.

Durante los cinco encuentros de los grupos focales, se establecieron rutinas de participación para construir un escenario socializador de los factores que afectan la motivación de los profesionales que trabaja en el sector educativo. Otro instrumento utilizado fue la bibliografía referente a *motivación y autorregulación*, obtenida de fuentes de información como las publicaciones periódicas en revistas académicas, artículos de investigaciones y conferencias entre otros. A partir del análisis de dichas fuentes bibliográficas se logra plantear un modelo de aplicación individual para mejorar la motivación intrínseca con base en estrategias metacognitivas validadas en procesos motivacionales.

A continuación, se presenta un cuadro con las etapas que se consideraron para llevar a cabo esta investigación, que tiene como base lo propuesto por Alberich (1998) en su presentación “Ejemplos de fases y técnicas en la IAP”.

Tabla 6. Etapas de la IAP

<p>Etapas de preinvestigación: síntomas, necesidad y elaboración del proyecto.</p>	<p>0. Detección de unos síntomas 1. Planteamiento de la investigación</p>
<p>Primera etapa. Diagnóstico: conocimiento contextual del territorio y acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente y de entrevistas a la muestra elegida.</p>	<p>2. Recogida de información. 3. Constitución de la comisión de seguimiento. 4. Constitución del grupo de IAP. 5. Introducción de elementos analizadores. 6. Inicio del trabajo de campo (entrevistas individuales). 7. Elaboración y discusión del primer informe.</p>
<p>Segunda etapa. Programación: proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos cualitativos y participativos</p>	<p>8. Trabajo de campo (grupos focales). 9. Análisis de textos y discursos. 10. Elaboración del segundo informe. 11. Realización de talleres.</p>
<p>Tercera etapa. Conclusiones y propuestas: elaboración de propuestas concretas.</p>	<p>12. Elaboración y entrega del informe final.</p>
<p>Etapas post-investigación:</p>	<p>Puesta en práctica de la propuesta y evaluación. Nuevos síntomas.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Alberich (1998).



Durante la primera etapa se procedió a la elaboración del diagnóstico a partir del primer acercamiento a los profesionales y a su problemática. Las primeras sesiones permitieron conocer sus apreciaciones, puntos de vista, opiniones, sobre el síndrome de Burnout. Se empezaron a identificar los factores asociados a cada una de las fases de este fenómeno.

Vale la pena anotar que el síndrome de Burnout se encuentra entre los principales problemas de salud mental y en la antesala de muchas de las patologías psíquicas de bajo control. Es por ello que la Organización Mundial de la Salud (OMS) durante la 72^a Asamblea Ginebra, celebrada el 25 de mayo de 2019, reconoció de forma oficial el “síndrome de estar quemado” o de desgaste profesional como enfermedad luego de la ratificación de la revisión número 11 de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud Conexos (CIE-11), aprobada en el año 2018 y cuya entrada en vigor será el próximo 1 de enero de 2022. Cabe destacar que la CIE es el estándar internacional de clasificación diagnóstica que define el universo de enfermedades, trastornos, lesiones y otros problemas de salud conexos, esto sirve para notificar enfermedades y afecciones con propósitos clínicos o investigativos facilitando seguir la evolución de la salud y obtener estadísticas mundiales. Esta es la primera vez que el *burnout* entra en la clasificación, anunció Tarik Jasarevic, portavoz de la OMS.

Etapas del Burnout

El síndrome de Burnout de acuerdo con el modelo propuesto por Edelwich y Brodsky (1980) es progresivo y se desarrolla en cuatro etapas.

- 1. 1) Etapa de idealismo y entusiasmo:** fase inicial, donde el individuo posee alto nivel de energía para el trabajo, expectativas poco realistas sobre él y aún no sabe lo que puede alcanzar con este. El profesional genera involucramiento excesivo con los estudiantes y/o familias y se sobrecarga de trabajo voluntario. Al inicio de su carrera, el profesional se encuentra bastante movilizado por múltiples factores motivacionales. Hay una sobrevaloración de su capacidad profesional, no reconociendo sus límites internos y externos que pueden influenciar el trabajo con los estudiantes. La frustración de las expectativas de esta etapa lo lleva al sentimiento de desilusión, haciendo que pronto pase a la siguiente etapa, la de estancamiento.

2. **Etapa de estancamiento:** esta supone una disminución en las actividades desarrolladas cuando el individuo constata la irrealidad de sus expectativas, ocurriendo la pérdida del idealismo y del entusiasmo. El individuo empieza a darse cuenta de que necesita realizar algunos cambios pasando a repensar su vida profesional. Dificultades en superar ese momento pueden hacer que el individuo se mueva para la otra etapa, la de la apatía.
3. **Etapa de apatía:** se considera esta el núcleo central de Burnout. La frustración de las expectativas lleva al individuo a la paralización de sus actividades, desarrollando apatía y falta de interés. Empiezan a surgir los problemas emocionales, comportamentales y físicos. Una de las respuestas comunes en esta fase es la tentativa de retirada de la situación frustrante. El contacto con los estudiantes/ usuarios es evitado, ocurren las faltas al trabajo y en muchas situaciones se da el abandono de este o inclusive de la profesión. Estos comportamientos empiezan a volverse constantes, abriendo el camino para la última etapa de Burnout, la del distanciamiento.
4. **Etapa de distanciamiento:** la persona está crónicamente frustrada en su trabajo, ocasionando sentimientos de vacío total que pueden manifestarse en la forma de distanciamiento emocional y de desvalorización profesional. Hay una inversión del tiempo dedicado al trabajo con relación a la primera etapa. En el lugar del entusiasmo e idealismo profesional la persona pasa a evitar desafíos y clientes de forma bastante frecuente y trata sobre todo de no arriesgar la seguridad del puesto de trabajo, pues cree que, a pesar de ser inadecuado, posee compensaciones (sueldo) que justifican la pérdida de la satisfacción (Edelwich y Brodsky, 1980).

El síndrome de Burnout puede presentar muchos síntomas, los más habituales de acuerdo con Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huertas (2005):

1. **Psicosomáticos:** fatiga crónica, dolores de cabeza frecuentes, malestar general, problemas de sueño, contracturas, úlceras y desórdenes gastrointestinales, pérdida de peso, taquicardia, hipertensión, etc.
2. **Conductuales:** problemas en la comunicación, ausentismo laboral, abuso de drogas (café, tabaco, alcohol, fármacos, etc.), incapacidad para relajarse, superficialidad en el contacto con los demás, aumento de conductas violentas, trastornos en más o en menos del apetito y la



ingesta, distanciamiento afectivo de los compañeros.

3. **Emocionales:** distanciamiento afectivo como forma de protección del yo, aburrimiento y actitud cínica, impaciencia e irritabilidad, sentimiento de omnipotencia, desorientación, incapacidad de concentración, disminución de la memoria inmediata, baja tolerancia a la frustración, sentimientos depresivos, sentimientos de vacío, agotamiento, fracaso, impotencia, baja autoestima.
4. **Laborales:** detrimento en la capacidad de trabajo y en la calidad de los servicios que presta a los clientes, aumento de interacciones hostiles, comunicaciones deficientes, frecuentes conflictos interpersonales en el ámbito del trabajo y dentro de la propia familia.

Teniendo en cuenta las etapas en las que se desarrolla el síndrome de Burnout y sus correspondientes síntomas se eligió al grupo de participantes. Fue así como en las dos primeras sesiones con cada grupo se pudo elaborar el diagnóstico inicial, con la información recolectada durante los grupos de discusión y el análisis de las entrevistas preliminares individuales. Se pudo confirmar la presencia de múltiples síntomas que ratificaban que más del 50% de los participantes de las sesiones estaban presentado el síndrome. En la segunda etapa, se revisan los diferentes conceptos acerca del burnout y se contrastan con los puntos de vista de los participantes utilizando métodos cualitativos y participativos. De acuerdo con los hallazgos y la selección de los síntomas que se presentaban de manera más frecuente entre los profesionales participantes, procedemos a revisar la propuesta de motivación intrínseca a partir de un modelo de estrategias metacognitivas.

Partimos de la premisa que una persona con síndrome de Burnout indudablemente presenta desmotivación, también se le denomina *amotivación*, que significa estado de ausencia de motivación. Entre sus desencadenantes encontramos los pensamientos sobre la falta de capacidad, los sentimientos de indefensión y la falta de valoración de la actividad. Las personas llegan a experimentar una sensación de falta de propósitos (Deci y Ryan, 2000). En función de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y vinculación, la *amotivación* es considerada uno de los tres tipos de motivación, las otras dos son: *intrínseca (MI)* y *extrínseca (ME)*. La motivación intrínseca nace en el propio individuo e implica llevar a cabo tareas o acciones por el placer de su ejecución, no hacen falta recompensas externas o control ambiental para realizarlas. Por otro lado, la

motivación extrínseca se asocia a comportamientos efectuados solo como un medio para lograr algo, es decir los estímulos vienen de afuera y, en el ámbito laboral son incentivos para alcanzar objetivos corporativos. Para Deci y Ryan (2002), la SE ME se refiere a cualquier situación en la que la acción se justifica en alguna consecuencia separable de ella, ya sea suministrada por otros o autoadministrada.

Con respecto a la motivación intrínseca, Ryan y Deci (2002) afirman que esta produce una “satisfacción inherente a la actividad en sí misma, más que en contingencias o refuerzos que pueden ser operacionalmente separables de ella” (p. 10). Para estos autores, tres son los determinantes personales que favorecen la MI: el sentimiento de autonomía, la percepción de competencia, y las relaciones interpersonales (Deci y Ryan, 2002). Así, la energía del comportamiento se genera por la búsqueda de la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas. Por un lado, la autonomía requiere e involucra la voluntad, entendida como la facultad de decidir y ordenar la propia conducta, y la organización del comportamiento en actividades concordantes con el sentido integrado del sí-mismo (Deci & Ryan, 2002).

También podríamos decir que mientras aumenta la competencia se incrementa la autonomía determinada por las experiencias de dominio que aumentan la autoeficacia de la persona. Los individuos necesitan sentirse involucrados en interacciones con otros pares, somos seres sociales, los vínculos son de cuidado y de cariño mutuos (Faye y Sharpe, 2008). Interactuar y sentirse conectados con otros representa la experiencia de relaciones sociales saludables. De esta manera llegamos a la tercera etapa es cuando luego de sacar algunas conclusiones hemos discutido el marco de la propuesta y se elabora algo más concreto que le da la estructura al modelo motivacional. Si queremos aumentar la motivación intrínseca en las personas es necesario que alcancen una orientación autónoma de forma que interpreten las situaciones de modo informativo, es decir, que puedan llegar a usar la información para elegir y autorregularse hacia la consecución de sus metas. Actualmente, muchos autores coinciden en definir la metacognición como la toma de conciencia del propio pensamiento y el control sobre este (Mayer, 2003).

En este sentido, las estrategias metacognitivas están ampliamente relacionadas con la autorregulación. Por ejemplo, Lajoie (2008), el cual incluye entre estas estrategias la planificación, supervisión o monitoreo



de la comprensión y ejecución de la actividad, y evaluación o revisión del resultado luego de haber terminado. Es así como la metacognición proporciona información personal sobre el propio pensamiento e incentiva el sentido de agencia. Si bien la planificación suele producirse al comienzo de cualquier tarea, la supervisión durante su transcurso y la regulación al final, esto no implica que no exista interacción entre ellas o que se implementen en distintos momentos (Vermunt y Verloop, 1999). Entonces, mientras las estrategias cognitivas manejan el aprendizaje, las estrategias metacognitivas controlan, organizan y reflexionan sobre el aprendizaje y la motivación del individuo (Mayer, 2003; Covington, 2000). Para algunos autores, la puesta en práctica de las estrategias metacognitivas que favorecen el rendimiento tanto académico como laboral está mediada por la motivación del estudiante (Rottman y Cross, 1990; Cornoldi, 1990). Este planteamiento se sustentó en la observación de que algunas personas, a pesar de contar con las herramientas metacognitivas para el éxito, fracasaban a causa de una falta de motivación intrínseca, presentando atribuciones externas de éxito, pesimismo y poco uso de herramientas metacognitivas. Hoy en día, muchos teóricos consideran la motivación como una díada mutuamente dependiente para poner en marcha el sentido de agencia (Monereo, 2005; Rozendaal, Minneart y Boekaert, 2005).

De acuerdo con las fases de la autorregulación se proponen las estrategias de metacognición que le devuelvan el control a la persona que presenta el síndrome de Burnout (Zimmerman y Moylan, 2009).

En la **fase de planificación** de cualquier actividad, reto o evento laboral se recomienda trabajar en:

1. El análisis de la tarea: establecer los objetivos y realizar una planificación estratégica de la actividad de tal forma que la persona sienta control de los resultados esperados.
2. Análisis de las creencias auto motivadoras: determinar el nivel de autoeficacia para emprender la tarea y qué expectativas de resultados tiene la persona. Además, se debe determinar el valor que le asigna a la tarea, de esta manera puede revisar la orientación de sus metas.

En la **fase de ejecución o monitoreo** se debe realizar:

1. Auto-observación: hacer un registro de aquellas emociones o pensamientos que surgen a partir de la ejecución de la tarea.

2. Es importante también utilizar la autoinstrucción para hacer control del tiempo y también del esfuerzo que requiere la tarea.
3. Análisis del entorno de trabajo y qué tipo de ayudas podrían estar disponibles en un momento de dificultad.
4. Se puede incluir la autoadministración de incentivos, los primeros días para ir pasando de la motivación extrínseca a la motivación intrínseca
5. Organizar mentalmente cómo será la ruta de trabajo.
6. Planificar el tiempo de cada actividad crea un entorno que facilite el ambiente, pedir ayuda cuando se tienen dificultades y dirigirse mensajes de recuerdo de la meta, así como también aumentar la conciencia del progreso con autoelogios o auto recompensas en el autorregistro y autoservicio, es importante comparar entre lo que se está haciendo con el modelo de ejecución y codificar las acciones que se llevan a cabo para posterior análisis.

En la fase de autorreflexión o de regulación es importante:

1. Llevar a cabo una autoevaluación en la que se determine la atribución causal del resultado.
2. Analizar las emociones producidas de acuerdo con los resultados obtenidos.

En vista de que se trata de la implementación de muchas estrategias se decide tomar algunas de ellas y empezar a usarlas para monitorear el progreso de la persona. Asimismo, se plantea la posibilidad durante la ejecución del proyecto de realizar asesorías para garantizar que se conoce el uso de la estrategia con cada persona y también para realizar el seguimiento del síndrome.

Aún no se han implementado muchas de las estrategias propuestas, por tanto la evaluación de este proyecto aún se está planteando.

Conclusiones

Las personas que sufren el síndrome de Burnout pueden aumentar su motivación intrínseca mediante el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas. Se trata de comprender cómo la motivación puede regularse e incluso aumentarse mediante un modelo de estrategias acorde con los principales síntomas detectados. En este trabajo se presenta la propuesta del modelo de acuerdo con los resultados de una Investigación Acción Participativa (IAP) que



tiene como eje central el uso de estrategias metacognitivas.

Aunque el empleado logre aumentar y mantener su motivación intrínseca, ello no significa que no pueda también potenciarse desde la propia empresa.

Las personas necesitan sentir que pueden elegir y ejecutar sus propias acciones, asumiendo cierto control sobre las consecuencias.

El síndrome de Burnout es cada vez una enfermedad con más prevalencia en los profesionales de la educación, por lo tanto, es una obligación de las empresas implementar sistemas de vigilancia epidemiológica que permitan identificar con tiempo los diferentes síntomas de acuerdo con las etapas e implementar estrategias como las expuestas para reducir su impacto y nivel de incidencia.

La motivación intrínseca del individuo sí se asocia al rendimiento y a la sensación de satisfacción personal. Las estrategias metacognitivas favorecen a la motivación, luego mejoran el desempeño de la persona laboralmente.

Este modelo busca desarrollar en la persona con síndrome de Burnout un mayor grado de autonomía, y de autoeficacia laboral, teniendo en cuenta las creencias desfavorables que puedan estar afectando el sentido de agencia de la persona y por ende sus resultados y atribuciones.

Referencias bibliográficas

Alberich, T. (1998). Introducción a los métodos y técnicas de investigación social y la IAP. *Cuadernos de la Red*, 5. 31-41.

Aranda, C. (2006). Diferencias por sexo, Síndrome de burnout y manifestaciones clínicas, en los médicos familiares de dos instituciones de salud. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 15(29), 1-7.

Ardila, E. (2007). Síndrome de Burnout y la depresión del médico de hoy. *Acta Médica Colombiana*, 32(3), 173-174.

Bedoya, E., Vega, N., Severiche, C. y Meza, M. (2017). Síndrome de Quemado (Burnout) en Docentes Universitarios: El Caso de un Centro de Estudios

del Caribe Colombiano. *Formación universitaria*, 10(6), 51-58.

Calloapaza, G. y Macedo, J. (2017). Síndrome de burnout y su relación con el ausentismo y presentismo laboral en trabajadores de una Empresa Industrial de Arequipa, 2015. Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín.

Colmenares, A. (2012) Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. Recuperado de <http://vocesy silencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/download/115/309>.

Cornoldi, C. (1990). Metacognitive control processes and memory deficits in poor comprehenders. *Learning Disability Quarterly*, 13(4), 245-255.

Covington, M. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-200.

Deci, E. y Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. Nueva York: Human Sciences Press.

Faye, C. y Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 40(4), 189-199.

Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.

Gil, P. y Peiró, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Editorial Síntesis.

Heinemann, L. y Heinemann, T. (2017). *Burnout Research: Emergence and Scientific Investigation of a Contested Diagnosis*. Thousand Oaks:



SAGE Open. <https://doi.org/10.1177/2158244017697154>.

