

BORDES Y TRAMAS **INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN**

Sistematización de la línea de investigación en educación y pedagogía, Manizales, 2004 (2000-2021)

AUTORES

Luis Vicente Sepúlveda - Miguel Ángel Torres - Juan Carlos Rodríguez
Luz Diana Ocampo - Jaime Ramiro Cabrera-Acosta - Jhon Armando Higuera-Calderón
Marco Fidel Chica-Lasso - Andrés Klaus Runge-Peña - Héctor Fabio Ospina

Bordes y tramas investigativas en educación: sistematización línea de investigación educación y pedagogía (2000-2021) / Luis Vicente Sepúlveda (et al...). – Manizales: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, 2024.

Editores Académicos de este libro: Luis Vicente Sepúlveda, Héctor Fabio Ospina, Marco Fidel Chica-Lasso
212 páginas.

ISBN (digital): 978-958-5150-39-3

1. Educación y pedagogía. 2. Producción científica – Colombia. 3. Investigación en educación. 4. Sistematización de experiencias – Educación y pedagogía. 5. Programa de investigación – Colombia. I. Título. II. Sepúlveda, Luis Vicente. III. Torres, Miguel Ángel. IV. Rodríguez, Juan Carlos. V. Ocampo, Luz Diana. VI. Cabrera-Acosta, Jaime Ramiro. VII. Higuera-Calderón, Jhon Armando. VIII. Chica-Lasso, Marco Fidel. IX. Runge-Peña, Andrés Klaus. X. Ospina, Héctor Fabio.

Dewey 370.7 cdd 23

Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptorios recuperados de Normas LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca

Bordes y tramas investigativas en educación: sistematización línea de investigación educación y pedagogía (2000-2021)

ISBN: 978-958-5150-39-3
Primera edición 2024

©Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE
Calle 59 N° 22-24 Barrio Rosales, Manizales, Caldas, Colombia
Celular: (576) 8982334
E-mail: proyectoumanizales@cinde.org.co
www.cinde.org.co

© Universidad de Manizales
Carrera 9 N°19-03 Manizales, Caldas, Colombia
PBX (57-6) 884 1450
<http://www.umanizales.edu.co/>

©Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales
Calle 59 N° 22-24 Barrio Rosales, Manizales, Caldas, Colombia
Celular: (576) 8982334
E-mail: proyectoumanizales@cinde.org.co
www.cinde.org.co

Este libro es producción de la línea de investigación educación y pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud perteneciente al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, 2024

Esta publicación es editada por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE bajo licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Por tanto, esta obra se puede reproducir por cualquier medio siempre y cuando se cite la fuente.

Diseño de Carátula: María Victoria León-Grimaldos

Fechas de evaluación y aprobación por pares: 20 de mayo de 2023/30 de junio de 2023

Manizales, Colombia 2024

BORDES Y TRAMAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN

Sistematización línea de investigación educación y pedagogía (2000-2021)

Autores

Luis Vicente Sepúlveda

Miguel Ángel Torres

Juan Carlos Rodríguez

Luz Diana Ocampo

Jaime Ramiro Cabrera-Acosta

Jhon Armando Higuera-Calderón

Marco Fidel Chica-Lasso

Andrés Klaus Runge-Peña

Héctor Fabio Ospina

2024



Tabla de Contenido

| | |
|--|-----|
| Palabras Iniciales Historias y algunos trasegares de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía Héctor Fabio Ospina Andrés Klaus Runge-Peña | 7 |
| La Sistematización de Experiencias como apuesta metodológica para consolidar el conocimiento en educación y pedagogía Luis Vicente Sepúlveda | 31 |
| De los escenarios del desarrollo humano de la niñez y la juventud a la educación y pedagogía: génesis de la línea y grupo investigativo (2006-2007) Luis Vicente Sepúlveda | 47 |
| La evaluación, la rectoría, la equidad y la lectura comprensiva en educación en las tesis del periodo 2008-2010 Miguel Ángel Torres | 65 |
| Tejiendo saberes y construyendo redes en las regiones: Línea de la Educación y Pedagogía 2010–2012 Juan Carlos Rodríguez | 87 |
| Desde las pedagogías críticas norteamericanas hasta saberes, imaginarios y subjetividades en la Línea de Educación y Pedagogía Jhon Armando Higuera-Calderón | 99 |
| Tendencias de la experiencia, práctica y subjetividades devenidas del proceso pedagógico contemporáneo Jaime Ramiro Cabrera-Acosta | 127 |
| Polifonías de la educación y la pedagogía. Hilando voces y saberes en las ciencias sociales Luz Diana Ocampo | 141 |
| Pensar la educación en lo integral, diverso y diferente. Conocimientos y expresiones Marco Fidel Chica-Lasso | 179 |
| Bordes y tramas: comprendiendo el entretejido de las educaciones y las pedagogías Luis Vicente Sepúlveda | 205 |

Palabras Iniciales

Historias y algunos trasegares de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía

Héctor Fabio Ospina*

Andrés Klaus Runge-Peña**

La línea de investigación que hoy se denomina Educación y Pedagogía, inicia labores el día 8 de noviembre del año 2000, dentro de un territorio amplio que abarcaba “familia, educación y comunicación”, temáticamente los seminarios y las tesis doctorales giraban en torno a elementos que permitían tensionar relaciones entre los tres campos; la profesora Dalia Restrepo lideraba las discusiones referentes a familia, los profesores Vladimir Zapata y Héctor Fabio Ospina los asuntos del campo de la educación, y un profesor invitado tensionaba los diálogos desde el campo de la comunicación.



* Ph.D. en Educación de Nova University-Cinde. Profesor Emérito-Investigador y director de tesis del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde y del Posdoctorado en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Director –Editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Correo electrónico: proyectoumanizales@cinde.org.co



** Ph.D. en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Postdoctor del Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO), Profesor Titular (Senior) de Pedagogía y Antropología Pedagógica, Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía e Historia de la Infancia y Culturas Juveniles de la Universidad de Antioquia, docente y asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la U. de A., profesor del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Cinde - Universidad de Manizales, miembro del Centro de Pensamiento Pedagógico CPP y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. Correo Electrónico: andres.runge@udea.edu.co



Al transcurrir los primeros tres años, con las tesis en el campo de la educación de Ofelia Roldan, Marina Camargo, Fernando Peñaranda, Hugo Salazar y tesis del énfasis en familia como las de Rosalba Sánchez Salazar, Nelly del Carmen Suárez Restrepo, paulatinamente se percibe la necesidad de trabajar familia y educación en campos distintos y separados, sin forzar relaciones entre ambos.

Desde ese momento, se inicia proceso como Línea de Investigación en Educación y Pedagogía de manera independiente de la Línea de Familia. En el año 2004, las discusiones conceptuales propiciadas y las tesis de los participantes-estudiantes, permitieron configurar el interés del estudio en un campo que tiene relación con la educación, pero también con la enseñanza, y por consiguiente con la pedagogía, no solo con la institución escuela, sino, ampliamente con los procesos populares, comunitarios y de educación no formal. Este comienzo acompañado por los profesores Vladimir Zapata y Héctor Fabio Ospina demarcaron aportes y discusiones importantes en la consolidación de la línea de investigación. Desde Vladimir Zapata se aportó una mirada amplia de la educación y desde la escuela, en perspectiva de una crítica sociológica, quien compartió algunos planteamientos de Everett Reimer (1973) "la escuela ha muerto" y de Ivan Illich sobre crítica a la escuela. Por su parte, Héctor Fabio Ospina provenía de una mirada filosófica y de la pedagogía, había leído en sus fuentes y trabajado en escuelas con base en algunos pedagogos modernos, de manera especial conoció la obra de Celestine Freinet; pero también se había desenvuelto como educador popular, que bebió en las fuentes originales de la obra de Paulo Freire, acompañado de una mirada y opción crítica a partir de la escuela de Frankfurt, con profundización en la obra de Habermas. Este transitar, acompañó a estos dos educadores e iniciadores del proceso en la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía, cuyas fuentes y proceso de sistematización nos convocan en este texto.

La vinculación de un segundo grupo de participantes-estudiantes a la línea de investigación fue un acontecimiento importante y contribuyó a nuevos avances, compañeras como Norelly Soto Builes, Elsa María Bocanegra, Martha Lucía Salazar-Andica, y de compañeros, Napoleón Murcia-Peña, Tomás Sánchez-Amaya, Francisco Arias-Murillo, Héctor Mauricio Rojas y un renovado equipo de profesores, entre ellos, Rosa Ávila-Aponte y Alberto Martínez-Boom, abren caminos a las perspectivas posestructuralistas de corte Foucaultiano, investigación arqueológica y genealógica; se trabaja desde la pedagogía como enseñanza, en una crítica a la escuela como institución de encierro y de control.