- Lajoie, S. (2008). Metacognition, self regulation, and self-regulated learning: A rose by any other name? *Educational Psychology Review*, 20(4), 469-475.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113
- Marengo, A. y Ávila, J. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 10(1), 91-100.
- Mayer, R. (2003). *Learning and instruction*. Nueva Jersey: Pearson Education, Inc., Upper Saddle River.
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Morgan, D. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Londres: SAGE.
- Ponce C., Bulnes, M., Aliaga, J., Atalaya, M. y Huertas, R. (2005). El Síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM*, 8(2), 87 – 112.
- Raquepaw, J. y Miller, R. (1989). Psychotherapist burnout: A componential analysis. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20(1), 32-36.
- Rozendaal, J., Minneart, A. y Boekaerts, M. (2005). The influence of teacher perceived administration of self-regulated learning on student’s motivation and information-processing. *Learning and Instruction*, 15(2), 141-160.
- Rottman, T. y Cross, D. (1990). Using informed strategies for learning to enhance the reading and thinking skills of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(5), 270-278.

Vermunt, J. y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280.

Zimmerman, B. y Moylan, A. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299- 315). New York, Estados Unidos: Routledge.

Capítulo 9

Autobiografía, relato y “locura”: una alternativa de superación al ser docente con TAB¹

Bernabé Acevedo Castrillón²

Resumen

Mi proyecto de investigación “Eco formativo de un individuo con TAB, dentro de su historia relatada en forma autobiográfica, como ejercicio de análisis a partir de sus contextos sociales” se basa en el deseo de encontrar a través de la narración de sí y del recuerdo de mis experiencias de vida ese proceso formativo que me ha llevado hasta hoy a ser y ejercer la profesión docente en una IE pública. Con todo lo que implica mi condición como individuo con el trastorno afectivo bipolar. En mi caso la narración autobiográfica me hace ser consciente de mis realidades y me propone un acercamiento al sincerarme conmigo mismo y de verme tal cual soy. Muy positivo, porque me propone identificar esa parte difícil de la bipolaridad y de vivir con ella, a la otra parte que es la de ser un sujeto con capacidad crítica, capaz de superar obstáculos. Especialmente como formado y formador de otros. Es un salirme de mí mismo para comprenderme, verme desde fuera conlleva eso, escribirme.

Palabras clave: narración autobiográfica, escritura, historia de vida, profesión docente, Trastorno Afectivo Bipolar (TAB).

¹ Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto en curso titulado *Eco formativo de un individuo con TAB dentro de su historia relatada en forma autobiográfica, como ejercicio de análisis a partir de sus contextos sociales* y que se ha venido desarrollando a partir de febrero del 2019 hasta la fecha.

² Maestro en Bellas Artes, estudiante de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura de Medellín. Institución Educativa Antonio Ricaurte. E-mail: bernace24@gmail.com.



Introducción

Escribir me ha sido más fácil que hablar, y soy maestro de “escuela”, más específicamente de la IE Antonio Ricaurte, ubicada en el barrio Belén Rincón, de Medellín. *Sí*, suena raro que un docente haga esa aclaración, pues lo que usualmente hace un profesor es hablar. Yo no, me gusta escribir y trabajo con imágenes. Al decir las imágenes, son las que me reemplazan las palabras en las clases de artística, yo solo las apoyo. Y soy bipolar, lo que los psiquiatras llaman TAB, es decir Trastorno Afectivo Bipolar, de eso sufro desde mi juventud (es sobre la inestabilidad con las emociones, de tristeza y alegría, porque ciertas sustancias del cerebro no funcionan bien). Pero tengo la suerte de haber culminado estudios de pregrado y de estar trabajando, y ahora estudiando una maestría en ciencias de la educación en la Universidad de San Buenaventura.

Y desde aquí encuentro un nido para crecer, desde la escritura. No soy licenciado, soy profesional, pero mi investigación en curso apunta a un relato que quiero imaginar sea casi literario, aunque su metodología es la autobiografía narrativa. Está en proceso, describe mis más ocultos temores, mis enfermedades, mis necesidades, colocando en lucha mis pensamientos, y siendo la escritura atravesada por incapacidades que me tratan de doblegar en este tiempo presente. Lo digo porque al 31 de octubre de este año 2019 cumpla 2 meses y 20 días con incapacidad médica. La psiquiatra así determinó. Pero sigo tratando de escribir y estudiar en medio de mi crisis. ¿De qué se trata todo esto? ¿Solo de encontrar un camino para mí? O tal vez mi objetivo sea saber verme en el mundo y encontrarle un sentido, lo que traería beneficios, aunque parezcan indirectos, para mis estudiantes.

Antes de hacer esta introducción de mi problemática, de cómo la veo en este momento, tenía una pregunta de investigación, que puede seguir guiando este proyecto:

¿Cómo a través del ejercicio de un relato autobiográfico comprendo mi formación a lo largo de mi vida hasta llegar a ser el docente de hoy?

Y añado,

...y de mi responsabilidad como investigador narrativo, de mi propia vida, para sugerirme un horizonte cada vez más claro sobre mi actuar en el mundo dada mi condición bipolar.

Al comienzo de la investigación busqué información científica sobre el fenómeno del TAB, en artículos de revistas especializadas, en la plataforma de Scielo y Redalyc. Pero todos ellos hablaban de cosas similares, como es el problema farmacológico, la parte social, estadísticas y estudios con determinada población, la familia, etc. Y de cómo estas personas tienen sus desventajas. Pero también de todos los programas que hay para su ayuda. Aun así, no me pareció idóneo tomarlas como parte de la bibliografía de mi investigación, pero sí como mis antecedentes, que me dieran valor de dar un salto para narrar mi vida y darle un nuevo matiz desde mi experiencia. A lo que llamo un salto de investigaciones cuantitativas a más cualitativas, especialmente porque yo soy el objeto de investigación y el mismo que investiga. Lo que me hace particular, y me arrastra por los ríos embravecidos de la escritura de sí.

Mi objetivo general lo describí así:

- Mediante un ejercicio de narración autobiográfica recorrer con la escritura una historia de un individuo con TAB, con el fin de dar cuenta del proceso formativo y su evolución dentro del complejo de relaciones sociales en las cuales estuvo inmerso. Y lo que implica escribirse para redescubrirse en su mundo actual como educador.

Y los específicos:

- Reflexionar sobre mi historia de vida para encontrar poco a poco aquellos elementos formativos que me constituyen hoy como sujeto.
- A medida que avanzo en la escritura, descubrir y desvelar aquellos recuerdos que sean significativos para la comprensión de mi situación en el mundo.
- Reivindicar la pertinencia del ejercicio del relato autobiográfico para las ciencias de la educación y para la profesión docente del autor.
- Explorar la escritura de sí, situada y contextualizada, como una terapia para el sujeto y una herramienta de investigación hermenéutica para conocer el mundo de la vida.

Desarrollo

La metodología utilizada fue el relato autobiográfico. Estimulado por



preguntas que voy respondiendo. A esas preguntas les daba respuesta, en un principio, sin interrupciones, aclaro que interrupciones son aquellos sucesos que me llegan mientras escribo. Al principio escribía en la soledad de la noche y por eso nada interrumpía (aunque fue duro para mí, porque no debo trasnochar) después con las incapacidades que me dio la psiquiatra he escrito a la luz del día y en medio de otros, lo que me ha llevado a entrelazar mis vivencias actuales y mis recuerdos, y a la vez someténdome a la pregunta. Todo esto me ha llevado a formas de escribir donde me interpele. Mi escritura en un principio consta de mis miedos, de la espiritualidad, de mi enfermedad y poco a poco se va abriendo a mi realidad concreta. Es un continuo reflexionar, y hasta un continuo sentimiento. Uno de mis últimos relatos data del 4 de octubre de 2019, *día de San Francisco de Asís, dice así:*

Me siento solo. Son las 12:25 a. m. Sé que no debo trasnochar, pero no puedo dormir. Me siento solo. (Ayer lo tomo como hoy porque no me he acostado, mi día no ha terminado) Hoy es 4 de octubre de 2019, *día de San Francisco. Y hubo muchas coincidencias hoy. Primero estoy estudiando en la Universidad San Buenaventura la maestría y hoy tenía clase del Seminario de Investigación II. La Universidad se destaca por ser franciscana. Y esta mañana sin querer estaba en una inmobiliaria cuyo edificio se llama San Francisco. Allí me invitaron a la eucaristía, que compartí, al principio no quería participar, pero con mi amiga, a quien acompañaba nos entusiasamos en asistir. Reconozco que soy tibio, pero la eucaristía me cayó bien, hermosa. Salí pensando que no debo preocuparme por amores, aunque siento que los necesito, mi vida se deshace por estos motivos y al amor más grande lo dejo esperando. Tampoco es raro que hoy haya compartido con mis compañeros de maestría y con el maestro Enoc Valentín, una noche de regalos y de comida. Aunque bien, Francisco era austero y ayunaba, también con sus compañeros compartían lo que tenían, eran familia.*

Aun así, me siento solo. Esta mañana me levanté tarde (ayer), ayer (antes de ayer) no podía dormirme. Y para salir a la calle fue porque mi amiga Astrid Saavedra me pidió que la acompañara a hacer unas vueltas y a ir a la inmobiliaria. Está buscando un lugar para vivir y trabajar. Es buena en lo que hace. Forra carros, motos, etc. Y no quería decirle que no. Pensé que podía alcanzar a realizar todo lo que planeaba hacer especialmente el escrito de la metodología de mi proyecto, para la materia de Valentín. Pero caminamos tanto y el sol picaba, que en la tarde caí rendido a la cama. Me levanté casi a las 6:00 p.m. y me fui a envolver el regalo para mi amiga secreta Leidy. De

la papelería pasé a estudiar. Y al final de la clase nos dieron más tiempo para poder entregar el trabajo; gracias a Dios.

Después de compartir. Llegué a mi casa... y cuando ya me disponía a dormir solo sentía vacío en mi pecho. No quise molestar a Jesús, no prendí el internet para verlo en alguna capilla virtual. Pero lloraba por sentirme solo, y pensaba que quizás Él también se sentiría solo, aunque sea Dios, solo de nosotros... en este caso de mí. *Todos estos pensamientos*, creo, inspirados por la prédica que me conmovió mucho. Y... soñé despierto, lo que me produjo un “salto”. Al no entender bien lo que pronunciaba, sabía que podía “dibujarlos” en estas letras para poder entenderme mejor. Ese lenguaje que empleé y que escuchaban mis oídos no fue que Dios habló por mis cuerdas vocales, o algún don de locución. Nada de eso. Solo son mis palabras. Pero esos fonemas sueñan con que salen del pensamiento de Dios y me dejan anonadado. Es como decirte: soñé que Dios soñó conmigo.

Soñé que decía Dios de su sueño: “Soñé que me amas más de lo que yo me amo a mí mismo y que ese amor proviene de ti, criatura imperfecta” Después de oír esas palabras, yo mismo me conmoví y quise buscar respuesta a esta extraña pero bella idealización. ¿Cómo una criatura tan imperfecta como yo puede amar a un Dios que como ya sabemos, nos amó más que a Él mismo? Y amarlo así, más que a Él mismo. Se me había enseñado que debo amarlo negándome a mí mismo, y es cierto, debo hacer lo que le agrada y no todo lo que parece grato para mí. Pero amarlo más de lo que se ama Él mismo solo lo puede soñar Dios, y de que lo ame así, yo. Es algo que yo no podría concebir. Si el concepto de que Dios nos amó más que a sí mismo compromete el sacrificio de su Hijo, es decir de sí mismo como Dios, pues es una sola sustancia, pero tres personas, ¿cómo puedo demostrarle mi cariño desde esta categoría?

Necesariamente implica hablar de sacrificio. Él me amó para estar conmigo, estuvo en la historia y dejó su legado, y en la eucaristía y demás sacramentos lo encuentro. Es cuestión de fe. Me amó al punto de tomar carne y sangre, es decir encarnarse y demostrarme que soy como Él, una persona capaz de amar y ser amado, como vive Él eternamente en su divinidad. No se avergonzó de ser humano (aunque Él nunca pecó), y no se avergonzó de Él, de su Padre. Sufrió la contrariedad y la traición. Tuvo pocos amigos, los apóstoles, porque en la dificultad todos somos débiles, y al final de su vida el pueblo que decía



amarle lo crucificaba. Él nos prometió que volvería, pero ¿vivo con Él?, ¿lo estoy acompañando?, ¿lo estoy esperando, ya sea porque mi cuerpo muera o porque alcance a llegar a los últimos tiempos? Esta es mi fe, sin Dios la vida es muerte. Cuando lleguen los momentos difíciles ¿podré encontrarlo? ¿Por qué no encontrarlo desde hoy? No sea que después no se deje hallar. ¿Soy su amigo?

Amar más que a sí mismo, lo sé, no es un mandamiento. Se me pide que ame a mi prójimo como me amo a mí mismo. Y se me pide que ame a Dios sobre todas las cosas. La magnitud de amar a Dios sobre todas las cosas, volviendo al tema es, me parece inferior, pero que va por la misma vía, de amar a Dios más de lo que se ama Él mismo. Por eso en mi "locura" pareciera que Dios soñara con un mandamiento superior, capaz de llenar sus anhelos de ser amado tanto por alguna creatura suya.

Lo anterior son solo reflexiones espirituales muy personales. Que me piden más que pensar. Pero que nacen a partir de mi vida cotidiana. Ya no son solo preguntas, sino saberme cómo me siento y poder escribirlo con el corazón abierto. Pero los hay, escritos que se zambullen en alguna pregunta y quieren esconderse en ella, como:

¿Qué implica el arte para ti como experiencia de vida?

Mi sobrino está cumpliendo hoy siete años, en medio de sus juegos, tareas y regalos me llegaron las seis y treinta y uno de la tarde y me encuentro con esta pregunta, la que titula esta parte, y que por suerte voy a discurrir.

Para mí, el arte es un accesorio para mi vida, una manera de sentir al hacer y al ver, escuchar o hablar de manera de dictado. Es una pausa activa, un mirar y reproducir a la vez. Mientras mi otro sobrino grita quiero ver Pepa... sigo pensando cómo escribir y continuar mi respuesta.

Voy a comer...

Estas pausas, quiero que sean como un respiro, no un martirio. La vida es de pausas. Dibujar es de estas interrupciones que son encadenadas por el aire (o el vacío si pudiera hacerlo en el espacio celeste) y que enlazan un código humano de sensibilidad personal que se desliza por las líneas y colores del objeto que veo y que hoy llega a ser todo lo contrario. Ya no veo lo que la realidad muestra, sino que veo lo que quiero ver y compongo una música de colores y dibujos que se mezclan en uno solo y expresan una nueva realidad. Así veo mi tesis de pregrado. Río con fuerzas porque mi papá se hizo el sordo

a la manera de los cuenta-chistes de los dos abuelos que actúan en *Sábados Felices*, me produjo una risa estrepitosa, en casa me siento en confianza. Así, cuando tomo un papel y un lápiz me siento sin miedo a ser yo. Es el lugar donde me encuentro, aunque sean líneas, parecerán simples, pero puedo ver su encanto y elevarlas a un cuadro digno de colgar y admirar. Si el arte no puede ser admirado por todos por igual, sí es mi posibilidad de despertar mi espíritu. Pero no puedo hacerlo en sí mismo, muchas veces dibujo mientras escucho una clase de maestría (en este caso cuando en una clase con Valentín, lo escuchaba y a la vez dibujaba), o lo hacía en mi juventud... cuando estudiaba y asistía al bachillerato o al pregrado. Dibujar me concentra más en lo que recibo de los maestros cuando nos hablan. Soy un poco tímido y ver el papel y “danzar” sobre él me parece más fácil que escuchar al otro y verlo a la cara.

Suelo escribir mucho, pero que días dancé sobre el papel, me parecía haber creado una melodía.

Tengo que salir por un televisor para la casa... se dañó el de mis papás...

Bueno, ayer llegué tarde. Son las 9:41 de la mañana y siento como algo en la garganta. La gripa parece perseguirme, siempre ha sido mi enemiga acérrima... voy a tomarme un tinto...

Todavía sigo carraspeando... El arte es algo divino. En él no veo enfermedad. Siempre es luz para los sentidos. Pero soy como todos y me enfermo seguido. Mi respiración puede verse afectada fácilmente por el polvo. Me crié en un “clima” muy limpio. Y mis pinturas de pregrado fueron así, limpias, pulcras, bellas. Mi hermana es ingeniera industrial y también sabe de riesgos profesionales, ahora veo su importancia en la vida de la sociedad de hoy. Aun el que hace arte puede verse afectado en la producción de sus obras. Hablo de cuando pinté las mías antes de graduarme, las hice en un espacio poco ventilado y encerrado, enfermé tres veces de los pulmones o de la garganta y tuve que hacerme nebulizaciones en la clínica Bucaramanga. El arte pudo enfermarme, pero nunca su producto fue algo que puedo ignorar. Me afectó la salud, pero la obra final no pasó desapercibida, ni por mí ni por otros.

Ayer precisamente al acompañar al esposo de mi hermana, él le hablaba a su hijo acerca del trabajo de su abuela y de cómo ella enfermó por respirar los vapores que se acumulaban. Recordé que era un sitio pequeño, pasamos por



enfrente en el carro, y ahora es un sitio de internet, ya no de comidas. Así me siento un poco. Mi pasado y mis pinturas con sus vapores, y saber que no tengo las fotos de todos mis trabajos, la mayoría los iba regalando. Voy al comedor de mis padres, es mejor. Ya me duele la espalda de escribir en la cama.