Entre los años 2007 y 2011, acontecen cambios significativos, además de enriquecerse

el campo de la pedagogía desde la enseñanza, se inicia la primera investigación que vincula en una cantidad significativa profesores y estudiantes a través del proyecto “Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: construcción de un mapa pedagógico a partir de la actividad investigativa de maestrías y doctorados para el período 2000-2010”, realizada en cooperación con 8 instituciones universitarias, publicados los resultados por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales a través del Centro Editorial Cinde en el año 2012.

- Ospina, H. F. y Murcia, N. (Editores Académicos) (2012) Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia. Cinde. pp. 360. <https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/1745>

Las nuevas discusiones conceptuales y la investigación emprendida llevaron a pensar en la necesidad de convertir la línea de investigación en un grupo reconocido por Colciencias. Las condiciones de madurez académica estaban dadas para realizar un aporte a la educación, a la pedagogía y al país, que más allá de los formalismos, como se planteaba en esa época, iniciara con bases y condiciones suficientes para continuar realizando un trabajo de envergadura como grupo de investigación.

Antecedió a la creación del grupo y posterior reconocimiento por parte de Colciencias, una importante discusión y tensión durante dos años sobre las categorías fundantes del grupo “Educación y pedagogía: Saberes, imaginarios e intersubjetividades”. La línea de Educación y Pedagogía hasta el año 2010, perteneció al grupo “Actores, procesos y escenarios del desarrollo humano de la niñez y la juventud” del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, escalafonado en Colciencias en categoría A, liderado por Carlos Eduardo Vasco-Urbe.

El nuevo grupo de investigación creado “Educación y pedagogía: Saberes, imaginarios e intersubjetividades”, se presentó con una sola línea de investigación en “educación y pedagogía” a Colciencias en la Convocatoria Nacional de grupos para el reconocimiento y medición de investigación en el año 2010 y obtuvo la categoría B. se propuso como visión llegar a ser comunidad académica con reconocimiento nacional e internacional orientada a la construcción de saber crítico socialmente relevante acerca del campo educación y pedagogía en Colombia, América Latina y el Caribe.

Se proponen desde ese momento, los objetivos siguientes:



- Construir conocimiento crítico y transformador sobre el campo conceptual de la Educación y Pedagogía.
- Contribuir al desarrollo de la investigación en niñez y juventud en Colombia y América Latina desde la mirada de la educación y la pedagogía.
- Contribuir a consolidar el grupo “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades” como comunidad académica en el campo de la educación y la pedagogía mediante el debate, la investigación, la comunicación de resultados, la constitución de redes y la formación de nuevos investigadores a nivel de doctorado.
- Difundir la producción académica de la línea a través de diferentes medios escritos y de la participación directa en eventos relacionados con el campo.
- Contribuir a las discusiones sobre las pedagogías críticas a nivel mundial y en particular a las pedagogías críticas latinoamericanas y la educación popular.

En noviembre del año 2007 el profesor Héctor Fabio Ospina integrante de la línea de investigación, se vinculó a un grupo de investigadores de 7 países latinoamericanos incluyendo entre ellos a Cuba, interesados en los asuntos investigativos y sociales referentes al campo de conocimiento en construcción de infancias y juventudes. Estos investigadores crean el Grupo de Trabajo (GT) “infancias y juventudes” que hará parte del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), y continúa trabajando hasta el día de hoy con cerca de 100 investigadores. Este espacio del grupo ha permitido producir conocimientos, realizar acciones formativas, generar un observatorio, realizar varios encuentros de la Bienal de Infancias y Juventudes, publicar libros, capítulos de libro, artículos, ponencias y una red de infancias y juventudes.

El Grupo de Pedagogías Críticas Latinoamericanas y Educación Popular, se presenta a la convocatoria de grupos de Clacso por parte de la Línea de Educación y Pedagogía en junio del 2013, la cual cubría un período de tres años, hasta el año 2016. Este proyecto elaborado por los integrantes de la línea de investigación, Camilo Ramírez, Andrés Klaus Runge-Peña y Héctor Fabio Ospina, es enriquecido por el profesor Alfonso Torres-Carrillo, de la Universidad Pedagógica Nacional; se empieza a gestar en un seminario de la línea de investigación en el año 2011, realizado por un período de dos años en el que se abordó una parte significativa de los textos de la obra de Paulo Freire y textos importantes sobre la problemática de género, escritos por feministas y pensadores latinoamericanos.

Las reflexiones giraron en torno a lo que significaba y aportaba el pensamiento del pedagogo latinoamericano a los problemas de género en la relación profesores-estudiantes en

las instituciones educativas en América Latina y particularmente en Colombia, en el momento histórico por el que atravesaba el país con problemáticas relacionadas con asuntos de opciones sexuales y género que se presentaban en las escuelas. Los resultados del seminario se muestran en los capítulos del libro,

- Ospina, H. F. y Ramírez-López, C. A. (Compiladores) (2016). *Pedagogía crítica latinoamericana y género*. Siglo del Hombre Editores, coedición Universidad de Manizales, Cinde; este libro contribuye al informe de gestión presentado por el GT a CLACSO en el año 2016.

Se vincula desde el año 2016 el profesor Andrés Klaus Runge-Peña, quien desde una perspectiva pedagógica y antropológica ha propuesto y aportado una línea de trabajo que se ha podido concretar en tesis doctorales específicas. Se interesa, más que en consolidar una disciplina científica, en la complejización del saber y una teorización sin fronteras sobre lo humano, sobre su formación y su educación. Por eso, la pretensión es indagar sobre problemáticas que permitan mantener abierta la tensión constante entre la diacronía y sincronía de estos. De allí que hablar de antropología histórico-pedagógica no quiera decir hacer una historia de la antropología o de la antropología pedagógica ni tampoco hacer antropología o antropología pedagógica en la lógica de un historiador. La tensión entre diacronía y sincronía en la antropología histórico-pedagógica quiere decir complejización del saber sobre la formación y la educación a partir de dicha tensión.

Propone que las investigaciones y reflexiones sobre la formación y la educación humana y sobre el hombre como ser formable y necesitado de educación tienen que ser pensadas bajo esta óptica mencionada. Una óptica que ha de permitir volver críticamente sobre los conceptos de educación, formación (*Bildung*) y formabilidad (*Bildsamkeit*) y sobre lo humano —la subjetividad— en la historia y en su presente. Es decir, desarrollar un ejercicio de crítica y “ontología histórica de nosotros mismos” (Foucault).

La historicidad, transdisciplinariedad, culturalidad y relatividad histórica y social son el toque característico de su forma de trabajo, significa una apertura “consciente” con respecto a los posibles enfoques metodológicos y “objetos de investigación” que se asuman para tematizar y pensar el complejo ámbito de lo educativo y lo formativo tanto dentro como por fuera del contexto escolar. Por eso, no se trabaja en referencia a una disciplina, sino a partir de problemas. La manera de tratarlos es lo que abre las puertas para servirse de los distintos aportes teóricos y metodológicos de las ciencias sociales y humanas.



En ese sentido, su propuesta se constituye en un proyecto abierto que historiza y relativiza ámbitos y aspectos de lo humano, de la vida humana y de los hombres y mujeres que hasta hace muy poco se solían tener por constantes antropológicas universales. Por tanto, lo que el ser humano ha sido y solo puede ser comprendido dentro de un marco histórico-social y cultural del que el pensar mismo sobre el hombre no puede escapar (doble historicidad radical). De tal manera que, antes que apostarle a la conformación de una disciplina en sentido cerrado o a un planteamiento teórico-metodológico único, sus apuestas implican múltiples esfuerzos inter y transdisciplinarios a partir de los cuales se trabajan los fenómenos y estructuras de lo humano después de la “muerte del hombre” (Foucault) y después de la pérdida de fuerza cohesionante y vinculante de las antropologías filosóficas y pedagógico-normativas.

Su trabajo se sitúa entonces en el punto de tensión entre la historia y las ciencias humanas tratando de poner en una relación productiva la historicidad de sus perspectivas y métodos, y la historicidad de sus objetos con el propósito de hacer más complejo el saber. Según esta mirada, lo que los “seres humanos son” se presenta, más bien, como el resultado de lo que ellos mismos de sí y del mundo, es decir, de la manera en que se han formado, socializado —y educado—. De allí la relevancia que adquiere en ese marco la pedagogía.

Por su parte, el profesor Óscar Saldarriaga Vélez, incorporado a la línea desde 2018, es Historiador de la Educación y la Pedagogía, y hace parte, como miembro fundador, del Grupo de Historia de la Práctica pedagógica en Colombia desde 1979. Su acercamiento a las temáticas de la línea tiene dos vertientes, una histórica y una conceptual.