La pintura fue mi aliada. Siempre estuve con ella. En mi niñez, al menos desde los nueve años... llegó mi papá con unas yucas recién arrancadas, sembradas por él hacía un año. Eso me respondió mi mamá. A mi papá le gusta la tierra, a mí el papel. Ya no tanto el bastidor que espera el pincel untado de pintura. Por lo mismo de los vapores, y por no tener un espacio amplio y ventilado. Siento mucho que por la misma actividad de mi papá se esté afectando su piel, su cara está brotada y aun así no teme salir al sol. Es que si yo amo algo también debo tomar precauciones, si amo la agricultura, jardinería, como la pintura, lo digo por el amor que tiene mi padre por las maticas. Y no solo no pinto ahora por los vapores y las circunstancias de mi "encierro" donde vivo (una habitación) también porque mi última recaída fue tan fuerte (recaí en el 2015, TAB mixta) que me tiembla ahora un poco la mano cuando sostengo algo y me acostumbré al diseño de los cuadros antes de hacerlos. Me dedico a mis alumnos, ya no tengo motivos personales para pintar...o mis circunstancias no ayudan.

Desde el recinto sagrado donde viven mis padres escribo esta narración, acabo de levantarme otra vez. Coloqué el candado en la reja de entrada para no cerrar la puerta porque mi mamá salió a comprar mollejas, que me gustan. Y esto es algo ya habitual. Me gustaría volver a pintar con la debida seguridad, con tapabocas y en ambientes artificiales, bellos, ordenados, simples, ventilados y con todos los instrumentos tecnológicos para hacer mi mejor obra. Tiempo para realizar trabajo de campo y tomar las fotografías que inspiren los diseños de futuras obras pictóricas. Pero mi realidad es otra y debo moldearme a ella. Soy educador, docente de la IE Antonio Ricaurte, y es en la realidad donde yo me formo y estoy formando. Aunque en esta redacción saque a flote esta utopía, algún día quizás pueda verme en ella. Mientras tanto debo sentir admiración no solo por el arte que muchos producen, sino por mi sensibilidad al verlos... llegó mi mamá... sensibilidad de sentir la caricia de una línea. El sol de un color, el frío de la tristeza...

Acabo de levantarme y le comentaba a mi mamá que a la gente no le interesan el arte ni la lectura... pero yo creo que son aspectos particulares

que cada uno tiene lo que limita. Mis papás me apoyaron hasta los treinta y seis años y estudié a distancia la carrera en artes. Esto quiere decir que debía leer mucho, interpretar y aprender de las experiencias de maestros y sus teorizaciones. En medio del estudio hacía mis dibujos, especialmente en las clases donde hablaban muy de seguido. Tuve la oportunidad de tener apoyo, porque yo no producía dinero, mi vida era seguir mi proceso como estudiante y arremeter sin querer a euforias o depresiones, fruto de mi condición bipolar y del tratamiento psiquiátrico. El pregrado duró once años, del 2000 al 2011. Me gradué de treinta y un años. Muy orgulloso por mis pinturas. Así que, aunque pensaban que, al final ya no iba a poder continuar con mis estudios, mis papás me vieron graduado como Maestro en Bellas Artes, de la UIS. Igual siempre mis papás quisieron que estudiáramos en esa universidad que tenía fama de ser buena, aún lo debe ser. Pues me costó mucho salir con mi cartón, mis anteproyectos fueron muchos y rechazados hasta que al fin fue aceptado y mi proyecto recibido.

Me gustaban mucho las materias... dibujo, escultura, pintura, performance y una materia que era sobre los ritmos formativos, qué charro, solo ese libro parecía tener ese contenido. Voy a comer papaya... me quedó doliendo la muela... por el frío de la papaya. Ya pasará. Mi vida estuvo atravesada por esa universidad, e independientemente de ella, realizaba mis dibujos. Recuerdo el de Francy, cuando la vi enfrente del computador de mi casa, qué mejor pose para dibujar su rostro, con su mirada expectante y su cabello recogido. Ella era mi novia, desde cómo el 2000 hasta el 2013. Era hermosa, y lo sigue siendo para mí. No sé qué somos hoy, estamos muy lejos, ciudades distintas y acontecimientos muy desfavorables. No sé si esperarla. O dejar que viva su vida y yo la mía.

Los alumnos me preguntan si estoy casado. Yo les digo que no. Y no sé qué sentir. Mi psiquiatra me recomendó otros medicamentos, y ahora estoy en incapacidad laboral, y viajé aquí a Bucaramanga donde mis padres, más concretamente Floridablanca (donde yo podría decir que se encuentran los dulces para mi amiga secreta Leidy, la psicóloga que cursa maestría conmigo). Extraño a mis alumnos, espero estar mejor para el dos de octubre de este dos mil diecinueve, ya completaría cincuenta días de estar “fuera” del colegio, ya con varias consultas y muestras de sangre por las que he pasado. ¡Las chanclas! Fue lo que oí de mi papá ahora. ¡Anita o Bernita, las chanclas! Me levanté y casi me caigo, pura agua y jabón... al fin, le pude llevar las chanclas a mi papá. Las



necesita siempre para entrar, porque afuera está la tierra que el pisa, y adentro además de la costumbre de la limpieza, al inicio de la puerta de entrada hay agua y jabón, que salen hasta la reja de afuera que da con el "jardín" de mi papá.

Bueno, mi papá entró y solo le pregunté que si lo de afuera era un jardín. Y habló tanto, que se desplazó en su lenguaje a trabajos de agricultura, y al final a la edad de mi mamá cuando llegó a Bucaramanga... volvió a salir... no me di cuenta para que entró, debió ser para ir al baño y secarse un poco el sudor. No es que tenga un campo, afuera hay rosas, matas ornamentales; bueno... yo lo veo como un matorral hecho con muy diversas plantas. Pero mi papá no se limita a mirarlas y admirarlas, las acaricia, les da agua, las deshierba y les habla. Las consiente, dice mi mamá.

Con mi mamá, cuando era un niño, solía ir a visitar el playón donde vivía mi nona. Y aunque era grande volvía y la acompañaba. Desde la puerta de la casa de mi abuela tenía mi lápiz, mi bastidor y mis óleos. Era una actividad para la Universidad y... (mi mamá me interrumpe y me pregunta si "esta camisa fue la que le dio Miguel", mi hermano menor... ya estaba seca y me la entregaba...) el playón quedó a mi gusto y al maestro de mi carrera le gustó y a un compañero mío que era arquitecto. Todavía tengo ese cuadro en el apartamento de mis padres, muy azaroso en sí, pero agradable de todas formas. Me recuerda esos viejos tiempos y detalles del sitio. Casi lo dañó en el 2015. Le escribí con marcador la parte que representa esa calle del playón (esto sucedió por mí recaída mixta antecitos de la hospitalización de ese año). Lo tapé cuando me recuperé con otra pintura y parece ahora un mar de petróleo. Me da miedo ser precursor de malas noticias, no quiero que el playón vuelva a pasar por la tragedia cuando los ríos se unieron y represado se llevó el pueblo, menos la iglesia que estaba hacia arriba.

...Toqué el tema con mi mamá y estuvimos hablando del playón. Sacamos el álbum de las fotos de Francy para ver el retrato a lapicero de mi nono, el papá de mi mamá. Vimos muchos recuerdos y mi mamá no sabía de los dibujos que guardaba en ese libro. Terminó diciendo que uno no debe quedarse encerrado, que ojalá pronto pudiera regresar al colegio. Y ahora pienso que la vida es la que me da sentido al escrito y el escrito a mi vida.

Tengo hambre... voy a dejar por ahora así.

1: 08 p. m.

25/09/2019

Floridablanca/Santander

Al principio del proyecto me extendía más en mis escritos, describiendo mis miedos, los conflictos “espirituales” y “mundanos”, parecía un mundo de fantasía, pero rico de memorias y experiencias, que, aunque lejanas todavía eran capaces de dibujar algo de mí. Poco a poco esas contrariedades muy personales se vuelven más conscientes a través de las memorias que se adhieren a las experiencias y no a fabulaciones. Pero estoy en un punto donde intento casar la interpretación de mis conflictos internos y externos con lo que realmente pasa o me ha acontecido en mi historia más próxima. Así leyéndome desde el ahora, con mis vivencias, voy recorriendo esos “suburbios del pasado” y les doy un nuevo sentido para mi actual posición.

Conclusiones

He llegado a varias conclusiones parciales por el momento en esta etapa de mi investigación narrativa autobiográfica:

Que escribir es para mí liberador y más ameno que la rapidez con que se mueve las cosas en este mundo.

Que saber escribir no me importó nunca. Pero que lo hago con gusto y me ha ayudado a una satisfacción personal.

Que por medio de la escritura me descubro y puedo aportar una nueva visión de mi problema como individuo con TAB.

Que mi crisis con tratamiento puede ayudarme a ser una persona, sujeto de su historia. Apoyado también por el autoconocimiento que da la escritura.

Que esta investigación da luces de cómo un docente con TAB, en mi caso particular, puede autorregularse con lo que llamaría terapia de la autoescritura. Con lo que aporta un beneficio de estabilidad hacia sí mismo y con sus alumnos.

Referencias bibliográficas

Arias, F. (2012). La escritura como dispositivo constituyente del sujeto. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/720/1000>



Anónima (octubre de 2015). Cómo llevé mi primer embarazo con trastorno bipolar [Mensaje en un blog]. Mujer Bipolar. Mi blog personal sobre mi bipolaridad. Recuperado de mujerbipolar.com.

Anónima (octubre de 2015). Mi segundo embarazo con trastorno bipolar (Parte I) [Mensaje en un blog]. Mujer Bipolar. Mi blog personal sobre mi bipolaridad. Recuperado de mujerbipolar.com.

Anónimo (julio 18 de 2018). Loco o normal [Mensaje en un blog]. Como vivo con mi trastorno bipolar. Recuperado de unbipolarmas.blogspot.de.

Campo-Redondo, M., *et al.* (2001). La vía hermenéutica en las historias de vida. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711291011>> ISSN 1315-8856

Gil Cantero, F. (1997). Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3134/3162>

Indaburu, M., Rodríguez, D. y Hernández, D. (2014). *Bipolaridad, ¿oportunidad o infierno? análisis de las relaciones de significado entorno al sí mismo*. Bogotá: PUJ.

Lluch, E. (2013). Foucault: la escritura como experiencia de transformación. Recuperado de http://www.losguardo.net/public/archivio/num11/articoli/2013_11_Ester_Jordana_Foucault_Escritura_experiencia_transformacion.pdf

Mendoza, M. (2013), *Lady Masacre*. Bogotá: Planeta Colombiana.

Rodríguez, A. (abril 11 de 2007). El concepto de mundo de la vida (Lebenswelt) [Mensaje en un blog]. La Manufactura Social. Recuperado de <http://lamanufacturasocial.blogspot.com/2014/02/el-concepto-de-mundo-de-la-vida.html>.

Runge Peña, A. y Muñoz Gaviria, D. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77330202>> ISSN 1692-715X.

Capítulo 10

El voluntariado universitario como agente clave en la producción de radios universitarias¹

Lina María Rendón López², José Antonio Ortega Carrillo³, Aura María Vasco Ospina⁴, César Felipe Henao Villa⁵

Resumen

Dentro del modelo de radio universitaria cuyos contenidos son creados por comunicadores voluntarios este trabajo realiza una revisión bibliográfica con el correspondiente análisis epistémico sobre experiencias valiosas de formación de estos comunicadores y de su participación en la gestión de las emisoras en el ámbito latinoamericano, bien publicadas en revistas científicas de reconocido prestigio o analizadas en tesis doctorales igualmente publicadas. Se trata una temática que no ha sido sistematizada en el ámbito latinoamericano por lo que este trabajo resulta oportuno y pertinente como base para futuros trabajos de investigación sobre el fenómeno emergente de la radio universitaria por internet.

Una gran parte de las emisoras son lugar de práctica para los estudiantes de información y comunicación.

Las emisoras con mayor éxito y estabilidad son aquellas en cuya gestión y producción participan estudiantes, grupos de investigación y profesores aislados, responsables de servicios universitarios y técnicos.

¹ Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado: *Radio universitaria en internet: Experiencias de formación de comunicadores radiofónicos*. Programa de investigación para optar por el título de doctorado en la Universidad Complutense de Madrid.

² Doctora en Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Complutense de Madrid. Corporación Universitaria Americana. E-mail: lrendon@americana.edu.co.

³ Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Universidad de Granada (España). E-mail: jaorte@ugr.es.

⁴ Psicóloga CUR. Ph. D. en Psicología y Neurociencia Cognitiva Universidad Maimónides. Correo: amvasco@americana.edu.co.

⁵ Magíster en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Corporación Universitaria Americana. Ingeniero de Sistemas en Informática. E-mail: chenao@coruniamericana.edu.co.



Se evidencia la necesidad de crear en torno a la emisora escuelas radiofónicas de comunicadores para garantizar el mantenimiento en el tiempo de estas emisoras en línea y mantener vivas sus parrillas de programación.

Palabras clave: escuela radiofónica, formación de productores de radio, radio universitaria, voluntariado en la radio universitaria.

Introducción

Investigar la formación de productores noveles cobra especial importancia en la actualidad, ya que el acceso cada vez más democrático a los sistemas de creación y gestión de contenidos ha multiplicado el surgimiento de emisoras de radio.

Las emisoras universitarias en su objetivo de promover el conocimiento, el debate crítico y la difusión cultural han de procurar que sus producciones nazcan de la raíz misma de la comunidad universitaria, garantizando no solo la calidad de sus contenidos, sino también la referida a los aspectos técnicos de las producciones.

En el panorama de las radios universitarias colombianas existen referencias de buenas prácticas realizadas en las carreras de comunicación y periodismo dentro de los programas académicos referidos a la radio. En otros países tales como España y México, se han sistematizado experiencias referidas a la producción de programas para radios universitarias por voluntariado.

Por tanto, es pertinente generar metodologías de formación para la producción radiofónica para el conjunto de la comunidad universitaria (profesorado, alumnado, personal de servicios y autoridades) que, sin ser profesionales de la radio, adquieran una formación básica para la producción y gestión de emisoras universitarias, aprendiendo además a valorar el rigor y la calidad de los procesos y productos que se deriven de su aplicación.

La literatura existente sugiere que son los denominados *voluntarista* y *mixto* los que dan más juego a la participación del voluntariado estudiantil en el diseño de los programas y en la gestión o cogestión de las emisoras.

En el modelo *voluntarista* es el alumnado el principal promotor del

mantenimiento de la emisora, bien desde una asociación creada con tal fin o anteriormente existente, o mediante una estructura de coordinación asamblearia sin formato legal. En el segundo modelo, su enfoque ecléctico combina el componente institucional y el componente de participación estudiantil.

El espíritu joven propio de las edades del alumnado de grado (denominado pregrado en algunos países de Latinoamérica) inspira las actitudes altruistas y filantrópicas de los miles de jóvenes que colaboran en los centenares de emisoras universitarias existentes.

Ahondando en esta atmósfera de trabajo solidario, piensa López (2014) que en las nuevas radios universitarias en línea se consolidan unas comunidades física y virtual donde los estudiantes están permanentemente relacionados mediante la comunicación multidispositivo, las redes sociales y su participación en la creación y publicación de contenidos radiofónicos, actividades que no siempre demandan un espacio físico en la universidad para su realización.

Pensamos, reformulando las propuestas de López (2014), que los estudiantes que se vinculan a una radio universitaria tradicional, en línea o de naturaleza mixta pueden disfrutar de ciertos beneficios, tales como:

- Aprender a diseñar y confeccionar guiones de programas de radio, desarrollando con ello competencias que les pueden ser muy útiles para sus futuros desarrollos profesionales.
- Aprender de manera fácil a desarrollar y producir tales programas gracias a las aplicaciones informáticas existentes.
- A apasionarse con la radio colaborando altruistamente en abrir la universidad a la sociedad, llevando la voz juvenil de esta a la comunidad
- A desarrollar sus competencias creativas hipermedia, ya que las emisoras de radio web insertan no solo programas de audio, sino grabaciones en video, infografías, gráficos, animaciones, etc. cuyo diseño y ejecución se pueden aprender desde el trabajo en las emisoras universitarias.
- A trabajar en equipo creando colaborativamente conocimiento y resolviendo de esta manera problemas que pudieran surgir, incluyendo el trabajo conjunto con el profesorado, asumiendo con este ciertos liderazgos democráticos enriquecedores para ambos colectivos.
- A empoderarse de la producción reforzando la voz del alumnado universitario ante la sociedad, con visiones claras y actitudes comprometidas.
- A contribuir a la ampliación de las audiencias de las emisoras de



radio en línea y a la descarga de sus contenidos sonoros, visuales y audiovisuales, disminuyendo la desafección de las nuevas generaciones hacia la escucha de la radio tradicional.

Desarrollo

Perfiles de colaboración del voluntariado universitario

Al hilo conductor de estos beneficios comenzamos nuestra revisión caracterizando los perfiles del voluntariado que actúa en las emisoras de radio universitaria. Ha sido en España el único país donde se ha realizado y publicado un trabajo relevante sobre este ámbito temático. Se trata del estudio realizado por Martín (2013) analizando 24 emisoras universitarias del Estado español. En sus conclusiones se subraya el hecho de que una de las componentes fundamentales de las emisoras sean los colaboradores voluntarios.

Tras analizar la procedencia de estos colectivos de voluntarios, entre los que incluye a grupos de profesores y de personal de administración y servicios, este autor plantea que:

En las emisoras universitarias estudiadas se han localizado todos los posibles participantes, tanto de dentro de la comunidad universitaria (Personal Docente e Investigador -PDI-, Personal de Administración y Servicios -PAS- y alumnado), como de fuera de la misma, es decir, asociaciones o personas individuales que encuentran en la radio universitaria el altavoz que les es negado en las emisoras convencionales, más preocupadas por otros fines, quedando claramente corroborado el papel de servicio a la ciudadanía que ejercen las estaciones de tipo universitario, no en vano en la mitad de estaciones se permite el acceso de la sociedad como productora de contenidos. Como no podía ser de otra manera, y como la radio universitaria es fiel reflejo de su universidad, el colaborador mayoritario es el *alumnado*, de hecho en 14 emisoras son mayoría los estudiantes relacionados con las ciencias de la información, y solo en tres no se permite la participación o no se localizan alumnos de otras áreas, los cuales son mayoría en un total de nueve estaciones, quedando el Personal Docente e Investigador (PDI) como mayoritario en Radio UNED. PDI y Personal de administración y servicios (PAS), por este orden, tienen una presencia mucho más reducida en el plantel de colaboradores de las estaciones universitarias españolas. (López, 2014).