En tanto historiador, especialista en la conformación de la pedagogía y del oficio de maestro en Colombia entre los siglos XVIII y XXI, aporta una mirada historizante sobre los lenguajes, instituciones y roles que la práctica pedagógica asume, hoy en día, de modo anacrónico. En cuanto a sus propuestas metodológicas, Óscar Saldarriaga se sitúa en el campo del posestructuralismo, desde el cual ha introducido procedimientos de investigación que se enfocan en la problematización de los objetos de saber construidos por los científicos sociales de la educación: las nociones de infancia, de escuela, de maestro, de método, de aprendizaje, de didáctica, de disciplina, de ciencia, de sistema educativo y otros objetos correlativos. Por otro lado, como técnica para el tratamiento de los datos cualitativos, expone un método de Análisis Estructural de Contenidos Culturales (MAEC) diseñado por un equipo de sociólogos de la Université Catholique de Louvain-Belgique, el cual consiste en una aplicación de la semántica estructural de A. J. Greimas a las ciencias sociales. Para la formación de investigadores, Sal-

darriaga desarrolla una serie de talleres con una técnica que denomina matriz sistémica de la escritura investigativa, una metodología para cualificar la lectura y la escritura de investigación en ciencias sociales y de la educación.

Respecto de los aportes del profesor Saldarriaga en la vertiente conceptual, su trabajo se enfoca en la reconstrucción teórica del saber pedagógico desde el oficio de maestro, en su doble vertiente de teoría y práctica. Su problematización se enraíza en un singular acontecimiento político de saber, el Movimiento Pedagógico Colombiano, acaecido en la década de 1980. Ese proceso reunió, de modo inédito, a maestros de base, investigadores universitarios, y sindicalistas de la educación, para defender el estatuto intelectual y cultural del maestro, frente a una reforma educativa que pretendía instaurar una especie de estandarización de los métodos y de los contenidos destinada a aumentar los indicadores de eficiencia en todo el sistema educativo colombiano. Desde entonces, se ha sumado a una serie de proyectos, reflexiones y debates -tanto latinoamericanos como globales- que apuntan a la recuperación conceptual de la pedagogía, concebida no solo como disciplina académica sino como saber sometido y a la vez rebelde; tanto como al empoderamiento del oficio de maestro, a su emancipación de todas las políticas y discursos -coloniales a fin de cuentas- que pretenden reducirlo a una mediación instrumental y desconocen la singularidad de su producción de saber.

Para el trabajo en la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía se ha optado por una postura que, a la manera de Christoph Wulf, podría denominarse “una teorización sin fronteras”. Ello quiere decir que gracias a la participación de diferentes profesores asesores y a los diferentes intereses con los que llegan los estudiantes, en principio se establecen unas dinámicas para el trabajo conjunto. Así, la vinculación del profesor Andrés Klaus Runge, desde el 2016, y de la profesora Claudia Vélez de la Calle, del profesor Jaime Saldarriaga, del profesor Óscar Saldarriaga desde el 2018 y de la profesora Piedad Ortega desde el año 2022, han marcado tanto conceptual como investigativamente caminos originales y novedosos en la producción de conocimientos con los cuales está comprometida la línea de investigación.

Otra contribución desde la línea ha sido fortalecer las discusiones tanto internas, con otros educadores e investigadores en relación con las pedagogías críticas de corte Frankfuriano, como a las pedagogías críticas latinoamericanas en perspectiva decolonial y de la educación popular de raigambre Freiriana. Esta mirada crítica que se está proponiendo de la educación y la pedagogía ha sido tejida por las profesoras Piedad Ortega, Claudia Vélez de la Calle, y los profesores Jaime Saldarriaga, Edgar Diego Erazo y Héctor Fabio Ospina, por supuesto, las



tesis de los participantes y sus formas de pensar han sido parte del compromiso con las problemáticas de la educación latinoamericana. Los artículos, los capítulos de libros, las ponencias realizadas, los paneles, la organización de mesas de trabajo en eventos internacionales, uno de ellos la Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes han sido los espacios en los que se han difundido los conocimientos generados.

De estas investigaciones se han producido documentos, materiales educativos, artículos y libros que contribuyen a la difusión de conocimientos dentro de las políticas de libre acceso. Las publicaciones han sido importantes en el trasegar de la línea de investigación, algunas de ellas recogen parte de las discusiones teóricas que se han dado en los seminarios durante un período de tiempo, la mayoría de los capítulos han sido escritos por los profesores del doctorado que hacen parte activa de la línea de investigación con más de tres tesis dirigidas dentro de un mismo período de tiempo (Vladimir Zapata-Villegas, Alberto Martínez-Boom, Rosa Ávila-Aponte, Napoleón Murcia, Claudia Vélez-de la Calle, Marco Fidel Chica-Lasso, Óscar Saldarriaga-Vélez, Andrés Klaus Runge-Peña, Jaime Saldarriaga-Vélez, Piedad Ortega y Héctor Fabio Ospina), y los participantes-estudiantes que en ese momento están vinculados al doctorado (Camilo Andrés Ramírez, Tomás Sánchez Amaya, Francisco Antonio Arias, Blanca Nelly Gallardo Cerón, Ofelia Roldán Vargas, Jesús Ernesto Urbina, Ana Lucía Rosero, Elsa María Bocanegra, Elsa Inés Ramírez, María Isabel Corvalán, David Alberto Londoño, María Piedad Marín, Beatriz Ramírez Aristizábal, Claudia Jurado Alvarán, Claudia Patricia Uribe, Gina Marcela Ordoñez, Glenis Bibiana Álvarez, Hamlet Santiago González, José Miguel Olave, Julio Roberto Jaime, Liliana María del Valle, María Eugenia Córdoba, Marifelly Gaitán, Nencer Losada, Simón Montoya Rodas, James Alexander Melenge, Yolanda Pino, Amparo López Higuera, Daniel Buriticá, Angélica Riquelme, Marifelly Gaitán.

Son estas algunas otras publicaciones realizadas a partir de los seminarios de la Línea de Educación y Pedagogía:

- Runge-Peña, A. K., Ospina, H. F. y Pino, Y. (Coords. Acads.). (2020). Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes. Centro Editorial Cinde. <https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/2692>
- Buriticá-Morales, D. A., Ocampo- Montoya, L. D. y Vélez de la Calle, C. (Coords. Acads.). (2022). Miradas diversas al gesto pedagógico. Centro Editorial Cinde. <https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/3005>

Otros libros que presentan resultados de investigaciones realizadas, han iniciado en la Línea de Educación y Pedagogía con un liderazgo importante, y de manera cooperada, con profesores, participantes-estudiantes, participantes de otras líneas del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, investigadores de otras instituciones y universidades, estudiantes de maestría y egresados del doctorado:

- Ospina H. F., Arbeláez, M. C., Lanza, C. L., Ospina-Alvarado, M. C., Garzón, M. L., Machado, K. H., Alvarado, S. V., Arroyave, L. A., Jiménez, C. P., Montoya, L. S., Gallego, E., Toro, J. W., Orrego, J. F., Fajardo, M. A., Sánchez, C. L. y Lalinde, J. D. (2021). *Relieve investigativo en Educación y Pedagogía en el Eje Cafetero 2010-2017*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, coedición Universidad de Manizales y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. <https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/2905>
- Ospina, H. F., Alvarado, S. V., Runge-Peña, A. K., Jaime-Salas, J., Ospina-Alvarado, M. C. y Loaiza-de la Pava, J. A. (Eds.). (2021). *Educación y pedagogías críticas, para la paz en Colombia en tiempos transicionales*. Fondo Editorial Universidad de Manizales, Cinde, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. <https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/2909>
- Ospina, H. F., Salazar-Castillo, M., Ghiso, A., Castaño, A. F., Garzón, A. F., Arango, G. S. y Piedrahita, H. (2018). *Voces Insurgentes de la Educación Popular en Colombia*. Editorial Cinde, Universidad de Manizales, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO. <https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/2398>
La línea de investigación hace varios años, coordinó la publicación de dos libros con la Editorial Noveduc de Buenos Aires,
- Ospina, H.F., Martínez-Boom, A. y Narodowski, M. (2006). *La razón técnica desafía a la razón escolar. La Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación*. Noveduc. <https://www.noveduc.com/productos/razon-tecnica-desafia-a-la-razon-escolar-la/>
- Ospina, H. F., Martínez-Boom, A. y Narodowski, M. (2006). *La Escuela frente al límite*. Noveduc. https://books.google.com.co/books?id=XnubOeone8sC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
Por parte de Cinde, se publicó un libro de investigación, en el que participó un integrante de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía, que hace parte de una investigación realizada con el liderazgo de profesores del doctorado, pertenecientes a otras líneas de investigación.



- García-Muñoz, C. (2018). Re-existencias juveniles en Colombia. Itinerancias desde la construcción de paz y la educación popular. Centro Editorial Cinde. http://ceanj.Cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/Coleccion_virtual/2_RE-EXISTENCIAS_JUVENILES.pdf

Otra investigación adelantada con una vinculación amplia de participantes-estudiantes y profesores, consistió en la realización del estado del arte de la investigación en educación y pedagogía de la línea de investigación del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Línea de Investigación en Educación de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cinde en Manizales. Publicado,

- Ospina, H. F., Marín-Gutiérrez, M. P., Runge-Peña, A. K., Vélez-De La Calle, C., Ramírez-Aristizábal, B., Gallardo-Cerón, B. y Montoya-Rodas, S. (2018). Educación y pedagogía. Trayectos recorridos. Fondo Editorial Universidad de Manizales. [https:// repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/2210](https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/2210)

Durante los años 2017 y 2020 se desarrolló con amplia participación de los integrantes de la línea de investigación en la segunda etapa del proyecto “Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia, un estudio de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el período 2010-2017”, investigación que tuvo su origen en el año 2007. Dado el interés en la temática abordada se generaron nuevas alianzas que dieron origen a la investigación, en la cual varios investigadores del país se permitieron procesar, analizar y describir, de manera rigurosa, el panorama nacional en cuanto a las investigaciones realizadas en programas de maestría y doctorado, con el fin de comprender regiones y tendencias investigativas en el campo educativo conectando la educación, la pedagogía, la didáctica y al docente como actor. Publicado en el libro

Ospina H. F., Gallardo-Cerón, B. N., Montoya-Rodas, S. y Arroyave-Montoya, L. A. (coords. Inv.) (2020). Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017. Centro Editorial Cinde. [https:// repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/2697](https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/2697), que contó con la financiación de 15 entidades. La publicación recoge los resultados de la investigación distribuidos en 12 capítulos, estructura que permitió presentar en una primera parte, los resultados nacionales de cada una de las mesas de trabajo: Metodología, Bibliometría, Fuentes, Alcances, Nociones de Educación y Pedagogía y Hallazgos; en la segunda parte se encuentran los resultados arrojados en 6 de las 8 zonas participantes del proyecto.

Este paisaje en páginas inspirado desde las metáforas del Atlas y bajo el pensamiento del filósofo e historiador Michel Serres marcan las rutas investigativas para cartografiar las regiones en educación y pedagogía, sus opacidades y relevancias desde la vasta geografía del país, generando diálogos interdisciplinarios que convocan a repensar, situarse y reflexionar sobre el hacer en los escenarios de formación, profundizar en otras maneras de explorar el conocimiento y provocan futuros análisis e investigaciones en el campo de la educación y la pedagogía.

En el proyecto participaron 73 investigadores de 18 universidades, Red de Doctorados en Educación (Recode), Fundación Akará, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud y el Cinde, distribuidos en 5 zonas en las que se organizó el país: Zona Sur (Nariño), Universidad Mariana Pasto; Universidad de Nariño; Universidad Cesmag Pasto, Zona Eje Cafetero (Manizales y Pereira), Universidad Tecnológica de Pereira; Universidad Católica de Pereira; Universidad de Manizales; Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, Zona Antioquia (Medellín y Rionegro), Fundación Akará; Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Universidad Católica de Oriente, Universidad de Antioquia; Universidad Pontificia Bolivariana; Cinde, Zona Centro (Bogotá), Universidad Externado de Colombia; Universidad Pedagógica Nacional; Universidad de La Salle; Universidad San Buenaventura Bogotá; Recode; Cinde, Zona Norte (Cúcuta), Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta. Dos Universidades que participaron en algunos aspectos de la investigación: Universidad del Tolima y Universidad de Córdoba.

Otros proyectos de investigación realizados en cooperación con las líneas de investigación Socialización política y construcción de subjetividades y Jóvenes, culturas y poderes del doctorado, y algunas otras investigaciones con integrantes de los Grupos de Trabajo de Clacso Infancias y Juventudes y Pedagogías Críticas Latinoamericanas y Educación Popular, en los cuales ha participado por lo menos un integrante de la Línea de Educación y Pedagogía son los siguientes:

1. Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social del Eje Cafetero, cofinanciado por Colciencias en Colombia.
2. Proyecto para el fortalecimiento de la democracia y la participación juvenil en las Escuelas Normales Superiores del Eje Cafetero, cofinanciado por la Universidad Pedagógica Nacional.



3. La escuela como escenario de socialización política: Actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de 3 regiones de Colombia, participantes en el programa nacional Jóvenes Constructores y Constructoras de Paz, cofinanciado por Colciencias en Colombia.
4. Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia, cofinanciado por Colciencias en Colombia.
5. Pedagogías críticas latinoamericanas y educación popular: Una lectura en clave de las emergencias políticas y los desplazamientos epistemológicos, metodológicos y conceptuales, cofinanciado por Clacso.
6. Juventud, estéticas y prácticas políticas en América Latina. Proyecto desarrollado en el marco del GT Clacso en 11 países latinoamericanos.
7. Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana. Cofinanciado por Colciencias.
8. Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la no violencia (Caldas, Risaralda, Antioquia y Cauca). Cofinanciado por Colciencias.
9. Juventudes e infancias: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz, cofinanciado por Clacso.
10. Procesos de educación popular en la configuración de una identidad territorial y unas prácticas pedagógicas en sus participantes, cofinanciado por Clacso.
11. Escuela itinerante de saberes, una propuesta de colectivos de jóvenes de Colombia, en relación con la educación popular, cofinanciado por Clacso dentro del Grupo de Educación Popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas.
12. Violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz en niños y niñas (este proyecto pertenece al GT de Juventudes e Infancias, en el Eje de Infancias y Juventudes), cofinanciado por Clacso.
13. GT Infancias y Juventudes. Cofinanciado por Clacso. Proyecto en curso "Participación política de niños y jóvenes en América Latina y el Caribe" e "Investigación Infancias y Juventudes Latinoamericanas en Migración: Derechos y Prácticas Políticas y Culturales de Resistencia y Re-existencia".
14. GT Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina. Cofinanciado por CLACSO. Proyecto en curso "Trayectorias y experiencias de educadores y educadoras populares".

Se puede afirmar, que el trabajo investigativo en el que integrantes de la Línea de Educación y Pedagogía han participado, es fruto del trabajo cooperado, realizado en red con otras instituciones, grupos de investigación y personas con las que se tienen afinidades conceptuales e interés en problemáticas de actualidad y dinamizadoras de transformaciones en el campo educativo y de las infancias y juventudes, en Colombia y América Latina.

Podemos decir, no obstante, que priman los diseños investigativos de corte cualitativo que se inscriben en paradigmas investigativos como el hermenéutico-comprensivo, sociocrítico y postestructuralista. También los enfoques de investigación son variados y van desde trabajos histórico-documentales hasta perspectivas analíticas del discurso, pasando por narrativas, teoría fundamentada, fenomenología y etnografías.

Si bien la línea de investigación tiene como su gran ámbito objetual a la educación, los acercamientos a la misma varían. Se tienen investigaciones doctorales en las que se indaga por el fenómeno social de la educación en casa y otras por las prácticas educativas familiares. Otra temática abordada es la educación universitaria, por ejemplo, en lo que tiene que ver con el bienestar de los estudiantes o con los procesos de inclusión y usos de las tecnologías. Sin lugar a dudas las problemáticas que se concentran en el ámbito escolar son las más numerosas. Se tocan asuntos que tienen que ver con la docencia y los profesionales docentes, con los alumnos, con los contenidos, entre otras temáticas.

Un punto para resaltar es que la línea de investigación se ha salido de los marcos acostumbrados según los cuales, si la investigación no mejora la práctica, no mejora el aprendizaje y no tiene incidencia en la mejora de los resultados de las evaluaciones no tendría sentido. La perspectiva crítica desde la que se trabaja permite ir más allá de la mirada eficientista y evaluativa de la escuela y de la enseñanza. Se considera que la escuela es un espacio en el que diversas temáticas acuciantes de la sociedad pueden ser abordadas con un lente investigativo: problemas de género, etnia y diversidad sexual, infancias rurales, violencia escolar, vida juvenil, entre muchas otras. De manera que frente a la mirada eficientista de la escuela, se defienden acercamientos investigativos críticos que permitan mostrar la complejidad de dicho ámbito.

Las escuelas representan culturas sui generis que llevan a propuestas de acercamiento más complejas, o al menos distintas de aquéllas que solo viven focalizadas en la evaluación de los rendimientos. En tanto espacios de intercambio social y cultural, las escuelas muestran las micropolíticas institucionales, las culturas profesionales docentes, las dinámicas de gestión y comunicación institucionales en las que las relaciones entre maestros/as y alumnos/as, maestros/as y directivas, maestros/as y familias, directivos y alumnos, directivos y familia resultan ser cruciales para entender las lógicas de las instituciones educativas. En tal sentido se parte en



la línea de investigación de que no existe “la” escuela y que el “formato escuela”, a pesar de su “gramática escolar y de su dimensión prescriptiva —en atención a las directrices de la política educativa—, se presenta de diferentes maneras que hay que comprender: no es lo mismo una institución educativa laica a una institución educativa religiosa. A pesar de ciertas formas y modos estandarizados: los contenidos curriculares, los tiempos y la organización de los espacios, los efectos sobre el “*habitus escolar*” de los alumnos puede variar mucho. Se considera la escuela como una suerte de “caja negra” que se quiere abrir para ver cómo funciona, qué pasa en ella, cómo son sus dinámicas, etc.