Concretando aún más la descripción de esta realidad basada en la colaboración filantrópica en el conjunto de emisoras universitarias existentes

en España, conviene resaltar que el perfil de colaborador mayoritario es el del alumnado (96 %); de hecho en el 58 % de las emisoras (catorce) son mayoría los estudiantes relacionados con las ciencias de la información, y de estas, solo son tres las que restringen el acceso exclusivamente a alumnos de otras áreas, e incluso a otros perfiles de colaboradores (Radio Universitat, Radio UniZar y Radio USJ, emisoras que han surgido a partir de 2011 vinculadas a estos estudios). En otras nueve estaciones (38 %) el perfil con mayor presencia es el alumnado de otras disciplinas, quedando el Personal Docente e Investigador (PDI) como perfil mayoritario en Radio UNED (4 %). PDI y Personal de Administración y Servicios (PAS), por este orden, tienen una presencia mucho más reducida en el plantel de colaboradores de las estaciones universitarias españolas (Martín y Segura, 2015).

Esta hegemonía del estudiantado de ciencias de la información podría ser un factor de estabilidad y continuidad de las emisoras universitarias, aunque no siempre ha sido así. Martín, Parejo y Vivas (2016) profundizan en la descripción de este modelo de radio universitaria gestionada por voluntariado detallando el caso de Radio Kampus en el campus de Ourense (Universidad de Vigo), que dejó de existir, a pesar de tener un alumnado entusiasta, pero sin apoyo institucional tuvo una efímera existencia. También comentan otro caso similar ocurrido con motivo del primer intento de radio que existió en la Universidad Rey Juan Carlos, donde unos alumnos y alumnas de dicha universidad montaron una radio que no contó con el apoyo institucional.

Pero no solo existen casos fallidos como estos. Normalmente estos modelos funcionan muy bien, si cuentan con el apoyo de la institución, como fue el caso de los primeros años de rodaje de la Radio Universitaria de León, que funcionaban de forma independiente a través de la Asociación de Ondas. Ellos gestionaban y administraban, y llegaron a contar con una plantilla de colaboradores muy relevante (Martín, 2013).

Profundizando más en la importancia que tiene el apoyo institucional a las emisoras gestionadas por el voluntariado universitario, Martín, Parejo y Vivas (2016) plantean que si las instituciones universitarias respaldan a las emisoras estas amplifican su potencial tanto en el número de colaboradores como en sus programaciones, así como en sus instalaciones. No obstante, estos autores advierten que tal apoyo institucional acarrea en algunas ocasiones ciertos problemas derivados de la incidencia de la variabilidad del apoyo,



coincidiendo con los cambios de equipo de gobierno de las universidades.

En los casos españoles, las emisoras que se rigen por el modelo *mixto* en cuya gestión y producción participan estudiantes, grupos de investigación y profesores aislados, responsables de servicios universitarios y técnicos, así como en algunos casos personas externas a la institución como colaboradores, son las que mayor éxito y estabilidad suelen conseguir.

Por ello, Martín, Parejo y Vivas (2016) piensan que integrar a estos actores en un mismo espacio supone la mejor forma de hacer funcionar una radio universitaria. Y abrir los micrófonos y dar voz a los diferentes colectivos engrandece, sin duda, al medio universitario, si bien en este modelo:

Lo más importante es ser capaz de establecer un equilibrio entre la profesionalización, la vinculación a la estrategia de imagen y comunicación de la institución y el colectivo de voluntarios participantes. Ambos aspectos deben de buscar conseguir un ritmo de trabajo similar si se pretende que la radio siga avanzando a la vez. Todo ello sin restar libertad a la producción de proyectos individuales, sin los cuales sería imposible completar una parrilla de programación de un mínimo de duración y calidad (Martín, Parejo y Vivas, p. 185).

Coincidiendo con estos autores en que los modelos mixtos son los teóricamente más consonantes con la pluralidad de actores que participan en las comunidades universitarias, pensamos que en el futuro emergerán diversas emisoras en una misma universidad gracias a la facilidad y bajo costo que supone en la actualidad emitir radio por internet. Para garantizar el mantenimiento en el tiempo de estas emisoras en línea es necesario crear en torno de ellas *escuelas de comunicadores radiofónicos*, que mantengan vivas sus parrillas de programación, sacando las emisoras a la calle y llevando a ellas a las diversos estamentos y dependencias de la universidad.

Conscientes de la alta importancia del fomento del voluntariado radiofónico, conviene analizar desde los únicos estudios publicados las formas y estrategias que se han venido usando para atraer a alumnado a las emisoras universitarias y aquellas otras que pueden emprenderse en la actualidad con la emergencia de las radios en línea.

La única investigación a la que hemos tenido acceso que haya abordado esta temática con cierta profundidad es la tesis doctoral de Martín (2013), en

cuyo contenido se subraya reiteradamente el papel de los colaboradores en las emisoras. Este autor se planteó indagar qué motiva a estas personas a realizar un programa de forma altruista y voluntaria en la estación universitaria, e incluso cómo o a través de qué medio han llegado a conocer la existencia de la emisora y las posibilidades de participación que ofrece la misma. La función de promoción que deben realizar de forma periódica las emisoras, señala, es fundamental para poder arrastrar al máximo de colaboradores posibles. Ello permitirá tener una buena masa crítica que pueda justificar su funcionamiento en épocas como las que vivimos actualmente.

Entre las estrategias detectadas mediante la realización de entrevistas a voluntarios activos en las emisoras que se vienen usando para atraer nuevo alumnado a la producción de programas, este autor destaca:

- El contacto del interesado con otros participantes o amigos que colaboran o han colaborado en la radio universitaria, (así lo han manifiestan nueve de los colaboradores entrevistados).
- La realización de charlas de los responsables a principio de curso, sobre todo para alumnos de reciente ingreso y que andan más perdidos en su nueva vida universitaria (ocho colaboradores han subrayado la importancia de esta labor).
- El informar en la web de la emisora y en la de la propia universidad resulta fundamental para atraer a colaboradores, por lo que hay que posicionar correctamente la radio universitaria para que los posibles colaboradores no tengan que «bucear» mucho para dar con ella, y la localicen casi sin quererlo.
- “Resultan menos efectivos que los métodos mencionados anteriormente otros tales como la distribución de carteles en papel, ahora sustituidos por los anuncios en las pantallas informativas existentes en facultades y escuelas, así como la casualidad de localizar la emisora en el dial” (Martín, 2013, pp. 548-549).

Pensamos que las mejores estrategias para atraer voluntariado han de partir de conectar con el lado afectivo-emocional del alumnado para que, mediante pequeñas y sencillas experiencias, descubra la magia de la radio y las enormes ventajas que para su futuro profesional tiene aprender a hacer un guion o a modular su voz, hablando delante de un micrófono. Ello permite desarrollar capacidades para hablar adecuadamente en público, necesarias para cualquier profesional.



La organización de sencillos talleres de un día de duración, en los que se trabajen con experiencias emocionalmente positivas, puede atraer a decenas de alumnos, algunos de los cuales, tras las vivencias gratificantes tenidas, probablemente se sentirán atraídos por la magia de las ondas en línea, convirtiéndose en potenciales voluntarios de las emisoras universitarias.

Volviendo al análisis de las buenas prácticas acontecidas en las emisoras analizadas por Vázquez (2012), este autor señala que partiendo de los modelos propios de cada emisora se puede tener una idea aproximada de la participación que tienen cada una de ellas, ya que existen estaciones con distintos propósitos, que van desde las que son un apoyo para las prácticas estudiantiles hasta las que sirven de foro de expresión de la comunidad universitaria, pasando por las que son emisoras de corte más institucional y menos abiertas, a las emisoras que funcionan como laboratorios experimentales de nuevas formas y contenidos. En este contexto, el citado investigador plantea que en el conjunto de las emisoras universitarias españolas se observa una participación muy abierta, tal y como se refleja en los reglamentos de funcionamiento de cada una de las emisoras. Estos documentos abren la posibilidad de producir contenidos a un segmento muy amplio de la comunidad universitaria y en ocasiones, a la sociedad en general.

Como caso reseñable de buena práctica señalamos la Radio de la Universidad de Salamanca, que saca una convocatoria anual para conseguir atraer a nuevos voluntarios a la emisora, se hace a través de la página de Internet y de las ferias de acogida que organiza la Universidad a comienzo de curso, en las que en un gran recinto se muestra todo lo que es la universidad. “En otras ocasiones se ha ido a algunas facultades para comentar lo que es la radio y lo que se puede hacer en ella, como en la Facultad de Comunicación Audiovisual y en Traducción y Documentación” (Vázquez, 2012, p. 133).

Un reciente estudio analiza la proliferación del fenómeno de las radios universitarias en España desde dos perspectivas novedosas. En primer lugar, desde una visión global sobre el número de titulaciones de Comunicación Audiovisual existentes en España, contabilizando una por universidad (ya que poseen el mismo código cuando se encuentran en la misma universidad pese a que se oferte en diferentes centros adscritos a la misma institución). De esta forma, extraemos que el 55 % de las universidades que ofertan dicho grado posee una radio universitaria en el curso 2015/2016. “Por otra parte,

el 57 % del total de las universidades que imparten el Grado en Periodismo cuentan con radio universitaria, por lo que podríamos decir que algo más de la mitad de las universidades que ofertan estudios de Ciencias de la Comunicación tienen emisora de radio universitaria” (Pinto, Martín-Pena y Vivas, 2016 p. 229), (...) Solo “las universidades privadas de Navarra y la Europea de Madrid poseen los modelos más avanzados de formación reglada asociada a la radio universitaria mediante asignaturas específicas, contando con entre cinco y siete asignaturas relacionadas de formar directa con la radio por titulación” (Pinto, Martín-Pena y Vivas, 2016 p. 246).

Continuando con el análisis de los hallazgos más relevantes de este estudio en el que se ha determinado si las universidades que poseen radio universitaria ofertan la titulación de Información y Documentación, delimitando el número de asignaturas específicas directamente relacionadas con la estación universitaria, sus autores han descubierto que: “cuando los responsables de la emisora universitaria son docentes de la universidad, procuran que las asignaturas de radio que imparten estén asociadas a la radio universitaria de un modo u otro” (Pinto, Martín-Pena y Vivas, 2016 p. 246).

Hay universidades en las que no se concibe esta unión reglada de asignaturas y radio universitaria, como por ejemplo la Universidad Rey Juan Carlos, en la que, por filosofía, la radio universitaria no es una plataforma de emisión de prácticas de asignaturas, y constituye una plataforma de libre acceso para perfeccionar las destrezas adquiridas en el marco de la docencia reglada. (...) Tan solo el 36 % de las estaciones vincula las asignaturas de la formación reglada de radio con la estación universitaria, y en el 64 % restante, dichas asignaturas no tienen relación alguna con la misma. Una emisora de radio universitaria constituye un lugar de convergencia entre la formación de los alumnos de diferentes titulaciones y la realidad, un medio polivalente que brinda la posibilidad de ser el primer contacto profesional de los estudiantes universitarios con el mundo laboral. Este tipo de emisora debe ser motivo de orgullo y prestigio para una universidad, por lo que, finalmente, apuntamos que sería muy recomendable que al menos el 43 % de centros que ofertan títulos de Ciencias de la Comunicación que no poseen radio universitaria emprendieran un proyecto de creación de una estación de estas características, debido a los incontables beneficios que aporta a una institución de formación superior y a la sociedad que la rodea (Pinto, Martín-Pena y Vivas, 2016, pp. 246-247).



Necesidad y oportunidad de formar comunicadores voluntarios para las radios universitarias: visiones comparadas

La llegada y permanencia de jóvenes estudiantes en el voluntariado de la radio universitaria está motivada, no sólo por la curiosidad intelectual, sino que son los vínculos emocionales los que fertilizan esta fidelidad; abrimos este apartado para ocuparnos del estudio de esta temática. Pensamos que la importancia de la formación de este colectivo si hoy ya es de por sí relevante para la consecución de calidad, muy probablemente alcanzará cada vez mayor importancia con la llegada de lo que hemos denominado; *Radios Universitarias Autónomas y Comunitarias*, (RUAC), emisoras que serán creadas y gestionadas fundamentalmente por voluntariado universitario.

Adentrándonos en el análisis del binomio formación-calidad conviene recordar que hace tres lustros, Van der Graaf (2001) analizó las características de once emisoras universitarias estudiantiles de España, Bélgica, Gran Bretaña y Francia, concluyendo que estas emisoras estudiantiles funcionaban como herramientas de formación, información, de encuentro y diversión. Para esta autora, era importante que los estudiantes aprendieran a hacer radio profesionalmente, que tuvieran un medio para expresarse y que la gente pudiera escucharles.

En el estudio comparado de emisoras de España y México que venimos comentando de la mano de Vázquez (2012), se realizaron grupos de discusión y entrevistas en las que participaron voluntarios radiofónicos. En unos y en otras surgieron ideas valiosas que explican esta vinculación emocional y los efectos que la formación radiofónica tiene sobre el comportamiento del voluntariado, a medida que disfrutan haciendo radio.

“Este positivo vínculo emocional que logra la emisora con los colaboradores ha permitido que los jóvenes lleguen a desarrollar habilidades y productos creativos más allá de lo que se les pide” (Vázquez, 2012, p. 276).

“No sólo se trata de que descubrieran en la radio una forma de aprender y compartir, sino que les toca vivir un proceso personal, una transición de pubertad a juventud, en un espacio favorable” (p. 274) (...) “Emocionalmente los jóvenes sienten que tener una responsabilidad de este tipo les ayuda a mejorar su carácter, saber tomar decisiones y actuar con rapidez” (p. 279).

Los primeros estímulos vienen de las respuestas de la audiencia que los hace mejorar y elevar su interés y autoestima (p. 274). Parte del trato amable que dicen recibir estos estudiantes tiene que ver con la actitud de los *asesores* que les dan seguimiento no solo en el aspecto profesional donde además suelen ser flexibles y dejarlos faltar en época de exámenes, sino que los orientan y escuchan cuando tienen problemas personales pues a esa edad suelen tener conflictos con sus padres o maestros (p. 275), (...) Los jóvenes suelen encontrar en la radio, en el trato diario, un espacio para convivir con gente de otras carreras y hacerse de nuevos amigos, más afines a sus intereses (p. 276) (...) La radio abre puertas en espacios sociales y relacionados con su tema, cosa que los llena de orgullo y los reta a ofrecer una buena atención a las personas que invitan a programas (p. 279).

Pensamos con De Lorenzo (2011) que es preciso que redactores y colaboradores de las radios universitarias tengan una formación en comunicación, ya sea porque son licenciados – o ahora graduados- en periodismo o comunicación audiovisual o porque, en el caso de los colaboradores, han recibido una formación interna que les capacite para ponerse delante del micrófono. “Para que la radio universitaria sobreviva, debe profesionalizarse –si no lo ha hecho ya-, luchando por la construcción de equipos de periodistas expertos en comunicación y en la formación de comunicadores” (p.33).

Diversos expertos han señalado que este tipo de emisoras constituyen la mejor herramienta práctica para el alumnado de Ciencias de la Información y Periodismo (Sauls, 1995; Desztich y McClung, 2007). Estas prácticas afianzan su confianza, su potencial, su capacidad competencial y su iniciativa y hace que se sientan preparados para afrontar la vida laboral en la especialidad que ellos mismos han elegido (Ceballos, et al, 2010). Para Parejo y Martín (2011) los alumnos ejercen en estas emisoras cada uno de los roles que se encuentran en una radio comercial y estos futuros profesionales de la comunicación van conociendo así las dificultades y la responsabilidad que entraña cada uno de los perfiles profesionales.

Para profundizar en el conocimiento de esta realidad a sabiendas de los escasos datos que hemos podido obtener de esta temática, comenzaremos por analizar algunas buenas prácticas realizadas en radios universitarias en España:



Así, en la emisora de la Universidad de Navarra:

La formación en comunicación radiofónica que se ofrece para ejercitar la producción al alumnado en la emisora Navarra (España) tiene dos modalidades:

- a) Como parte de asignaturas específicas de los tres grados de la Facultad.
- b) Como inscritos en los seminarios de radio. Esta participación no permite obtener calificación en las asignaturas, aunque abre la posibilidad de conseguir créditos de asignaturas optativas. Los seminarios que se ofrecen son: Comunicación Radiofónica I, II, III y IV durante el ciclo escolar, donde los alumnos participan por un máximo de cuatro horas a la semana. Los estudiantes que participan en estos seminarios realizan en su totalidad *microespacios* y programas como parte del proceso de enseñanza (Vázquez, 2012, p. 146).

A pesar de las clases que ya cursan sobre radio, a los alumnos se les da una preparación básica, junto con los colaboradores voluntarios. Consiste en la redacción radiofónica elemental y normas de comportamiento para que sepan gestionar con respeto invitados e información.

La capacitación que reciben estos jóvenes varía de acuerdo con el tipo de seminario que eligen, pero en el nivel más avanzado todos tienen bases de radio porque se dirigen particularmente a estudiantes de comunicación audiovisual o periodismo que han cursado alguna asignatura.

Los del nivel básico, que pueden ser estudiantes de cualquier licenciatura y colaboradores externos, reciben en su capacitación un documento muy sencillo con reglas de redacción radiofónica y de manera verbal se les informa de las normas de comportamiento básico y temas que como institución no se abordan, como el aborto, sexo y pornografía (Vázquez, 2012, p. 294).