En esta línea se reconoce que la profesionalidad docente involucra una práctica situada. Como lo dicen Andrea Alliaud y Lea Vezub (2012):

La docencia es una actividad socialmente situada que se ejerce en contextos específicos, que, si bien están marcados por regularidades estructurales que hacen a la ‘gramática escolar’, también se diferencian en función de instituciones, comunidades, culturas, escenarios y grupos de alumnos particulares [...] se trata de que los nuevos docentes encuentren un espacio para reflexionar ‘en situación’ sobre los contextos de la práctica, buscando alternativas pedagógicas para la enseñanza. Esta forma de trabajo, basada en problemas auténticos y relevantes, los hace cada vez más autónomos, colaborativos y reflexivos, permitiéndoles resolver con el equipo institucional las dificultades que enfrentan. (pp. 41-42)

El trabajo —el actuar— profesional pedagógico-docente implica la toma constante de decisiones y la confrontación permanente con situaciones críticas —paradójicas, extrañas, inusuales, aporéticas, dilemáticas, excepcionales, curiosas, desconocidas— en las que maestros y maestras se ven presionados y obligados a resolver asuntos que tienen que ver con ellos/as y con otros, generalmente a su cargo.

Estos asuntos que son el “pan de cada día”, por lo general, nunca son considerados en las pruebas o evaluaciones de la profesionalidad docente.

Para las políticas educativas y las instancias de control del gremio de profesores/as resulta más importante constatar si saben de sus áreas disciplinares, si disponen de métodos de enseñanza variados o si usan ciertas tecnologías y no tanto como enfrentan, afrontan, viven y deciden sobre aspectos de violencia, discriminación racial, por género, entre otros malestares escolares.

Se entiende en la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía que las situaciones problemáticas de los profesores y profesoras no solo se resuelven apelando a un saber científico o a un saber didáctico-pedagógico, sino necesariamente también mediante el involucramiento del caso particular y con la interpretación de la especificidad de la situación. Precisamente, la investigación sobre la formación profesional y sobre los desempeños y actuaciones profesionales necesita trabajar sobre aspectos que tengan que ver con una autoformación que alude a elementos exploratorios e investigativos, casuístico-reconstructivos y biográfico-profesionales; es decir, que lleven a una formación crítico reflexiva.

Los aportes a los conocimientos en el campo de la educación y la pedagogía, desde la línea han trascendido más allá de Colombia y permeado una parte del pensamiento de Latinoamérica y del Caribe; los diálogos, las redes y la comunicación se encuentran establecidos. Una particularidad de estos aportes la dan los diálogos que se establecen con los colectivos de jóvenes desde hace aproximadamente 10 años, que contribuyen a recrear miradas educativas novedosas y propias del acontecer latinoamericano y popular.

Por el transcurrir de 22 años se ha consolidado esta comunidad académica compuesta por profesores y participantes-estudiantes. Los documentos escritos por la línea de investigación y sus planteamientos, visión y objetivos corresponden a lo trabajado, primero se ha vivido el camino del acontecer académico y después como producto de lo realizado se han escrito los documentos. Se han hecho aportes a Colombia y a América Latina en el campo de la educación y la pedagogía, que, desde acercamientos plurales al saber pedagógico, desde los diferentes enfoques de los profesores que la integran han permitido construir lo realizado.

Durante dos años aproximadamente, 2019-2021, un equipo de participantes de la Línea de Educación y Pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, integrado por: Luis Vicente Sepúlveda, Miguel Ángel Torres, Juan Carlos Rodríguez, Luz Diana Ocampo, Jaime Ramiro Cabrera, con el profesor Marco Fidel Chica-Lasso, se dieron a la tarea de reconocer y hacer significativo lo realizado en la línea de investigación en el campo de la educación y la pedagogía en el transcurso de 21 años, del año 2000 al 2021.

El trabajo adelantado nos ubica en el acontecer histórico de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía, permite reconocer lo realizado, potenciar lo que se está haciendo y proyectar lo que se seguirá llevando a cabo. El trabajado investigativo de la línea de investigación ha estado comprometido con un campo del conocimiento en tensión como es la edu-



cación y la pedagogía, tanto desde la escuela como desde el saber latinoamericano y popular, dicha labor y sistematización, se recoge en los siguientes capítulos de este libro:

La Sistematización de Experiencias como apuesta metodológica para consolidar el conocimiento en educación y pedagogía. Este primer capítulo elaborado por Luis Vicente Sepúlveda-Romero presenta la reflexión metodológica que dinamizó el ejercicio investigativo. Se da a conocer la Sistematización de Experiencias –SE como la opción metodológica en la que el equipo sistematizador desplegó el análisis en los distintos momentos del ejercicio. Se plantea en primera medida el lugar de la sistematización en las lógicas de producción de conocimiento en ciencias sociales en el contexto particular de la región latinoamericana y la especificidad de su origen en la situación socio cultural de los años ochenta y noventa. Posteriormente se presentan las tesis doctorales como principal insumo para el ejercicio de sistematización, al igual que las matrices y demás elementos que contribuyeron a construir la narrativa de la investigación.

De los escenarios del desarrollo humano de la niñez y la juventud a la educación y pedagogía: génesis de la línea y grupo investigativo (2006-2007). En este segundo capítulo escrito también por Luis Vicente Sepúlveda-Romero se presentan las dinámicas que dieron origen a la Línea de Educación y Pedagogía y al grupo de investigación, aquí es posible encontrar las concepciones iniciales desde donde se pensó el programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y el aporte de la reflexión en educación y pedagogía. Al explorar las primeras tesis doctorales del programa se evidencia el contexto sociopolítico de la región en el cambio del nuevo milenio, las categorías fundantes con las que los investigadores construyeron los marcos teóricos, así como sus opciones metodológicas, hallazgos y categorías emergentes y referencias. El capítulo concluye con el análisis de los panoramas emergentes que merecen ser analizados a profundidad en el marco de un programa de alto nivel en ciencias sociales, niñez y juventud.

La evaluación, la rectoría, la equidad y la lectura comprensiva en educación en las tesis del periodo 2008-2010. Este capítulo desarrollado por Miguel Ángel Torres plantea en primer lugar la situación sociopolítica nacional, la cual influye en los foros de discusión de la línea de investigación. Los aportes se encaminaron a la comprensión de ese contexto, así como a la construcción de conocimiento que mejore las condiciones de las infancias y juventudes. Las tesis de investigación se enfocaron en esos años a: la evaluación, la rectoría, la equidad en las instituciones educativas y la lectura comprensiva. Desde esas perspectivas se revisan las cate-

gorías iniciales, las metodologías, los hallazgos y las categorías resultantes, con el propósito de presentar el camino epistemológico surgido durante ese trienio.

Tejiendo saberes y construyendo redes en las regiones: Línea de la Educación y Pedagogía 2010–2012. Este capítulo, escrito por Juan Carlos Rodríguez abordó el desafío que enfrentó el Ministerio de Educación Nacional –MEN en Colombia en relación con el sistema de calidad educativa y las reformas educativas en América Latina desde la segunda mitad del siglo xx. Durante los años 2010 y 2012, el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en la Línea de Educación y Pedagogía, propuso una investigación denominada “Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Mapa de la actividad investigativa de tesis de maestría y doctorados 2000-2010”. En este capítulo se presentan cuatro momentos entrelazados en una tradición de investigación social y educativa que contribuyeron a delimitar el campo de la educación y la pedagogía en los territorios colombianos.

Desde las pedagogías críticas norteamericanas hasta saberes, imaginarios y subjetividades en la Línea de Educación y Pedagogía. Este capítulo de Jhon Armando Higuera-Calderón recoge tesis desarrolladas en el periodo 2015-2017, que abordan categorías como el currículo, imaginarios, subjetividades, saber pedagógico y didáctico. Generan para estos tiempos la necesidad de una nueva mirada, la comprensión y resignificación de lo pedagógico y lo didáctico como condición vital para la escuela y, desde la reflexión de la línea transitar por las pedagogías críticas norteamericanas y latinoamericanas que permiten comprender la educación como acción política y como acontecimiento histórico.

Tendencias de la experiencia, práctica y subjetividades devenidas del proceso pedagógico contemporáneo. Elaborado por Jaime Cabrera, plantea que los asuntos que aborda la línea de investigación durante el 2018, se convierte en una aproximación a la potencia de una universidad descolonizada, razonada fuera de los modelos eurocéntricos-modernos; se argumenta la necesidad de la universidad emancipada y sensible a las necesidades sociales que cuestiona lo dominante, el monopolio, las formas de educación y escolarización tradicionales con apertura a una concertación de saberes, con telón intercultural y transcultural. Los diferentes y veloces cambios en el mundo, interpelan la complejidad de la formación de profesores, su profesionalización y cómo tejer nuevos vínculos con lo digital y los artefactos tecnológicos. Del año 2018 se analizan cuatro tesis doctorales.



Polifonías de la educación y la pedagogía. Hilando voces y saberes en las ciencias sociales. En el presente capítulo Luz Diana Ocampo aborda un análisis a partir de la ilación de voces y saberes de una tesis culminada en el año 2018 y cuatro tesis del primer semestre del año 2019, y la integración de los desarrollos académicos, procesos temáticos e investigativos producidos en la Línea de Educación y Pedagogía. Se presentan así tres momentos: 1. El contexto de la temporalidad, destacándose el debate sobre la pedagogía crítica en Latinoamérica. 2. La identificación de objetivos, categorías fundantes de las tesis, y opciones metodológicas en los seminarios de línea de investigación y tesis. 3. Hallazgos y categorías emergentes desde la conexión en un sentido polifónico.

Pensar la educación en lo integral, diverso y diferente. Conocimientos y experiencias. Se abordan en este capítulo por parte de Marco Fidel Chica-Lasso las tesis culminadas en el período del segundo semestre 2019-2021, en las cuales se destacan categorías como espacialización, lo imaginal, praxeología, axiología, ontología, discapacidad, formación del sujeto e identidad, altas capacidades, escenas de reconocimiento y formación. La ventana de observación está marcada por las tensiones a la calidad generadas por la pandemia –Covid19 con el cierre total o parcial de las instituciones, la frustración en muchos procesos educativos y pérdidas de aprendizaje. Las discusiones de la línea de investigación se centraron en regiones investigativas, educación e infancia, asuntos de paz en función de educación crítica y gesto pedagógico.

Consideraciones finales: “educaciones y pedagogías”. Finalmente, Luis Vicente Sepúlveda concluye presentando algunas consideraciones finales en las que, a luz de la metáfora de los bordes y las tramas –metáfora que le da el título a la publicación-, se realiza una mirada analítica a los diferentes momentos que marcaron la historia de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía. Se realiza esta lectura en perspectiva de la producción académica realizada en la línea y, en prospectiva de los desafíos que la realidad educativa presenta a los investigadores de alto nivel en ciencias sociales, niñez y juventud en la región.

En el trabajo de sistematización de este libro se incluyó el análisis de 36 tesis; en algunos capítulos se recurre además a entrevistas a profesores y estudiantes-participantes de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía; y en otros a protocolos de seminarios de la misma línea.

Tabla 1

Tesis incluidas en la sistematización

| AUTOR | TÍTULO TESIS | DIRECTOR TESIS | RESPOSITORIO |
|----------------------|--|-----------------------|---|
| Ofelia Roldán-Vargas | La institución educativa: un escenario político que se configura desde el ejercicio mismo de la política | Vladimir Zapata | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/554 |
| Fernando Peñaranda | Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo | Vladimir Zapata | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/550 |
| Napoleón Murcia | Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos | Héctor Fabio Ospina | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/552 |
| Norelly Soto-Builes | Proceso de integración educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la inclusión | Héctor Fabio Ospina | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/470 |
| Elsa María Bocanegra | Del encierro al paraíso: Imaginarios dominantes en la escuela colombiana | Alberto Martínez-Boom | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/547 |

| | | | |
|-------------------------|---|-------------------------|---|
| | contemporánea. Una mirada desde las escuela de Bogotá. | | |
| Héctor Mauricio Rojas | La formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de educación superior del departamento del Tolima | Carlos Emilio García | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/533 |
| Ana Elsa Osorio | Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario | Marco Fidel Chica-Lasso | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/517 |
| Francisco Arias-Murillo | La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo xx | Alberto Martínez-Boom | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/521 |
| Marina Camargo | Equidad y Educación: Estudios de caso de políticas educativas | Vladimir Zapata | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/538 |
| Rosa Avila | La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes | Javier Sáenz | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/535 |
| Tomás Sánchez | Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo xx | Vladimir Zapata | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/532 |
| Martha Lucia Salazar | En campo del saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968 | Alberto Martínez-Boom | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/541 |
| Diva Nelly Mejía | Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo en niños y niñas entre 0 y 10 años | Felipe César Londoño | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/511 |
| Jesús Ernesto Urbina | La pasión de aprender en jóvenes Universitarios | Rosa Ávila | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/505 |
| Ana Lucía Rosero | Situaciones didácticas que contribuyen al desarrollo de la argumentación en niños y niñas de preescolar entre 4 y 6 años de edad | Marco Fidel Chica-Lasso | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/499 |
| David Alberto Londoño | Análisis sociolingüístico de los niveles de | Luz Stella Castañeda | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/498 |

| | | | |
|-------------------------------|--|---------------------------|---|
| | literacidad en jóvenes de tres universidades del Valle de Aburrá | | |
| Blanca Nelly Gallardo | Desarrollo de la competencia científica en los estudiantes de la escuela básica del municipio Rionegro Antioquia a través de los semilleros de investigación | Marco Fidel Chica-Lasso | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/476 |
| Claudia Jurado-Alvarán | Enfoques de la extensión rural en programas agropecuarios de cuatro Universidades Públicas de Colombia | Claudia Vélez-de la Calle | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/477 |
| Angélica Riquelme-Arredondo | Prácticas Pedagógicas de Literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados en aulas de segundo ciclo de enseñanza básica, religión metropolitana, Santiago Chile | Josefina Quintero | https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2813 |
| Hamlet Santiago Gonzáles-Melo | El saber pedagógico de un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Héctor Fabio Ospina | https://repository.Cinde.org.co/handle/20.500.11907/496 |
| Glenis Bibiana Alvarez | Cibercultura: comprensión de las nuevas subjetividades en los jóvenes universitarios de Montería - Tránsitos culturales y educativos | Claudia Vélez-de la Calle | https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3883 |
| Liliana María del Valle | Resignificar las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de educación preescolar. Aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín | Luz Stella Mejía | https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4191 |
| Elsa Inés Ramírez-Murcia | La escuela nueva desde la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes | Héctor Fabio Ospina | https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3452 |
| Carlos Alveiro Morales | Las indentidades narrativas de los docentes universitarios | Andrés Klaus Runge-Peña | https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4027 |
| Beatriz Ramírez-Aristizábal | Horizontes críticos de la gestión escolar para una escuela del presente histórico | Marco Fidel Chica-Lasso | https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2297 |

| | | | |
|-------------------------------|--|---------------------------------|---|
| María Piedad Marin | Identidades de las universidades latinoamericanas: entre la razón/saber, el mercado y el contexto | Claudia Vélez de-La Calle | https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4025 |
| José Miguel Olave-Astorga | Relatos de experiencias en evaluación. Comprensiones Decoloniales en la escuela Chilena 2013 - 2018 | Claudia Vélez de-La Calle | https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4190 |
| Ricardo Andrés Pardo-Ruiz | Imágenes de los futuro, una aproximación comprensiva a los contenidos imaginativos de adolescentes estudiantes de la ciudad de Armenia | Claudia Vélez de-La Calle | https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4188 |
| María Eugenia Córdoba | Formación investigativa de estudiantes de pregrado desde una perspectiva intercultural y de reconocimiento de la alteridad | Claudia Vélez de-La Calle | https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4029 |
| Gina Marcela Ordóñez-Andrade | Mutaciones de las prácticas disciplinarias en la escuela colombiana. Un estudio etnográfico en dos instituciones educativas de la ciudad de Neiva | Andrés Klaus Runge-Peña | https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4030 |
| Marifely Gaitán-Zapata | Exploración teórica sobre la propuesta pedagógica de Martín Restrepo-Mejía. regeneración y hegemonía conservadora (1886-1930) | Alejandro Alvarez-Gallego | https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4033 |
| Beatriz Elena Ortiz-Cifuentes | Prácticas de gestión humana desde las perspectivas de las identificaciones sociales Aportes situados en las zonas de contacto cultural de la institución educativa San Francisco de Paula (Chinchiná-Caldas) | Marco Fidel Chica-Lasso | https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3729 |
| Néncer Losada-Salgado | Drogas y educación en Colombia: una mirada desde la perspectiva crítica y genealógica | Marco Fidel Chica-Lasso | https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/6394 |
| Myriam Stella Fajardo-Becerra | Educación superior inclusiva para personas con discapacidad: voces, experiencias y tejidos. Estudio de caso ampliado en tres universidades de Bogotá | Jaime Alberto Saldarriaga | https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4224 |
| Luis Humberto Orozco-Nieto | La formación integral universitaria desde una perspectiva crítica | Guillermo Orlando Sierra-Sierra | https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4220 |

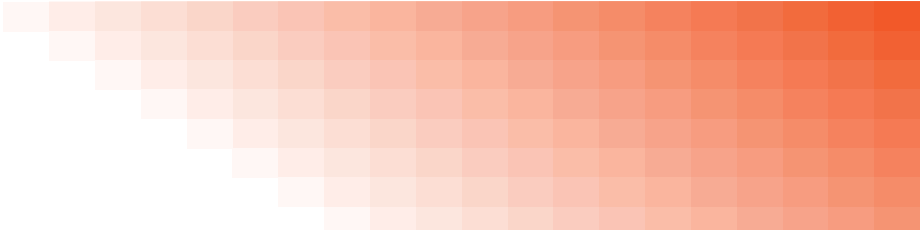
| | | | |
|---------------------|--|---------------------|---|
| | Fundamentos epistémico-filosóficos, ontológicos, ético-morales y estético-creativo dirigidos a la formación integral de psicólogos (estudio de caso instrumental múltiple | | |
| Simón Montoya-Rodas | Escenas de reconocimiento y formación de personas con altas capacidades en Rionegro Antioquia | Héctor Fabio Ospina | https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4385 |

Fuente: Elaboración propia

Referencias

Alliaud, A. & Vezub, L. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. OEI.
www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf

Reimer, E. (1973). La escuela ha muerto. Barral.