En el caso de la emisora de la Universidad de Huelva, la misma Vázquez (2012), en su investigación doctoral alude a los procesos de formación que se realizan con estudiantado voluntario, señalando que:

Como la gran mayoría de colaboradores son estudiantes de áreas como historia, educación, ingenierías, etc. o gente de la comunidad, la

emisora les da un curso básico al inicio de su participación que incluye locución, expresión, guion y la realización de su programa piloto. Al poco tiempo desarrollan habilidades y se involucran con entusiasmo al equipo de la emisora (Vázquez, 2012, p. 116).

En la radio de esta universidad,

los participantes deben comprometerse a hacer su programa en el periodo de programación –asisten por lo general una vez a la semana dos horas en promedio– y los de reciente ingreso deben tomar un curso introductorio que imparte el mismo personal con elementos muy básicos, que dura dos días (p. 293).

(...) Cuando ingresa un nuevo programa se le exige usar escaleta o guion y son flexibles al paso del tiempo cuando no es necesario porque el técnico, que suele ser el mismo siempre, y el productor ya conocen la estructura. Consideran que el trabajo con jóvenes le da buena imagen a la radio porque refleja frescura (p. 294).

En el caso de la radio de la Universidad de Salamanca, la convocatoria de adscripción de voluntarios se abre una vez al año a través de la página y en las ferias de acogida que hace la Universidad de Salamanca a comienzo del curso y en algunas ocasiones con visitas a facultades afines. No se pide un perfil en particular, se abren las puertas a todo tipo de propuestas. Lo más común es que sean de programas que proponen grupos de jóvenes.

No existen cursos de capacitación establecidos.

Al inicio de cada temporada se habla con los participantes y se les explican detalles del tipo de emisora y lo que pueden hacer en ella. El adiestramiento se realiza sobre la marcha con la ayuda de la gente que lleva los controles, los becarios que provienen de la carrera de comunicación o la coordinadora (Vázquez, 2012, p. 295).

Trasladándonos a México, comenzamos con el análisis de los procesos de formación de la radio de la Universidad de Monterrey, en la que la mayoría de los participantes de la emisora son alumnos de las asignaturas de radio.

No obstante, se hacen convocatorias abiertas para becarios y estudiantes de otras carreras a través de comunicación interna de la universidad en fechas específicas, cercanas al inicio de curso. Para colaboradores externos no se



realiza ninguna acción en particular, pero siempre se está en disposición de atender sus propuestas y buscar integrarlas en alguno de los cuatro momentos del año que se cambia la programación (Vázquez, 2012, p.295).

En esta emisora, la capacitación principal se da a través de la clase de radio que incluye horas teóricas y prácticas. Todos los alumnos hacen programas de radio por lo que el profesor supervisa la planeación y durante la emisión del mismo tienen un asesor – trabajador de la radio- que les va orientando y retroalimentando incluso al momento. Según González (2009) (citado por Vázquez, 2012, p. 296), “los alumnos tienen que ser llevados de la mano, entrenarlos para que empiecen a hacer laboratorio y a prepararse (...) que se les ayude porque creen que el hablar mucho es lo que hay que hacer frente a un micrófono”. La nota final la reciben de parte del profesor de la clase que también es el coordinador de la radio.

En los estudios realizados en Radio UNAM no se hace referencias a estos procesos ya que no hay participación juvenil en los sistemas de producción radiofónica, dado su alto grado de profesionalización, al que nos referiremos con mayor detalle en páginas posteriores.

Un caso especialmente relevante encontrado en la literatura es el de la radio de la Universidad de Colima, la única emisora de las estudiadas que cuenta con un responsable que lleva la coordinación de capacitación y adhesión estudiantil. Al formar parte de su plan operativo anual la presencia constante y si es posible numerosa de estudiantes, es una tarea a la que se impulsa y atiende. Es el corazón de la estación porque finalmente si no se tiene muy claro o bien organizado desde los cursos hasta que áreas necesitan a qué estudiantes, pues no va a funcionar la estación porque finalmente es desde donde se nutre (Peña y Ventero, 2011).

Desde esa área se organizan las convocatorias, se seleccionan los colaboradores, se les brinda capacitación, se les asigna un área de trabajo y un asesor; se gestionan sus documentos –se acreditan varias materias optativas y complementarias- e incluso se les orienta cuando deciden irse o cambiar de actividad. Lo único que no hacen es poner calificaciones porque corresponde a los profesores de las asignaturas de radio de la Facultad de Letras y Comunicación, que han sido trabajadores de la radio, pero les corresponde el seguimiento a los programas que emiten e invitan a seguir colaborando a los estudiantes que tienen talento para el medio.

En cuanto a las convocatorias, estas se han ido modificando a lo largo del tiempo y mejorando el documento formal como reglamento interno. Al inicio, cuando la radio era menos conocida se emprendió la campaña de dos convocatorias al año, abiertas a toda la comunidad universitaria, sin especificar perfiles y haciendo una selección, previa consulta de sus intereses a través de un amplio cuestionario que rellenaban. Se utilizaban recursos gráficos como carteles y folletos y menciones en programas específicos de la radio. La presencia de los estudiantes era en todas las áreas de la radio.

Posteriormente además de la convocatoria por carteles, folletos, páginas web y promocionales, se organizaron visitas a diferentes facultades y bachilleratos que además sirvieron para dar a conocer la radio entre los estudiantes. Los que se inscribieron debían hacer un casting donde se detectaban habilidades y talentos. Actualmente la convocatoria se abre una vez al año, o cuando hace falta presencia de estudiantes, haciendo énfasis en las áreas que requieren apoyo –programadores, por ejemplo- o en los centros escolares cercanos a la radio, pues se comprobó que eran los jóvenes que más participaban por la cercanía.

Las personas que entran por primera vez reciben un curso de inducción general donde se les ubica desde el organigrama, la misión y objetivos de la radio, hasta el tipo de productos y reglas que fomenta ese medio. Que no se queden con el estereotipo de que radio cultural y universitaria es aburrida. Que tiene de todo, pero no es escuchar los hits del momento. Que sepan que es una alternativa más y que pueden venir ellos a proponer (Peña, 2009).

También se ha buscado hacer partícipes a los estudiantes de la formación de nuevos colaboradores. Si algún estudiante decide dejar de colaborar o cambiar de área a los tres meses, debe ayudar a la preparación de su suplente porque no tendrá oportunidad de recibir un curso de inducción con él.

“En cuanto al estímulo o sanción de las evaluaciones constantes, a quienes terminan satisfactoriamente su colaboración, que son la mayoría, se les entrega un certificado o constancia al final de cada periodo, que les sirve para su currículum profesional” (Vázquez, 2012, p. 301).

Para este autor:

En Radio Universo de la Universidad de Colima valoran que exista cierto



rigor en la organización y enseñanza porque les permitirá tener más herramientas a futuro (...) El voluntariado encuentran en su beneficio a futuro la posibilidad de tener un documento que avale su trabajo en una emisora, para posteriormente obtener un trabajo (...) El hecho de contar con un asesor por estudiante o programa es importante para ellos pues reciben correcciones de cosas que a veces no se dan cuenta que son erróneas. “Eso nos hace trabajar más y hacer las cosas mucho mejor”. También sienten que alguien se interesa por ellos y eso los motiva más (Vázquez, 2012, p. 302).

Como puede observarse en las expresiones de los actores entrevistados y extractadas por este autor, el nivel de satisfacción de los participantes en los procesos de formación auspiciados por la emisora es muy bueno, lo que indica que cuando una radio universitaria pone la formación en la primera línea de sus prioridades, sus planes y programas resultan valiosos y satisfactorios para el voluntariado que los cursa, tanto durante su estancia en la emisora como en sus futuros desempeños profesionales.

Conclusiones

En el conjunto de emisoras universitarias estudiadas el perfil de colaborador mayoritario es el del alumnado, estando vinculado en más de la mitad de los casos con estudios de información y la comunicación. Una gran parte de las emisoras son lugar de práctica para los estudiantes de información y comunicación.

Las emisoras en cuya gestión y producción participan estudiantes, grupos de investigación y profesores aislados, responsables de servicios universitarios y técnicos, así como en algunos casos personas externas a la institución como colaboradores, son las que mayor éxito y estabilidad suelen conseguir.

En la estructura organizativa de estas emisoras es muy escasa la presencia en su organigrama de responsables de evaluación de la calidad de las producciones y del análisis de audiencias.

Es también escasa la presencia de personas responsables de captación y formación del voluntariado radiofónico, surgiendo con frecuencia esquemas de formación “en cascada”. No obstante, las referencias a la satisfacción derivada de los procesos de formación de este voluntariado es satisfactoria, generándose en muchos casos cierta sensación de *engagement* que actúa

como agente fidelizador del voluntariado hacia la participación en tareas de producción radiofónica a lo largo de toda su formación universitaria.

Para garantizar el mantenimiento en el tiempo de estas emisoras en línea es necesario crear en torno a ellas escuelas de comunicadores radiofónicos, que mantengan vivas sus parrillas de programación, sacando las emisoras a las calles y llevando a ellas a las diversos estamentos y dependencias de la universidad.

Referencias bibliográficas

Ceballos, J. et al. (2010). UEMCOM Radio: Refuerzo de competencias mediante streaming y podcasting. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (2), 45-72. Recuperado de <http://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/2710>.

Desztich, R. y McClung, S. (2007). Indie to an Extent? Why music gets added to college radio playlist. *Journal of Radio y Audio Media*. 14(2), 196-211.

De Lorenzo, I. (2011). Calidad, difusión cultural y participación: tres blindajes institucionales y mediáticos para el futuro de las radios universitarias españolas. En Aguaded, J.I. y Contreras, P. (Coords). *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*. (pp. 25- 37). La Coruña: Editorial Netbiblo.

López, N. (2014). Las nuevas tecnologías al servicio de las radios universitarias. En Martín, D y Ortiz, M.A. (2014). *Las Radios Universitarias en América y Europa*. Madrid: Editorial Fragua.

Martín, D. (2013). *Radios universitarias en España: Plataformas de colaboración interactivas y redes de colaboración* (Tesis de Doctorado). Universidad de Huelva, Huelva, España. Recuperado de <http://goo.gl/xHluYD>.

Martín, D. y Segura, A. (2015). Las radios universitarias en España: Equipos de trabajo, participación y función social. *Cuadernos Artesanos de Comunicación*, (77), 71-82.

Martín, D., Parejo, M. y Vivas, A. (2016). La Radio Universitaria: Gestión



de la Información, análisis y modelos de organización. Barcelona: Editorial Gedisa.

Parejo, M. y Martín, D. (2011): Onda Campus Radio: Integradora y formadora. En J.I. Aguaded y P. Contreras (Coords.) *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*. (pp.132-142). La Coruña: Netbiblo.

Peña, P. y Ventero, M. (2011). Nuevas formas de participación en radio. Radio tradicional y redes sociales. En Ortiz, M.A. y López, N. (Ed), *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era (231-247)*. Madrid: Fragua.

Pinto, R., Martín, D. y Vivas, A. (2016). La radio universitaria como formadora de profesionales. Análisis de la relación entre los títulos de grado y la radio universitaria española. *Revista General de Información y Documentación*, 26(1), 221-248.

Sauls, S. J. (1995): College Radio: 10 points of Contention from the Management Perspective. ED410628.

Van der Graaf, L. (2001). Radios Estudiantiles Europeas: Análisis comparativo de emisoras estudiantiles en Francia, Gran Bretaña, Bélgica y España. San José: Universidad de Ámsterdam- Universidad de Costa Rica. Radio U.

Vázquez, M. (2012). *La radio universitaria en México y en España* (Tesis de Doctorado). Universidad Pompeu Fabra. Barcelona, España. Recuperado de <http://goo.gl/dwgklz>

Capítulo 11

Los estilos de aprendizaje como posibilidad de pensar una educación intercultural¹

Jorge Eliécer Villarreal Fernández², Yésica Pérez Peláez³,

Maricela Moreno Oviedo⁴

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo el proponer los estilos de aprendizaje como una categoría propia de los procesos de interculturalidad educativa, ya que da la posibilidad de determinar las formas de aprender de los estudiantes, la cual surge como producto de la relación del sujeto con la sociedad y la cultura a la que pertenece y, a partir de esto, desarrollar su estructura de pensamiento. Inicialmente se muestra cómo los estilos de aprendizaje son una categoría compleja, luego la implementación que se ha hecho en comunidades indígenas de propuestas que podrían leerse como basadas en los estilos, para luego proponer unas definiciones de interculturalidad y de aprendizaje que puedan ser sustento teórico de propuestas educativas interculturales. Finalmente se hace un recorrido por las posibilidades curriculares del momento histórico en que nos encontramos para dejar un abanico de opciones de análisis y una propuesta de puntos a tener en cuenta para un currículo intercultural.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, interculturalidad, complejidad, aprendizaje autorregulado, culturas indígenas.

Introducción

Los procesos de interculturalidad que se vienen desarrollando en la

¹ Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto de tesis doctoral titulado *Las relaciones de causalidad entre la motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia de la Corporación Universitaria Americana*, que se encuentra en ejecución.

² Licenciado en matemáticas y física, doctorando en Ciencias de la Educación. Corporación Universitaria Americana. E-mail: jvillarreal@coruniamericana.edu.co.

³ Comunicadora Social. Corporación Universitaria Americana. E-mail: yesicaperez24@gmail.com.

⁴ Periodista. magister en Educación. Corporación Universitaria Americana. E-mail: mmoreno@americana.edu.co.



actualidad tienen como característica el que son amplios, complejos, tienen en cuenta elementos sociales, culturales, afectivos, emocionales, educativos, entre otros, además de la interacción entre ellos; conformándose un sistema dinámico que puede ser alimentado por el mismo contexto.

En el caso de lo educativo en general y del aprendizaje en particular, lo intercultural tiene como objetivo el poder asegurar que los procesos de enseñanza puedan mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo cual no se logra en todas las ocasiones por diversos motivos, entre ellos el que no se tiene clara la manera en que el estudiante puede aprender y por ende algunas de las situaciones de enseñanza no se adecuan a él.

A nivel de comunidades, el contexto en que se mueven las relaciones interpersonales, familiares, sociales, etc., son las que estructuran el desarrollo del pensamiento de los sujetos y por ende la manera en que aprenden, por lo que, teniendo en cuenta la diversidad cultural, también se encuentran diversas formas de aprender.

Este trabajo tiene como objetivo presentar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje, la complejidad y la interculturalidad, donde a partir de estas y del análisis de propuesta interculturales en comunidades indígenas, se identifiquen las características de lo que podría ser una educación intercultural que tenga en cuenta los estilos de aprendizaje como una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en un sistema educativo que tenga en cuenta las particularidades de los sujetos, no para segregar sino como posibilidad de transformación del contexto.

En la revisión de las políticas públicas latinoamericanas se han reconocido falencias en los procesos de calidad en educación superior y en la educación básica. Frente a esto las organizaciones internacionales han planteado que los sistemas educativos deben estar centrados en el estudiante (OECD, BIRF y BM, 2012), sobre todo por las necesidades y prioridades de la era digital. Los esbozos de otras organizaciones (Unesco, 2015) muestran la necesidad de centrar en el aprender a aprender, la adquisición de competencias, capacidad para conocer y usar conocimientos, una educación más inclusiva que atienda las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos. Otros autores, (Pérez, 2012), proponen que la educación para esta era, debería buscar la primacía de la actividad, la enseñanza desarrollada como investigación, la

estimulación de la metacognición promoviendo la capacidad de autonomía, autorregulación del aprendizaje y desarrollo, el desarrollo de los componentes cognitivos, emotivos y actitudinales de las competencias a través de la cooperación, la pluralidad y flexibilidad metodológica, para poder acceder a la diversidad de personas, situaciones y ámbitos del conocimiento.

Como se puede observar, las condiciones planteadas anteriormente tienen como eje conductor la necesidad de centrar el proceso educativo en el estudiante, de manera que sea él quien pueda acceder a la información y procesarla para que se convierta en conocimiento. Estas propuestas permiten que se pueda pensar una educación para la diversidad, que deje a un lado la exclusión, que posibilite la flexibilización del currículo, desde las diferencias individuales y los estudiantes puedan conseguir el máximo desarrollo de sus competencias cognitivas, afectivas y sociales (Villarreal, Mestre y Llanes, 2011).

Es así como pensar una educación para la diversidad es una necesidad global. En Colombia, los procesos de movilidad social, de inmigración, se han venido incrementando, sobre todo con la llegada de ciudadanos venezolanos, fenómeno que hace algunos años tuvo una dirección inversa, con la salida de millones de colombianos hacia otros países. La movilidad interna, producto de desplazamiento por la violencia o por problemas económicos conlleva transformaciones de los contextos de las personas, cambios en la cultura en la que se ven inmersos, sobre todo en un país multicultural como este. Esta situación trae consigo la aparición de un fenómeno en la escuela que no es nuevo, pero que ahora tiene otros matices, no solo por la cantidad sino por la diversidad de personas que provienen de contextos culturales diferentes y que se encuentran todas en el mismo espacio, sea este el aula en particular o la institución en general, la interculturalidad se vive en el escenario escuela.

En palabras de Leiva (2014), “La interculturalidad es un concepto pedagógico polisémico que hace referencia a la valoración positiva de la diversidad cultural a la vez que favorece espacios socioeducativos de diálogo, enriquecimiento y fructífero intercambio cultural y emocional” (p. 49). La forma en que se estima positivamente la diversidad tiene que ver con darle valor a lo que diferencia y apreciar lo que une, sobre todo en los espacios educativos, que son plurales, donde la diversidad es riqueza y el aprendizaje, como una construcción social, tiene lugar desde la experiencia compartida con otros.



Asimismo, se encuentra la opción de aprovechar estas diferencias para que los procesos de aprendizaje se enriquezcan con las experiencias de aquellos que son “extraños” a la cultura predominante. Los procesos de inclusión no son sencillos, son complejos y por lo tanto en ellos se manejan muchas categorías ordenadas de tal manera que permitan que la integralidad del ser sea la que se encuentra en el aula de clase y no solo una parte de él, muchas veces la parte que más dificultades maneja, por ejemplo, para la posibilidad de aprender en algunos.

A partir de esto, cobra importancia el identificar lo que es diverso y lo que une, de manera que se pueda dar participación a todos a partir de sus condiciones particulares, la forma en que el estudiante aprende se convierte en elemento esencial de análisis en contextos interculturales. Dentro de las categorías que tienen que ver con las formas de aprender y que pueden ser diferentes en cada estudiante, desde los contextos de donde vienen se encuentran los estilos de aprendizaje, los cuales se definen como “los rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Alonso, Gallego y Honey, 1994, p. 95).

Esta definición muestra la complejidad de la categoría, ya que dentro de ella se enmarca no solo lo cognitivo, que tiene que ver con la forma en que se procesa la información, sino que además tiene en cuenta, para el proceso de aprendizaje, lo afectivo, que tiene una carga del contexto familiar y social, y lo fisiológico, en relación con las particularidades no solo biológicas sino psicógenas, viendo esto como un todo organizado con el propósito de aprender. Todas estas partes no darían razón de la completitud de la categoría sino se tienen en cuenta las interacciones entre ellas, ya que estas producen nuevas formas de comprensión del fenómeno. En palabras del padre de la complejidad (Morin, 1999):

Y esas interacciones, son acontecimientos, ellos mismos ligados por acontecimientos repetitivos que son martilleados por el movimiento de nuestro corazón, movimiento a la vez regular e inscrito en un flujo irreversible. Todo elemento puede ser leído también como evento. Y está sobre todo el problema de la sistematicidad; hay niveles de emergencia; los elementos asociados forman parte de conjuntos organizados; al nivel de la organización del conjunto emergen cualidades que no existen en el nivel de las partes (p. 52).

Entonces, lo cognitivo, afectivo y lo fisiológico, hacen parte de un todo conformado por las partes y la serie de interacciones entre ellas, las cuales crean nuevos acontecimientos no tomados en cuenta cuando cada parte es el objeto de estudio. Por lo tanto, la forma en que los autores, (Alonso, Gallego y Honey, 1994), definen la categoría y el instrumento que usan para acercarse a su determinación (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, CHAEA), que tiene en cuenta cada una de las partes, se acerca a los planteamientos de la complejidad en la medida en que los docentes tengan en cuenta estos bordes, estos límites, estas interacciones y sobre ellas, a partir de su análisis, determinar el estilo de aprendizaje de los estudiantes.

De igual forma, la conceptualización de los estilos de aprendizaje lleva al planteamiento de etapas para estos, de acuerdo con cada preferencia se relacionan con cada fase del aprendizaje: activo, donde se vive la experiencia; reflexivo, aplicando la reflexión de la experiencia; teórico, generalizando, elaborando hipótesis; pragmático, aplicando. Al ver los estilos de aprendizaje en relación con sus fases, se determina un ciclo de aprendizaje que parte de lo activo y, luego de pasar por lo reflexivo y teórico, finaliza en lo pragmático, pero reiniciando el proceso en un nivel diferente de lo que se aprende o en torno de otra necesidad de saber. Se entiende, entonces, que el conocimiento tiene un movimiento circular, ininterrumpido, se tiene un punto de partida, pero no tiene término (Morin, 1999). Este es un rasgo más de cómo se enmarcan los estilos de aprendizaje como una categoría compleja y no reduccionista, la interacción (circular) entre cada estilo, permite el desarrollo y mejoramiento del proceso de aprender. Cada estilo de aprendizaje se describe de manera diferente, lo cual se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 7. Resumen de los estilos de aprendizaje



Estilo	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Descripción	<p>Participan de experiencias nuevas. Disfrutan el presente. Actúan sin pensar en las consecuencias. No gustan de planes a largo plazo y consolidación de proyectos.</p> <p>Gustan de trabajar con gente, pero siendo el centro de atención.</p> <p>Con el aprendizaje responden la pregunta ¿cómo?</p>	<p>Observadores que analizan desde distintas perspectivas. Recogen datos y analizan antes de llegar a una conclusión. Datos y su análisis son lo más importante, por lo tanto, posponen conclusiones.</p> <p>Precavidos, analizan todos los escenarios antes de ejecutar una acción. Observan y escuchan antes de hablar, pasando generalmente desapercibidos.</p> <p>Con el aprendizaje responden la pregunta ¿por qué?</p>	<p>Adaptan sus observaciones y las integran a teorías complejas. Fundamentan de manera lógica. Piensan de manera secuencial, integrando hechos dispares en teorías coherentes.</p> <p>Analizan y sintetizan la información. Favorecen la lógica y racionalidad.</p> <p>Con el aprendizaje responden la pregunta ¿qué?</p>	<p>Les gusta comprobar nuevas ideas, teorías y técnicas y comprobar si funcionan en la práctica. Buscan ideas y las ponen en práctica inmediatamente, se impacientan con discusiones largas. Son personas prácticas, apegadas a la realidad, que gustan de tomar decisiones y resolver problemas. Con el aprendizaje responden la pregunta ¿qué pasaría si...?</p>
Características principales	<p>Animador Improvisador Descubridor Arriesgado Espontáneo</p>	<p>Ponderado Conciencioso Receptivo Analítico Exhaustivo</p>	<p>Metódico Lógico Objetivo Crítico Estructurado</p>	<p>Experimentador Práctico Directo Eficaz Realista</p>
Aprenden mejor...	<p>Cuando la actividad les presenta desafíos.</p> <p>Con actividades cortas de resultado inmediato. Cuando hay emoción, drama y crisis.</p>	<p>Cuando pueden ser solo observadores.</p> <p>Cuando ofrecen observaciones y analizan la situación.</p> <p>Cuando piensan antes de actuar.</p>	<p>A partir de modelos, teorías, sistemas.</p> <p>Con ideas y conceptos que presenten un desafío.</p> <p>Cuando tienen la posibilidad de preguntar e indagar.</p>	<p>Con actividades prácticas que se relacionan con la teoría. Cuando ven a los demás hacer algo.</p> <p>Cuando pueden poner de inmediato en práctica lo aprendido.</p>

Se les dificulta...	Adoptar papel pasivo. Asimilar, analizar e interpretar datos. Trabajar solos.	Ser centro de atención. Pasar de una actividad a otra rápidamente. Actuar sin planificación previa.	Participar de actividades ambiguas y poco certeras. Ser parte de situaciones que enfaticen emociones y sentimientos. Actuar sin fundamento teórico.	Aprender lo que no se relaciona con sus necesidades inmediatas. Tener actividades sin finalidad aparente. Realizar actividades no relacionadas con la realidad personal.
----------------------------	---	--	--	--

Fuente: a partir de Alonso, Gallego y Honey (1994).

Como se puede observar en el cuadro anterior, los estilos de aprendizaje vistos desde esta perspectiva en su articulación abarcan, de manera compleja, todas las características del proceso de aprendizaje teniendo en cuenta las posibilidades de mejora y la manera en que se pueden desarrollar estas condiciones, etc., todo en medio de relaciones dinámicas y contextuales.

Ahora bien, el interrogante que surge tiene que ver con determinar si esta forma de ver el aprendizaje puede ser aplicada en cualquier contexto, teniendo en cuenta que su desarrollo se da en un ambiente determinado y diferente al que probablemente se quiera aplicar, o que no choque con las maneras en que se realizan estos procesos en él, ya que “en todas las sociedades hay prácticas, por ejemplo, económicas, técnicas, educativas, políticas, recreativas y religiosas” (Olivé, 2009, p. 26). Desde las voces de los docentes se enuncia que hay estudiantes que han llegado a las aulas desde culturas diferentes, que presentan problemas de aprendizaje más profundos y mayor dificultad para integrarse en la escuela, que aquellos que hacen parte o que viven desde siempre en el contexto en que está inmersa la escuela. Una posible explicación a esta situación es que los estilos de aprendizaje de los estudiantes que llegan no convergen con los que han tenido éxito en la escuela.

La definición que se presentó de estilos de aprendizaje muestra que estos son preferencias, tendencias, disposiciones personales para aprender y se manifiestan “a través de un patrón conductual y de distintas fortalezas (actitudinales, emocionales, éticas, procedimentales) que lo hacen distinguirse de los demás” (Leiva, 2014, p. 40). Para los estudiantes que han vivido



fenómenos de desplazamiento en el país, puede que el problema se encuentre en lo social y familiar, que mediatiza o influye en la escolarización y en el rendimiento académico, por ejemplo, la identidad del estudiante.

Más aun, en el caso de la educación superior, lo que se encuentra es que el inadecuado tratamiento de contenidos y capacidades de los estudiantes indígenas tiene repercusiones en su rendimiento en las universidades. Es así como para poder diseñar estrategias para una educación que sea culturalmente pertinente se debe realizar un acercamiento a la epistemología de estas culturas, realizando una articulación de lo encontrado con lo que puede aportar la pedagogía actual. Olivé (2009) plantea que una práctica, en este caso una práctica educativa, es un sistema dinámico, con elementos diferenciados pero que deben verse relacionados e interactuando entre sí, es decir, deben asumirse de manera compleja. Este sistema incluye:

Un conjunto de agentes con capacidades y propósitos comunes (...) Un medio del cual forma parte la práctica, y en donde los agentes interactúan con otros objetos y otros agentes (...) Un conjunto de objetos (...) que forman también parte del medio (...) Un conjunto de acciones (potenciales y realizadas) que están estructuradas (...) Un conjunto de representaciones del mundo (potenciales y efectivas), que guían las acciones de los agentes (...) Un conjunto de supuestos básicos (principios), normas, reglas, instrucciones y valores, que guían a los agentes al realizar sus acciones y que son necesarios para evaluar sus propias representaciones y acciones, igual que las de otros agentes (p. 27).

Así, los estilos de aprendizaje en contextos educativos de interculturalidad deben ser investigados fehacientemente porque la propia interculturalidad supone un cambio de mirada pedagógica sobre las funciones de la escuela, pero además se debe realizar este análisis teniendo en cuenta que es un sistema dinámico, que no puede centrar la mirada en solamente algunos elementos del sistema, ni siquiera en todos, sin tener en cuenta la relación e interacción entre estos. Identificar las características educativas de los pueblos indígenas del continente americano es la siguiente tarea en esta misma vía. La sola identificación de estas hace que se visibilicen, que se entienda que sí hay diferencias, que estas son importantes y constituyen una riqueza no solo para la cultura en que se dan en particular, sino para toda cultura que interactúe con ella, ya que engrandece los procesos de todos.

Desarrollo

Una de las primeras cosas a entender cuando se quiere comprender la educación en el contexto indígena es su epistemología, sin concebir la cosmovisión del mundo de cada pueblo es difícil poder acercarse a la significación de la manera en que se realiza el proceso educativo. Una de las características de los pueblos indígenas es la manera en que hacen el análisis de lo real, ya que se hace articulando los significados que los sujetos le dan a los hechos y situaciones concretas, por esto la interpretación de los fenómenos se relaciona profundamente con la cultura, y no solo eso, también las estructuras sociales, los contenidos de su filosofía y ciencia, en otras palabras “cada cosmovisión tiene sus propias preguntas a partir de las cuales formula sus respuestas, impensables desde otros criterios culturales, y que conllevan significados no unívocos” (Tovar, 2007, p. 3).

En este sentido, los estilos de aprendizaje en estas comunidades también están fuertemente relacionados con la cultura. Los indígenas son socializados en conceptos culturales propios, que permiten estructuras autóctonas de interpretación y comprensión de lo que llaman real, Tovar (2007) llama a estas estructuras esquemas de interpretación culturalmente determinados, donde dan cuenta del mundo socialmente construido, lo de valor, lo simbólico y lo cultural.

Al insertarse en el espacio escolar, los estilos de vida de la comunidad y la cultura entran en relación con los tipos de vida dominante, que son referencia para organizar el pensamiento y la acción de los estudiantes. A partir de la socialización de los niños se va conformando la manera de aprender, pudiéndose observar algunos rasgos de sus estilos de aprendizaje, a saber:

- A partir de las vivencias colectivas de los pueblos, que es la pauta más importante para la socialización, existe una tendencia hacia el aprendizaje colaborativo.
- Como ciertas actividades que se desarrollan en las comunidades tienen que ver con la observación del otro en su actuar y con la posibilidad de imitar estas acciones, se puede ver una tendencia a aprender por imitación.
- La observación es una cualidad muy desarrollada, teniendo en cuenta el valor que se le da al saber que se recibe de los adultos. Esta



característica se relaciona fuertemente con la anterior.

- No se diferencia como dimensión distinta en el aprendizaje el saber y el saber hacer, ya que el desarrollo de la estructura del pensamiento parte de lo concreto que posibilita la construcción de lo abstracto.

Tovar (2007) desde un fundamento epistemológico, explica que estas capacidades:

En la medida en que implican formas culturalmente determinadas de aprehender la realidad, de conceptualizarla y de definir qué significa el conocimiento, y cuáles son sus criterios de validez. Las ideas y pensamientos más profundos se elaboran en una dinámica equilibrada de pensamiento y acción (p. 10).

Desde esta perspectiva, algunas investigaciones muestran la manera en que en las comunidades indígenas se desarrollan estrategias de enseñanza basadas en los estilos de aprendizaje que se han creado en la cultura de manera natural. Una de estas investigaciones se realizó en Temuco, en Chile, en el campo de la educación bilingüe donde, en el proceso de enseñanza, se incorpora la participación de sabios mapuches y agentes de la comunidad educativa. Esta situación es clave para el apoyo intercultural, ya que permite trabajar sobre las mismas formas en que se ha esbozado la estructura de desarrollo del pensamiento del niño (Opazo y Huentemil, 2019).

Las conclusiones de esta investigación tienen que ver con que es fundamental que se enseñe teniendo en cuenta los valores y saberes del contexto; es tarea de la comunidad educativa, directivos, docentes, padres, etc., articular el saber, el conocimiento y la lengua en el currículo; debe haber un constante proceso de formación docente para que se perfeccionen y actualicen, con el fin de interactuar y motivar al estudiante en contextos que no manejan, como el tecnológico. El educador tradicional debe ser capacitado, de manera que pueda trabajar en el aula en las condiciones de este contexto, en liderazgo, evaluación, dominio de grupo, manejo de la voz, resolución de conflictos y reconocimiento de la norma, teniendo en cuenta que todas estas situaciones pueden ser nuevas y desconocidas.

Con respecto a esto, la investigación plantea que la implementación presenta desafíos frente al tiempo que deben disponer los diferentes agentes educativos,

tanto para planificar como para evaluar las clases y al final socializar todo el proceso; además, el que se pueda seguir trabajando a partir de la dupla entre profesor y educador tradicional, donde el primero es quien hace parte o conoce la cultura en la cual se está inmerso y por último el que se pueda contar con la participación y apoyo de los miembros de la comunidad indígena, como es el caso de los sabios mapuche en el proceso de educación intercultural.

En el caso de la educación superior (Bariloche y Equipo de Investigación B185 en Interculturalidad de la Universidad Nacional del Comahue, 2019) se parte de que el contenido de la enseñanza no es independiente de la forma en que es presentado, y que produce transformación la manera en que es presentado, por ello se busca que se reflexione, de manera continua y conjunta, sobre la problemática de cada curso. Se trabajan encuentros teórico-prácticos en forma de taller donde se crean las condiciones para construir conocimiento de manera colaborativa, en equipos heterogéneos en cuanto a carrera y trayectoria personal por lo que se propicia la formación intercultural. Se realiza un trabajo problémico, que se intenta resolver a través de las teorías y de los saberes y experiencias de los alumnos. También se realizan salidas de campo donde se dan acercamientos a experiencias interculturales.

La evaluación se hace de forma grupal e individual, en diferentes momentos de la cursada. La aprobación tiene que ver con el cumplimiento de los objetivos, la asistencia, la realización de la tarea, la participación activa y un informe final de coloquio. Lo que se observa en este caso es la posibilidad de educarse a partir de lo intercultural, con una metodología que permite que la interacción entre los estudiantes pueda conseguir el análisis de contextos diferentes, de disímiles experiencias, sin dejar a un lado el trabajo con los saberes ya constituidos, logrando una articulación entre las dos opciones.

Desde esta perspectiva, un estudio realizado por Molina & Tabares (2014), evidencia cómo se replantean las estructuras sociales, como la educación y la producción de conocimiento a partir de la mirada a la interdisciplinariedad y la interculturalidad como una forma de reconocer que todas las culturas tienen modos diferentes de percibir las expresiones de ‘conocer – saber’, de acuerdo con su desarrollo, entorno y formas de vida. La investigación captura

⁵ Los paeces o nasa, palabra que significa gente, ocupaban a la llegada de los españoles en el siglo XVI terrenos en inmediaciones de La Plata en el departamento del Huila, organizados en parcialidades a cargo de una persona, y su poblamiento disperso fue calculado en 10 mil habitantes dedicados al cultivo de la yuca, el maíz y la coca.



la esencia de los nasa⁵, como cultura indígena inmersa en el entorno educativo que los permea, siendo este un espacio que se articula desde la familia, la comunidad y el territorio; en este sentido, el aprendizaje se da desde la participación de los menores en las tareas cotidianas que realizan los padres, cuando se está en el campo; los niños aprenden de las actividades agrícolas que realiza el padre (cultivo, arado, etc.), y las niñas por su parte aprenden los oficios hogareños y el arte de tejer, es decir, “los niños y niñas aprenden de los patrones de la colectividad, la relación con el territorio, los saberes y mitos ancestrales, los valores comunitarios y los conocimientos acumulados y transmitidos de generación en generación, gracias a la memoria colectiva” (Molina y Tabares, 2014, p. 4).