La Sistematización de Experiencias (SE) como apuesta metodológica para consolidar el conocimiento en educación y pedagogía

Luis Vicente Sepúlveda*

Introducción

El contexto colombiano demanda de las instituciones universitarias el conocimiento pertinente para responder a las problemáticas del país y de la región. De ahí que las universidades estén llamadas a formar en sus aulas profesionales que sean capaces de pensar los problemas del país y responder con propuestas pertinentes y creativas para el cambio social. En esa dinámica, los procesos de docencia, investigación y extensión de las universidades se encuentran condicionados por procesos de medición y estandarización que evalúan la manera como se presta el servicio educativo en los distintos campos del conocimiento, tanto en pregrado como en postgrado. La experiencia universitaria entonces, se encuentra en medio de la consecución de los fines educativos y a su vez, de políticas educativas que por lo menos en teoría, aportarían a tales fines. De ahí que sea necesario para los actores universitarios, ver más allá de los rankings y las mediciones universitarias para comprender que, en el caso programático “los programas curriculares universitarios no son el centro del proceso educativo, sino posibilidades para que el sujeto de la educación encuentre los prismas coloridos de la vida y no solo el color de la intelectualidad” (Jaramillo, 2012, p. 133). El desafío, entonces, para la comunidad universitaria se encuentra en dotar de nuevos sentidos el ethos universitario, articulado con nuevas



* Profesional en Ciencias Bíblicas de la Universidad Minuto de Dios. Licenciado en Ciencias Religiosas de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Desarrollo Educativo y Social del convenio Cinde –Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde –Universidad de Manizales, Correo electrónico: vicente.sepulveda@gmail.com

fórmulas de articulación del mundo local y global, así como de espacios y tiempos, de considerar las tensiones educativas entre textos y contextos del desarrollo que indiquen un catálogo diferente de prioridades y una manera distinta de pensarlas y solucionarlas en esta era de problemas humanos acuciantes y de injusticias socioeducativas. (Echeverri-Álvarez y Castellanos-Ascencio, 2022, p. 23)

De ahí que, para la Línea de Educación y Pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, sea importante transitar por caminos que resignifiquen su quehacer investigativo de alto nivel. Así, encuentra en la propuesta de SE educativas, la posibilidad de analizar y reconstruir el camino recorrido, con una mirada analítica para proyectar lo que viene para la línea en los próximos años.

La SE educativa, influenciada por las ciencias sociales y particularmente por la educación popular, permite no solo realizar una mirada prospectiva para recuperar el trabajo realizado, sino que ayuda a superar las tensiones entre teoría y práctica en las que se debaten diariamente los investigadores con sus propuestas de tesis doctorales. Este camino metodológico comprende que las experiencias son “procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social” (Jara, 2018, p. 52). El interés de este capítulo se centra, entonces, en indagar los conceptos fundamentales, su trasegar histórico y su pertinencia para la investigación educativa de la sistematización de experiencias.

Contextualización histórica de la SE y su pertinencia para la investigación educativa

Para comprender la consolidación de la SE como una opción metodológica, es necesario ubicarla en sus orígenes. Surge en el contexto latinoamericano en los años setenta y ochenta, en medio de las complejas realidades sociopolíticas de la región. Políticas públicas como la Alianza para el Progreso, financiadas por el gobierno de Estados Unidos, asumían una visión de desarrollo y modernización bajo un modelo de intervención social y comunitaria de lucha contra la pobreza a partir de proyectos pensados desde afuera.

Estos modelos intervencionistas comenzaron a ser cuestionados por asumir una visión netamente economicista del desarrollo, desconociendo las dinámicas sociales y culturales de los países de la región, necesarias para un desarrollo integral.



Rápidamente las ciencias sociales dieron cuenta de la poca efectividad de los enfoques asistencialistas que mostraban pocos resultados frente a la complejidad de las realidades sociopolíticas de la región. Esto comenzó a mostrar la tensión entre teoría y práctica, ya que, era una cosa la que pensaban quienes diseñaban planes de desarrollo basados en los “modelos de cambio”, y otros, agentes sociales que ejecutaban dichos planes. La sistematización de experiencias logra problematizar esta tensión, ya que, como herencia de la universidad ilustrada, se le daba más importancia a la teoría que a la práctica. Campos del conocimiento como el trabajo social van a realizar aportes que ayudaron a comprender la interrelación entre teoría y práctica, ya no de manera subordinada, sino complementaria. De esta manera, asumir que la experiencia enriquecía el conocimiento, ayudó a ir superando visiones positivistas del desarrollo. Así explicaba la concepción de la producción del saber en el marco de la Expedición Pedagógica Nacional el profesor Marco Raúl Mejía:

El saber cómo resultado de una práctica es anterior a la disciplina, la ciencia y al conocimiento generado en esa forma tradicional de conocer. Es decir, la práctica se convierte no solo en una acción mecánica, sino en una dinámica creativa visible en los modos de actuación y pensamiento. (Mejía et al., 2008, p. 57)

La SE enfatizó en la necesidad de configurar un pensamiento propio para el contexto y la realidad latinoamericana. Esto afinó el análisis que permitió diferenciar conceptualmente categorías como desarrollo, crecimiento y la influencia de los factores culturales en la política. Así lo confirmaba el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en su informe de desarrollo humano “el crecimiento económico no mejora automáticamente las vidas de las personas, ni en sus propias naciones ni a escala internacional” (PNUD, 1992, p. 21). Con este aparato conceptual la SE fue avanzando a partir de la necesidad de “investigar para actuar, y de investigar en la acción a partir de la participación de la comunidad, en contraposición al asistencialismo como núcleo del desarrollo de las ciencias y de la política social” (Acosta-Ayerbe, 2008, p. 25).

En este marco de análisis aparece lo educativo como un factor fundamental para el desarrollo social. Con la idea de que el incremento de los niveles educativos se vería reflejado en un mayor crecimiento económico, los planes de desarrollo hicieron una apuesta importante por la alfabetización, especialmente la de adultos. En este marco, las experiencias de educación popular que surgieron en la región aportaron elementos importantes para la SE.

La pedagogía y la teología de la liberación aportaron elementos claves para configurar un nuevo paradigma en la educación en la región. La educación popular reconoció a las comunidades como “protagonistas en la producción de conocimiento y no como meros objetos de investigación o repositorios de conocimiento de un conocimiento experto que proviene de afuera, lo que ha sido quizá uno de los principales aportes de América Latina al pensamiento social” (Osorio-Sánchez, 2019, p. 41).

La pedagogía de la liberación, propuesta por Paulo Freire, “dotó a esta experiencia de educación popular conceptos centrales, como la cultura del silencio, el diálogo, la autonomía, la concienciación, la acción-reflexión, la liberación, la alegría y la esperanza” (Klesing-Rempel, 2019, p. 103), fundamentales para configurarla como un paradigma educativo capaz de contraponerse a una típica educación bancaria y proponer una educación capaz de conocer el contexto y transformar la realidad como sujetos sentipensantes.

Por otra parte, la propuesta del académico colombiano Orlando Fals Borda llamada Investigación-Acción-Participación (IAP) se configuró como un aporte investigativo que buscaba la plena participación de las personas para la transformación de su propia realidad. De esta manera, luchar contra la opresión y las desigualdades implica la mirada crítica de la comunidad, sin dejar de lado el rigor científico propio de las ciencias sociales. Esta mirada investigativa de la IAP recorrió todo el contexto latinoamericano, con una influencia importante en la investigación educativa que apostaba por una pedagogía liberadora. Poco a poco comenzaron a institucionalizarse estas apuestas a través de seminarios, congresos y redes internacionales como el Consejo Internacional de Educación de Adultos (Icae) y el Consejo Latinoamericano de Educación de Adultos (Ceaal), la reconocida Red Alforja que agrupó varias experiencias de educación popular, particularmente en Centroamérica. Estas experiencias lograron aportar publicaciones y artículos que fueron posicionando la sistematización de experiencias como una forma propia de hacer investigación en el contexto latinoamericano.