Este pensamiento implica romper con las prácticas educativas de imposición, dándole paso a nuevos pensamientos sobre la educación y el nivel de interculturalidad que habita en ellos; desde esta mirada, la interculturalidad en el proyecto educativo nasa, se entiende como el conocimiento propio (originario), el cual se integra con otros conocimientos. En esta introspección que hacen los indígenas sobre la interculturalidad, plantea que en este relacionamiento con los otros “existe una condición política, por la cual se busca crear las condiciones para que las relaciones sean horizontales, de diálogo, más que entre iguales, entre diferentes” (Molina y Tabares, 2014, p. 15), de esta forma la interculturalidad representa como opción, la posibilidad de construir un proyecto de sociedad descolonizado de todas las formas de vida que habitan en esta zona, creándolo a partir de una ética, una política y una economía, que como lo expresan Molina y Tabares (2014):

En el plano de la educación, esta intención signa toda la propuesta formativa de la comunidad Nasa, pues la escuela como parte de la sociedad debe ser un espacio de interculturalidad por el cual el comportamiento y la actitud de los actores educativos sea abierto a la presencia de diferentes culturas, en un trato horizontal caracterizado por el reconocimiento y la valoración de lo que cada uno es y representa. Es una interculturalidad que supera la vieja idea y práctica de la asimilación, muy publicitada por instituciones como la escuela oficial y la religión, y se instala en cambio como una metodología de apropiación de lo externo (e igualmente de aportación), por la cual se hace posible el diálogo entre diferentes culturas. Esta estrategia se implementa no solamente para la relación con la población mestiza sino también con culturas como los guambianos, totoroes y afrocolombianos (p.17).

Con referencia a esto, un ejemplo de apropiación intercultural horizontal es el acuerdo de paz en Colombia y, por ende, la nueva situación postacuerdo, la cual ha dado la posibilidad no solo de realizar sino de conocer investigaciones en territorios donde en otras ocasiones no se podrían ejecutar. González, Esmeral y Sánchez, (2019) buscan “develar los significados y sentidos que atribuyen los pueblos originarios a los procesos sociocomunitarios en sus territorios” (p. 197). Se encuentra que la comunidad propende por desarrollar valores que buscan contribuir a la construcción y afianzamiento de la propia identidad, de manera que se comprometan contra la injusticia social y la marginación. Para lograr esto se debe proponer la participación de los padres, autoridades tradicionales y líderes, ya que son la garantía del fortalecimiento del proceso intercultural. Según González, Esmeral y Sánchez (2019), en el caso de la metodología de enseñanza se busca que:

Los docentes desarrollen actividades de manera cooperativa, en equipo, buscando traducir el discurso intercultural en criterios y principios de acción aterrizados a la realidad; favorecedores de agrupamientos del alumnado que faciliten y potencien la acción entre ellos, utilizando las didácticas que faciliten aprendizajes significativos desde sus realidades; criterios y sistemas de evaluación que atiendan la diversidad del alumnado en todas sus dimensiones, otorgando así un enfoque plural a las áreas, trabajando con las familias (p. 210).

Es otro ejemplo de cómo se utilizan estrategias que permiten pasar por los diferentes estilos de aprendizaje apoyándose en procesos colaborativos, lo cual favorece la superación de barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

En el caso de Panamá, Samudio y Muñoz (2019) buscan “comprender cómo son los procesos de interacción comunicativa de los estudiantes ngäbes en un contexto de interculturalidad y cuáles son sus implicaciones en las transformaciones identitarias” (p. 215). La investigación parte de un interrogante, sobre si se estuviese educando sin considerar las características culturales de los estudiantes, indagando sobre los procesos de comunicación comunicativa de los estudiantes ngäbes en de contexto de interculturalidad en que se encuentran. En este caso lo que se evidencia es que existen implicaciones en las modificaciones de la identidad de los estudiantes indígenas que asisten a la universidad.



La investigación plantea recomendaciones para superar la segregación a la que se veían enfrentados los estudiantes ngäbes, entre ellas se encuentra: el que se deben realizar sesiones con los grupos de estudiantes occidentales para que cambien el comportamiento con los alumnos indígenas para mejorar la interacción comunicativa; intensificar formas tradicionales de afectividad; “la creación de una oficina con un mediador cultural que use muy bien la lengua ngäbere, así como la aprobación y promoción de una licenciatura en educación bilingüe intercultural” (Samudio y Muñoz, 2019); de la misma forma que “jóvenes ngäbes con buen índice académico sean tomados en cuenta en actividades de interculturalidad” (Samudio y Muñoz, 2019, p. 234); otra de las políticas de inclusión recomendadas fue, que se debía:

Trabajar fuertemente, especialmente, con los estudiantes autóctonos que están integrándose a la Universidad, dándoles una inducción a la lengua castellana en el momento en que ingresan a la Universidad; y clases optativas de lengua ngäbere para que se adapten más y se dé una educación bilingüe de calidad. Planificar que más estudiantes ngäbes de la Facultad sean invitados a participar en actividades de interculturalidad, porque actualmente solo se consideran dos grupos relativamente pequeños, ya organizados, y a los demás no se les toma en cuenta (p.235).

La última recomendación tiene que ver con que la educación sea placentera para los estudiantes, para lo cual se propone:

El respeto por la cultura y esto atañe al lenguaje del autóctono, el cual permite acrecentar la identidad y mejoraría la autoestima. Se sugiere un mediador cultural que colabore en el departamento de Psicología para que, en su propia lengua, escuche las necesidades de los jóvenes y sea el intermediario de sus necesidades. Que la editora universitaria promueva en lengua ngäbere una revista semestral, por lo menos. Esto permitiría aportaciones textuales de índole social, académica o cultural de los jóvenes ngäbes. Las redacciones irían con su correspondiente traducción para otros lectores. Que haya un mural informativo de las actividades de interculturalidad (p. 235).

Estas recomendaciones muestran lo que ocasiona un alejamiento, en el ámbito educativo, de procesos organizativos y de enseñanza a partir de los estilos de aprendizaje de los estudiantes y, sobre todo, a una falta de caracterizar la población que se tiene, dada su diversidad, se convierte en un

elemento primordial del proceso para lograr que las diferencias sean un valor y no, como en este caso, una posibilidad para segregación.

Baronnet (2013) muestra cómo en Chiapas la educación es definida por los campesinos mayas a partir de estrategias y métodos de organización propios; entonces, la forma de educar está orientada sobre una ética de pedagogía crítica, apegada a los valores y demandas de los campesinos indígenas. En el caso de los contenidos, estos también parten de las demandas sociales de los zapatistas: techo, tierra, alimentación, trabajo-producción, salud, educación, justicia, libertad y democracia. Se organiza el “currículo” en cuatro áreas del conocimiento, a saber

Vida y Medioambiente, Historias, Lenguas y Matemáticas. Por ejemplo, en la demanda Tierra, los promotores preparan actividades pedagógicas relacionadas con el tema agrario. Para la materia de ciencias naturales se formulan preguntas generadoras sobre la protección y utilización de los recursos ambientales. En historia y ciencias sociales, se abordan los movimientos de lucha por la tierra en Chiapas, en México y en el mundo, tomando a veces como ejemplo la experiencia del movimiento agrario brasileño. En la enseñanza del álgebra, se miden solares y parcelas. Como ejercicios de la materia de español, se redactan poemas sobre la naturaleza y también cartas virtuales de denuncia por amenazas de despojo. (p.310)

Es así, como la interculturalidad se mueve en una lógica de negociación interna entre lo culturalmente interno y lo externo; siendo elegidos, autorizados y controlados los otros actores no indígenas que intervienen en el proceso de selección y formación de los contenidos. La metodología aplicada es ecléctica, cada región define la manera en que se va a realizar el proceso educativo, todos acatando los principios zapatistas, y sin llegar a generar contradicciones entre el tipo de educación brindada. Esto hace que haya un dinamismo en la enseñanza, siempre partiendo de las necesidades de la comunidad en todos los ámbitos, lo cual va desarrollando esquemas de pensamiento ligados a lo colectivo, lo práctico, al respeto y la búsqueda de los conocimientos ancestrales.

Todas estas experiencias muestran prácticas pedagógicas exitosas que centran su actuar en el estudiante, teniendo en cuenta que este hace parte de la comunidad y que esta es el principal medio para educar, la manera en que



se desarrolla, la forma en que transmite sus conocimientos a todo el pueblo, y que permite procesos de formación integral de cada sujeto.

En el caso en que esta situación no se da, lo que se observa es un proceso que se acerca a la segregación, sobre todo centrado en lo comunicativo. Las recomendaciones que se brindan para esta situación giran en torno a lo que la interculturalidad busca, la posibilidad de que cada persona, sin importar sus condiciones particulares en cuanto a lo intelectual, étnico, creencia, gustos, etc., tengan la posibilidad de reducir sus barreras al aprendizaje y a la participación. A partir de esto, se deben analizar las posibilidades que se pueden tener para brindar este tipo de educación.

Frente a esta segregación (Torres, 2010) plantea que:

Todo sistema educativo tiene entre sus finalidades colaborar a construir las identidades de los niños y niñas. Entendiendo por identidad aquellos conocimientos, procedimientos, destrezas y valores que cada persona aprende, desarrolla y pone en funcionamiento para comprender, evaluar e intervenir en el mundo. Si estos contenidos (idiomas, saberes, creencias, ritos, procedimientos, actitudes, valores...) que se utilizan en el entorno en el que se vive sirven para discriminar a alguien, quiere decir que estamos ante un sistema educativo injusto, o sea clasista, y/o sexista, y/o racista, y/o homófobo, etc (p.94).

Educación Siglo XXI: evoluciones y perspectivas contemporáneas del currículo

Los cambios en la sociedad, la aceptación de las diferencias, por lo menos en los planteamientos teóricos, son la base para que propuestas como las anteriores tengan cabida en los sistemas educativos. Aunque aún existen resistencias a una educación intercultural estas se originan más por desconocimiento de las posibilidades que se abren ante ella o por miedo a enfrentar nuevas formas de enseñanza, de reconocer saberes que no se ven como científicos o como la verdad, o el aceptar que el otro tiene también una forma de ver el mundo que es válida en su contexto y en el mío.

La interculturalidad es uno de los conceptos que abrazan el respeto por la diversidad y clama por una sociedad más igualitaria, llama a la igualdad de

todos los grupos diferenciados a partir del derecho a la diferencia (Beltrán, 2015), propone el diálogo como forma de llegar a consensos, busca que exista comunicación, comprensión entre todos sin imposiciones, teniendo en cuenta el contexto y admitiendo la posibilidad de distintos juicios de valor.

Esta concepción de interculturalidad es clave para soportar, en lo educativo, los estilos de aprendizaje, la posibilidad de entender que no todas las personas aprenden de la misma forma, que la manera en que se aprende está mediada por la estructuración de procesos de pensamiento que son amoldados por los contextos y la cultura, y que la tarea del docente es partir de esta diversidad, comprenderla, para poder después de analizarse a sí mismo, diseñar propuestas para la diferencia con un objetivo básico, que todos logren aprender.

Y este lograr aprender no cerrado a la escuela sino a la posibilidad de hacerlo en diferentes contextos, los mismos que hoy brinda la sociedad, esta sociedad de hoy que se encuentra en un momento de transformación, del paso de la información al conocimiento. El flujo de información ha venido creciendo de manera exponencial teniendo como plataforma para ello el uso de las TIC, pero este crecimiento no ha sido organizado, lo cual lleva a que se requiera un esfuerzo más en el proceso de transformación de la información en conocimiento.

Este proceso de organización de la información, la rapidez de los cambios en el flujo de la misma y la comprensión de nuevos procesos conlleva a la necesidad de procesos de formación que permitan que las personas puedan aprender continuamente de manera permanente, y además, por sí mismos es fundamental el que se “aprenda a aprender” (Gargallo, 2016).

Para el logro de este objetivo aparece el concepto de aprendizaje autorregulado, el cual enfatiza la interacción entre las características propias de las personas, las habilidades que ha desarrollado, el contexto en que se encuentra y las situaciones a las que se ve enfrentado y se puede entender, este aprendizaje, como el grado en que se participa activamente a nivel cognitivo, motivacional y conductual. Estas interacciones son las que estructuran los estilos de aprendizaje desde la interculturalidad, por lo que este concepto cabe perfectamente como posibilidad de propuesta para conseguir el objetivo.

En palabras de Gargallo (2016):



En un mundo complejo y cambiante como el nuestro en que la información crece de una manera exponencial es impensable que nuestros alumnos puedan adquirir en ese sistema educativo todos los conocimientos y habilidades que necesitarán en su vida futura. Un ciudadano consciente y un profesional competente siempre necesitarán seguir aprendiendo, por lo que deberán desarrollar habilidades y estrategias para aprender; esto es, aprender a aprender, aprender estrategias de aprendizaje, aprender de modo autorregulado (p. 116).

El aprendizaje autorregulado es, entonces, un modelo centrado en el aprendizaje, por lo que se alimenta de otros planteamientos teóricos importantes que son la base de cada uno de los elementos del proceso y educar personas autónomas y responsables, lo que va de la mano con una práctica en la que los estudiantes respondan de sus acciones y puedan dar razones sobre ellas (Torres, 2010). Las características planteadas por el aprendizaje autorregulado, incluyendo las exigencias del procesamiento de la información y la metacognición lleva a inferir que se requiere, para sacar adelante este proceso, de la identificación en los estudiantes de la manera en que aprenden, básico en modelos centrados en el aprendizaje como este.

Dentro de este esquema que se viene armando se tiene, hasta ahora, la afirmación de la complejidad en la que están inmersos los estilos de aprendizaje, además que estos estilos son importantes en la interculturalidad ya que tienen que ver con los contextos social, afectivo y cultural en el que se desenvuelven los sujetos los cuales van conformando su estructura de pensamiento y sus particularidades en el proceso de aprender. Se revisaron algunas experiencias de educación intercultural que ayudaban a sustentar lo anteriormente expuesto, por ser prácticas exitosas y algunas por no serlo. A partir de estas experiencias y de los planteamientos iniciales, se propone una definición de interculturalidad que tiene como elemento importante la posibilidad de articular dentro de él la estructura, conceptualización, determinación y aplicación de los estilos de aprendizaje. Ahora se presenta el aprendizaje autorregulado como un modelo centrado en el aprendizaje que permitiría que los docentes puedan realizar el proceso de enseñanza teniendo en cuenta la manera en que el estudiante aprende.

Se debe comprender que el aprendizaje no es el único elemento que se debe tener en cuenta en términos de una educación intercultural, sino que se debe dar una mirada a todo el currículo para poder tener presente sobre que

constructos se pueden desarrollar las propuestas que se diseñen. El currículo es un microcosmos de la sociedad, de esa que se encuentra más allá de la escuela (Loveless y Williamson, 2017), por lo que estudiarlo, analizarlo, diseñarlo, determina cuál es el conocimiento que la sociedad en la que se está decide que vale la pena transmitir a las nuevas generaciones. Pero no son microcosmos lineales, cumplen un papel productivo como muestras en pequeño de futuros sociales imaginados, o futuros en desarrollo. Un currículo resulta de la interacción de ideas, conceptos, teorías, prácticas, objetos materiales, y redes históricas y políticas de conexiones, articuladas entre sí en nuevas formas conceptuales y prácticas para el pensamiento y la acción.

Las formas en que se ha venido organizando el currículo tienen como característica el que se orienta desde afuera, por agentes externos, sea el estado, ONG, iniciativas filantrópicas, etc., con la particularidad de que cada uno de ellos trata de que se acojan sus formas de autoridad, sus ideas, sus formas de organización, etc., teniendo en cuenta los alcances de la educación intercultural, lo mismo que los requerimientos que tiene un currículo organizado, de esta manera no da razón de todas las características, formas organizativas, propuestas filosóficas que hacen parte de la fortaleza intercultural. La salida que podría encontrarse para el diseño del currículo tiene que ver con la articulación de agentes internos y externos, estos últimos nombrados por las comunidades, de manera que tengan en cuenta los principios culturales sobre los cuales se desarrolla la sociedad y teniendo como herramienta las nuevas tecnologías, lo que llevaría a una reconfiguración de las identidades, en palabras de Loveless y Williamson (2017):

La reconfiguración que se propone de las identidades escolares formales en tanto que identidades de aprendizaje digital, fluidas y autoformadas, que encarnan buena parte de los recientes programas curriculares, también vincula a los jóvenes con mayor contundencia con unas circunstancias de trabajo cambiantes en las que el énfasis se pone en los trabajadores, que pueden mejorarse continuamente a sí mismos, adquiriendo competencias y reciclándose tal y como lo requieran las también cambiantes demandas de empleo. Estos jóvenes emprendedores, proyectos permanentemente inacabados e identidades sociales interactivas se representan como el capital humano necesario requerido por la economía del conocimiento globalmente en red (p. 176).



Hay que tener en cuenta que el currículo no se puede quedar encerrado en las paredes del aula, aislado del contexto que lo rodea, ya que esto conlleva a que haya saberes disociados, fragmentación disciplinar, etc., ya existen nuevas miradas, las que llaman a que el currículo se escape de la escuela, vaya a la ciudad, vaya al campo, escape al medio en donde la escuela se encuentra ubicada (Martínez, 2010).

Esta propuesta es la posibilidad para que en la ciudad, el campo, el lugar que se habita sea currículo, que el contexto no sea simple contenedor sino que alimente los procesos tanto individuales como colectivos, permitiendo, a partir del trabajo colaborativo con grupos heterogéneos, abarcar nuevas posibilidades de pensamiento que reconfiguren a los sujetos, que sean capos abiertos a la investigación y a las opciones que esta ofrece, las habilidades científicas, a partir de varios conceptos diferentes de ciencia. Martínez (2010), pone en claro cuál sería el papel de la didáctica; en esta idea:

La didáctica que se propone ha de revisar, igualmente, el papel atribuido al docente y, en términos más generales, al sujeto adulto dinamizador de los procesos de encuentro y exploración educativa de la ciudad. Los anteriormente citados movimientos pedagógicos aportaron sugerencias y ejemplos interesantes, tanto sobre las prácticas docentes relacionadas con la exploración e investigación del territorio y la apropiación y el desarrollo cultural, como sobre el diálogo con otros agentes y agencias que promueven el activismo cultural y educativo en la ciudad. El debate, entonces, sobre el sujeto docente, y sobre el saber y las prácticas que debería cultivar, es un debate necesario que pone en crisis la obsesión academicista sobre la ultra especialización disciplinar y el autismo ante las miradas complejas y las voces de una investigación social y pedagógica comprometida y militante. En este último sentido cobran especial relevancia nuevas formas de redes y movimientos sociales que actúan en el territorio y desarrollan en su práctica un nuevo modo de pedagogía social que ha de ser tenido en cuenta (p. 546).

Dentro de las propuestas para un currículo intercultural se pueden encontrar aquellas que han venido presentando salidas a las barreras a la participación, la convivencia y el aprendizaje en los sistemas educativos (López, 2012). Estas barreras son:

- a) Políticas (normativas contradictorias)

- b) Culturales (conceptuales y actitudinales)
- c) Didácticas (enseñanza-aprendizaje)

Para López (2012), un currículo intercultural, que busque la inclusión de todos, debe enfrentar estos factores y propone acciones encaminadas hacia ello, entre las cuales están: frente a lo político, buscar que la administración educativa sea coherente con las legislaciones internacional y nacional, lo mismo que la puesta en práctica de estas. “El apoyo de las políticas tiene que ser compatible con las prácticas educativas inclusivas, si realmente aquellas pretenden servir de apoyo y no mermar los esfuerzos del profesorado” (p. 144).

En lo cultural, las barreras tienen que ver con la actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias; para resolver esta situación se propone que los diagnósticos se vean como un umbral del conocimiento, como una entrada a la investigación y al descubrimiento, es decir, a la búsqueda, de manera que este no se convierta en la forma en que se identifica para segregar sino en forma de visibilizar para apoyar.

En lo didáctico, son varias las barreras y cada una requiere una organización del currículo propia de manera que se pueda salvar. López (2012), identifica cinco obstáculos para el aprendizaje y la participación:

- 1) “La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula No es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje” (p. 146).
- 2) “El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Ruptura con las adaptaciones curriculares” (p. 146).
- 3) “La organización espaciotemporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo con la actividad a realizar. Una organización ad-hoc” (p. 148).
- 4) “La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. Del profesor como técnico-racional al profesor como investigador” (p. 149).
- 5) “La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. De las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas” (p.150).



Estas barreras y las posibilidades de superación se pueden visualizar en las prácticas analizadas anteriormente, en la manera en que diversas comunidades han enfrentado la formación en sus entornos y como se ha venido trasladando este sistema a la estructura formal de la institución educativa, que deberían ser puntos para la construcción del currículo, y que tienen que ver con considerar el aula como un espacio cultural y público que refleje la cultura, valores y finalidades de la institución, y “donde el profesorado se entrelaza con el alumnado en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida, formando una comunidad de convivencia y aprendizaje” (López, 2012, p. 146); generar procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones (aulas o por fuera de ellas) en donde todos puedan aprender independientemente de las peculiaridades cognitiva, cultural, étnica o religiosa, a partir de la creación de itinerarios mentales, una búsqueda permanente e indagación dialógica; el trabajo por proyectos en la institución que requiere transformación del aula y del concepto mismo, ya que se requiere un manejo diferente de los agrupamientos para poder realizar un proceso de enseñanza interactiva a través de trabajo por grupos heterogéneos, que debe ser la nueva estructura organizativa del aula; “el profesorado ha de cambiar su mentalidad y en lugar de pensar en el sujeto de aprendizaje, en sus peculiaridades y en su entorno familiar, ha de hacerlo en cómo cambiar los sistemas de enseñanza” (p. 149); y, finalmente, esta educación no puede ser una labor exclusiva del profesorado, ha de ser tarea compartida entre familias y demás comunidad educativa.

Todo esto para la construcción de una educación para todos, en palabras de López (2012),

La educación para la convivencia democrática y participativa nos abre la esperanza para la construcción de un proyecto de sociedad y de humanización nueva, donde el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad serán los valores que definan las relaciones entre familias y profesorado, entre profesorado y alumnado y entre profesorado y comunidad educativa, donde el reconocimiento de la diversidad humana está garantizado como elemento de valor y no como lacra social (p. 150).

Conclusiones

Las conclusiones constituyen una sección obligatoria que tiene unas finalidades retóricas propias de los textos de investigación, ya sean avances

parciales o resultados definitivos. Se puede dar cuenta en las conclusiones de los resúmenes de algunos de los siguientes ítems:

- Cuestiones abiertas y probables soluciones y/o aplicaciones.
- Evaluación e implicaciones de los resultados o hallazgos del trabajo.
- Hipotetizar una explicación de los resultados.

Referencias bibliográficas

Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora (8 ed.)*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

Bariloche, E. y Equipo de Investigación B185 en Interculturalidad de la Universidad Nacional del Comahue. (2019). La interculturalidad tiene su cátedra Furilofche-Comahue. En U. d. Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI, *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 141-158). Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.

Baronnet, B. (2013). Autonomías y educación en Chiapas: Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 305-329). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Beltrán, J. (2015). *La interculturalidad*. Barcelona: UOC.

Gargallo, B. (2016). Métodos centrados en el aprendizaje y aprendizaje autorregulado en la sociedad del conocimiento. En M. Santos (Ed.), *Sociedad del conocimiento: Aprendizaje e Innovación en la Universidad* (pp. 115-136). Madrid: Biblioteca Nueva.

González, L., Esmeral, S. & Sánchez, I. (2019). Educación intercultural desde la perspectiva del pueblo Iku y sus aportes al postacuerdo desde la acción comunitaria. En U. d. Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI, *Educación e Interculturalidad: Aproximación*



Crítica y Decolonial en Contexto Indígena (pp. 197-214). Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Leiva, J. (2014). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (3), 36-51.

López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160.

Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.

Martínez, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En J. G. Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 527-547). Madrid: Morata.

Molina, V. y Tabares Fernández, J. (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. Polis. *Revista Latinoamericana*, (38), 1-21.

Morin, E. (1999). *La epistemología de la complejidad*. En E. Morin y J.-L. Le Moigne, *L'intelligence de la complexité* (pp. 43-77). París: Ed. L'Harmattan.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, International Bank for Reconstruction y El Banco Mundial. (2012). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Colombia*. OECD. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264180710-es>

Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En Clacso y Cides-Umsa (eds.), *Pluralismo epistemológico* (pp.19-30). La Paz: Muela del Diablo Editores.

- Opazo, M. y Huentemil, J. (2019). Experiencias de educación intercultural en el Departamento de Educación Municipal de Temuco. En S. Quintriqueo D. Quilaqueo (Eds.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 126-140). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Madrid: Morata.
- Samudio, R. y Muñoz, L. (2019). Los estudiantes Ngäbes: interculturalidad e interacciones comunicativas. En R. I. Interculturalidad/RIEDI, *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 215-237). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Torres, J. (2010). Currículum, justicia e inclusión. En J. G. Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 84-102). Madrid: Morata.
- Tovar, M. (2007). Cosmovisión y estilos de aprendizaje culturalmente determinados. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 5, 24.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: Unesco.
- Villarreal, J., Mestre, U. y Llanes, L. (2011). La atención a las diferencias individuales, en aulas inclusivas, como vía para el aprendizaje desarrollador de las matemáticas en la educación básica y media en Colombia. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, (4), 59-73.

Capítulo 12

Justificação para uma avaliação de impacto da política “Todos a aprender” em nível nacional na Colômbia¹

Sleby Dayana Bermúdez Zapata²

Resumen

La política “Todos a Aprender” (PTA) fue propuesta en 2011 e implementada el año siguiente en Colombia y propende por mejorar la educación, principalmente buscando la equidad en el aprendizaje de la educación primaria. Llega a los lugares más alejados del país y ha sido evaluada en pequeña escala, evidenciando resultados satisfactorios en las pruebas practicadas por el Icfes en tercero y quinto de primaria. Debido a que la educación es una herramienta fundamental para el crecimiento económico y las pruebas educativas en el ámbito internacional han tenido bajos resultados, se justifica una evaluación de impacto con el fin de realizar los ajustes necesarios y empalmar dicha política en el nuevo Plan de Desarrollo en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Palabras clave: todos a aprender, educación de calidad, capital humano, políticas públicas.

Introducción

O capital humano é um importante fator de produção no desenvolvimento econômico e a teoria se concentrou no nível de educação das pessoas para estudá-lo. A educação permite melhorar a produtividade dos países e, assim, aumentar o crescimento econômico, por essa razão, a educação é uma ferramenta poderosa para a mobilidade social e a construção de equidade.

¹ Capítulo de libro de investigación resultado de la continuidad en la investigación ¿Vale la pena estudiar en Colombia? realizada entre Carlos Felipe Bedoya Riveros y Sleby Dayana Bermúdez Zapata.

² Economista y especialista en Economía de la Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito. Docente de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: sbermudez@americana.edu.co.



A educação é um determinante dos salários dos trabalhadores, uma vez que responde positivamente à formação do capital humano (Forero & Gamboa, 2007). As evidências, em termos gerais, mostraram os inegáveis efeitos positivos da educação. Mais anos de escolaridade tendem a aumentar a probabilidade de melhorias no emprego, tanto em termos de salários como em termos de oportunidades, resultando em melhorias na qualidade de vida.

Desarrollo

Além do período entre 2009 e 2015, foi confirmado que, em Colômbia, um aumento no nível de escolaridade, gera um aumento nos salários da população ocupada e esse aumento é maior em homens que em mulheres. A equação básica de Mincer mostra que o aumento gerado pelo nível de escolaridade na renda do trabalho é uma média de 10 %. Agora, ao calcular a equação incluindo a variável gênero, observa-se que o aumento da renda do trabalho é, em média, 40,4 % maior se o indivíduo for do sexo masculino. Mas se uma mulher realiza estudos secundários, sua renda do trabalho aumenta 24,1 % mais do que a de um homem que também tem estudos secundários equivalentes. Da mesma forma, se uma mulher realiza estudos universitários, sua renda do trabalho aumenta 26,85 % mais do que a de um homem com estudos universitários similares. Portanto, vale a pena estudar na Colômbia e investir em educação é ainda mais rentável para a população feminina (Bermúdez y Bedoya, 2018).

Por essa razão, unir esforços para melhorar a educação em um país em desenvolvimento como a Colômbia resulta em maiores oportunidades para melhorar o bem-estar social e isso é feito através do Plano Nacional de Desenvolvimento que é o roteiro que estabelece os objetivos do governo, definindo programas, investimentos e metas para o mandato presidencial. Ele permite avaliar seus resultados e garantir a transparência no gerenciamento de orçamento.

Especificamente, o atual Plano de Desenvolvimento 2018-2022, Pacto pela Colômbia, pacto pela equidade, inclui no pacto 3 da linha C, educação de qualidade para o futuro com oportunidades para todos. Em seu diagnóstico, explica-se que o ensino médio tem um atraso significativo na cobertura, apresentando uma taxa líquida de 42,8 % em 2017 (Departamento Nacional de Planeación, 2019 p. 287). O mais grave é que de cada 100 crianças que

entram no primeiro ano de educação, apenas 44 conseguem se formar como graduados do ensino médio, uma situação que é ainda mais complexa na transição para o ensino superior; estima-se que apenas 38 dos 100 alunos que se formaram em média em 2015, ingressaram imediatamente à educação superior em 2016.

É assim que a Colômbia deve responder às necessidades sociais que exigem a resolução de problemas por meio de políticas que precisam ser avaliadas e implementadas para cumprir sua finalidade. Nesta ordem de ideias, o tema central desta pesquisa são as políticas educacionais, a educação é uma questão de interesse social e pessoal, suas políticas e gestores políticos, as instituições de ensino, e professores estão diariamente no centro da atenção e valorização ou desvalorização por muitas pessoas. Cidadãos avaliam e decidem sobre educação e seus julgamentos podem ter viés sociais e ideológicos, entre outros (Escudero, 2010). Ao oferecer e tornar público o conhecimento mais rigoroso possível, com base em evidências comprovadas, baseadas em critérios e indicadores de avaliação fundamentados e defensáveis, a avaliação formal tem amplo espaço de trabalho social para arquivar opiniões e julgamentos simplificadoros.

Na Colômbia, uma avaliação das políticas educacionais existentes é justificada e pretendida, na Universidade de Coimbra já fizeram uma avaliação do contexto ao programa Todos a Aprender (PTA), para melhorar a aprendizagem dos estudantes, esta avaliação foi feita através de métodos mistos e os resultados indicam que o programa é relevante para responder às principais necessidades identificadas tanto na realidade nacional como na esfera latino-americana (Díaz, Barreira y Pinheiro, 2015), dado que entre as primeiras necessidades está o fortalecimento da aprendizagem dos alunos em áreas básicas e especialmente nas populações mais vulneráveis, devido à sua condição de ruralidade ou baixo nível socioeconômico.

Este programa é composto por cinco componentes que são articulados para alcançar uma atenção abrangente às instituições: o componente pedagógico, associado aos referentes curriculares nacionais e a avaliação da aprendizagem; o componente de treinamento localizado, responsável pelo treinamento e acompanhamento de professores em sala de aula; o componente de gestão educacional, que busca a formação de professores e a integração do programa como parte do plano de melhoria de cada instituição de ensino;

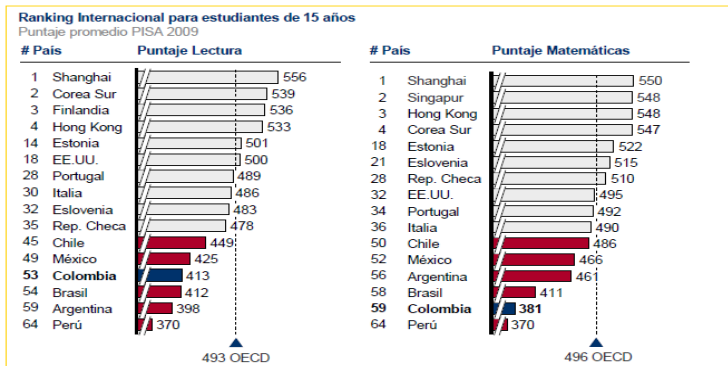


o componente infraestrutura, responsável pelos aspectos relacionados ao acesso e permanência dos alunos nas escolas; e, finalmente, um componente transversal que busca a socialização do programa com a comunidade e sua mobilização de acordo com os objetivos estabelecidos. (MEN, 2013)

A estratégia de operação do programa funciona através de treinamento em cadeia. O primeiro elo corresponde à gerência responsável pela administração geral, depois encontramos uma equipe de coordenadores de cada um dos componentes e um exército de 100 treinadores que acompanham 3000 tutores, que por sua vez têm a missão de desenvolver processos de treinamento em site destinado a professores de instituições educacionais focadas.

Tabela 8. Testes de pontuação média PISA 2009

Tabla 1 - Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.



Fuente: estudio de McKinsey y Company (2012), www.oecd.org

Fonte: www.oecd.org

Outro trabalho semelhante é feito por (Díaz, 2016) onde se avalia o programa PTA no ensino da linguagem e matemáticas no município de Puerto Escondido - Córdoba, desde que estas são áreas necessárias para conseguir um emprego decente que permita a realização e desenvolvimento integral do seu projeto de vida e porque é necessário avaliar o impacto que este programa teve, particularmente nas áreas rurais, onde os resultados nas áreas avaliadas nas provas padronizadas mostram uma grande parte da população de estudantes no país em níveis baixos ou insuficientes de desempenho nos diferentes testes aplicados.

O trabalho do PTA nas instituições é baseado em comunidades de

aprendizagem (CDA), entendido como “um projeto de transformação social e cultural de um centro educacional e seu ambiente, para alcançar uma sociedade da informação para todas as pessoas” (Díaz, 2016). Neste trabalho de pesquisa, a abordagem qualitativa é utilizada com dados descritivos e verifica-se que há um progresso significativo de ano para ano nos níveis de desempenho do aluno e nos processos de ensino, de acordo com os resultados comparativos, já que a porcentagem de alunos com desempenho insuficiente foi reduzida.

Conclusiones

Pelas razões mencionadas acima, a Colômbia precisa de uma avaliação de suas políticas educacionais e especialmente do programa Todos a Aprender (PTA), então uma avaliação de impacto usando microeconometria é proposta, neste caso um grupo de tratamento e um grupo de controle devem estar disponíveis, a fim de fazer a comparação correspondente,

Referencias bibliográficas

Bermúdez, S. y Bedoya, C. (2018). ¿Vale la pena estudiar en Colombia? Retornos a la educación en el sector urbano (2009-2015). *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 14(26), 1-14.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=409656163004>.

Díaz, A. (2016). Evaluación del programa *Todos a Aprender* en la enseñanza de lenguaje y matemáticas en el municipio de Puerto Escondido—Córdoba. *Panorama*, 10(19), 46-60.

Díaz, S., Barreira, C. y Pinheiro, M. (2015). Evaluación del programa Todos a Aprender: Resultados de la evaluación de contexto. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(10), 55-59.

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2019) Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la calidad. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/BasesPND2018-2022n.pdf>.



Escudero, J. (2010) Evaluación de las Políticas Educativas: Cuestiones perennes y retos actuales. *Revista Fuentes*, 10, 8-31.

Forero, N. y Gamboa, L. (2007). Cambios en los Retornos de la Educación en Bogotá entre 1997 y 2003. *Lecturas de Economía*, (66), 225-250.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2013). Programa todos a aprender para la transformación de la calidad educativa. Guía uno: Sustentos del programa.

Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf.