Abordar, entonces, la complejidad de la experiencia de la Línea de Educación y Pedagogía del doctorado implicó un acercamiento a la sistematización de experiencias como camino metodológico, y por otra parte, al registro disponible del quehacer de la línea: los protocolos de cada sesión de la línea que muy diligentemente se han realizado desde sus inicios, los documentos de las tesis doctorales, publicaciones de algunos proyectos de investigación en los que la línea ha participado, y los relatos de algunos de sus integrantes a través de entrevistas a docentes, egresados y estudiantes activos y no activos en el programa. Este ejercicio permitió ampliar la visión del quehacer investigativo de la línea, que resignificaba incluso los fracasos.



Así nos invitaba el profesor Carlos Vasco:

La sistematización debe pues, registrar los éxitos, pero con la modestia de no decir que se debieron a nuestros esfuerzos ingentes, a nuestra planeación diligente y a nuestra ejecución inteligente. Además, la modestia debe extenderse a no ocultar nuestros fracasos, sino mostrarlos lo más explícitamente posible, acompañados de reflexiones sobre las posibles condiciones, circunstancias y causas de estos fracasos y sobre las posibles maneras de evitarlos en el futuro. (Vasco, 2004, p. 22)

Conceptualmente, si bien existen varios autores que se aproximan a definirla de manera general, como la que hace el profesor Alfredo Ghiso: “pensamos en la sistematización de experiencias y prácticas sociales como un proceso constructivo y dialógico. Cuando hablamos de constructivo asociamos intenciones, intereses, planes para realizar, crear, forjar conocimientos sobre la realidad social”. (Ghiso, 2004, p. 11). Sin embargo, es posible describir algunas especificidades de la sistematización de experiencias explicadas en la siguiente Tabla 2:

Tabla 2

Especificidad de la sistematización de experiencias

| Especificidad de la Sistematización de Experiencias | |
|---|--|
| 1. Se concibe como interpretación crítica de una experiencia a partir de su ordenamiento y construcción | 2. Produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente |
| 3. Busca apropiarse del <i>sentido</i> de la experiencia | 4. Concibe a los sujetos como protagonistas de la historia y con capacidad de agencia |
| 5. Produce conocimiento para potenciar la <i>práctica</i> en sentido transformador | 6. Potencia la capacidad de agencia como sujetos |

Fuente: Adaptación propia basada en (Jara, 2018, pp. 60-63)

Desde esta primera aproximación conceptual y de sus especificidades, es posible, entonces, identificar sus características, utilidades y condiciones. En el numeral 1 de la Tabla 2 aparece la SE como interpretación crítica de una experiencia a partir de su ordenamiento, pero para trascender y enriquecer la experiencia. Para esto, su punto de partida es siempre contextual desde un conocimiento ubicado, que permite identificar las particularidades de cada contexto y de cada experiencia. Cada equipo sistematizador lo hace desde su visión, desde sus creencias y desde la manera como ha vivido cada experiencia. En eso consiste el “mirar desde dentro”, indagar las subjetividades propias de quienes participan en las experiencias.

Reconstruir históricamente la experiencia, implica la capacidad de poder identificar las distintas etapas de una experiencia social, no para quedarse en la experiencia, sino tomar distancia para poder examinar objetivamente y desde una visión de conjunto. Esta visión de conjunto implica reconocer lo que no se sabía, o por lo menos explícitamente:

Al sistematizar, las personas recuperamos de manera ordenada lo que sabemos sobre nuestras experiencias; también descubrimos lo que no sabemos acerca de ellas, pero además se nos revela lo que no sabíamos que ya sabíamos y que ahora se convierte en un conocimiento explícito y apropiado, es decir hecho nuestro y por nosotros. (Jara, 2018, p. 78)

Esta mirada prospectiva permite también identificar las tensiones propias entre lo que se planea y lo que se ejecuta. Como todo hecho social es un hecho dinámico, existen factores o elementos que van apareciendo durante su ejecución, generando una distancia entre lo planeado y lo realizado. De ahí que sea necesario no solamente sistematizar al final de toda la experiencia, sino monitorear frecuentemente para ajustar o modificar lo que haya a lugar. Por eso la SE concibe los hechos sociales lo suficientemente flexibles para poder adaptarse o readaptarse según sea la necesidad. De ahí que también sea importante detectar cuáles son las lecciones aprendidas para que haya una devolución creativa en la misma práctica. Allí es donde se convierte en transformador, todo aquello que ha sido pensado y discernido. De lo contrario, es acumulación de conocimiento, pero sin incidencia en la práctica. O peor aún:

Si una sistematización concluye simplemente con afirmaciones que confirman lo que ya se sabía o repite generalizaciones que ya son conocidas y no descubre algún factor de interpretación propio de lo inédito de cada experiencia, quiere decir que algo no se hizo con la profundidad debida. (Jara, 2018, p. 81)

Esto implica entonces miradas amplias que permitan reconstruir la experiencia en su conjunto, de ahí que la participación comunitaria sea fundamental para construir colectivamente el conocimiento y las reflexiones sobre la experiencia. Es aquí donde toma significado la apuesta de comprender que los protagonistas de las experiencias sociales son las personas (numeral 3 y 4 de la Tabla 2).

Para seguir en esa clave de intentar definir esta apuesta metodológica, aparece la reflexión de uno de los conocedores más importantes de esta propuesta metodológica: Marco Raúl Mejía, quien ha acompañado procesos de sistematización importantes en la región como el proyecto de habilidades para la vida de Fe y Alegría y la Expedición Pedagógica Colombiana, por solo citar algunos. En una de sus publicaciones recoge las nociones más significativas sobre SE, que se recogen en la siguiente Figura 1:

Figura 1

Concepciones de la sistematización



Fuente: Adaptación propia basada en (Mejía, 2008)

Por su parte, Elizalde (2008) consciente también de las diferentes conceptualizaciones sobre la sistematización de experiencias, logra identificar algunas tendencias discernibles para comprender estas nuevas formas de producción de conocimiento: 1. Rechazo al abstraccionismo extremo propio de la ciencia occidental y recuperación del valor de lo singular concreto;

2. Visibilización de los actores concretos de la historia, democratización de las explicaciones, de las causalidades y de las heroicidades y monumentos; 3. Democratización de la palabra y del discurso: de los solistas a las voces del coro; 4. Recuperación del policentrismo, de las explicaciones múltiples; 5. Una nueva concepción de una realidad ya no de objetos, sino conformada por eventos y procesos: una realidad en la cual sus actores van construyendo su propio quehacer.

Las tesis doctorales, protocolos y entrevistas como ejes articuladores del caminar de la línea

Para comenzar este proceso de recuperación del caminar de la línea, se privilegió en principio recopilar y analizar las tesis doctorales de los participantes. Esto exigió a los investigadores realizar una lectura en conjunto de los documentos disponibles. Para tal fin, se asignaron los documentos a cada investigador según el criterio de temporalidad, criterio que se ve reflejado en la estructura de los capítulos presentados en este libro.

Para iniciar la recopilación y análisis del universo documental, se propuso la realización de una matriz que recogiera la información inicial de los documentos (Ver Tabla 3) y que generara también un espacio que donde el investigador fuera consignando los hallazgos de su lectura y de su análisis. En ese sentido, a través de las metodologías propias de la investigación documental cada investigador fue alimentando la matriz. Posteriormente, luego del aporte de cada integrante del equipo sistematizador, se realizaba una lectura en conjunto que permitía a los investigadores ir encontrando las tendencias, preguntas, tensiones y otros elementos importantes desde y para las tesis doctorales. De esta manera se hacen evidentes distintos momentos del proceso sistematizador: un momento de socialización y mirada conjunta que permite dar cuenta de las generalidades del proceso, pero de alguna manera, este momento es precedido por un análisis individual, donde cada investigador se deja interpelar por la lectura individual y por los acentos que quiera dar. Esto explica que la redacción de los capítulos de la presente publicación no sea homogénea, sino que el análisis se construye a partir de las miradas individuales y comunitarias propias del ejercicio de sistematización.

Tabla 3

Matriz para la investigación documental

| Tipo Documento | Autor | Asesor | Título | País | Año | Palabras Clave | Objetivos | Población Participante |
|------------------------|-------------|--------------|-------------------------------------|--|------------------------|----------------|--------------------------------|------------------------|
| Enfoque Epistemológico | Metodología | Instrumentos | Principales Referentes Conceptuales | Hallazgos/Resultados Importantes del trabajo | Cita Bibliográfica APA | URL | Prácticas que refiere el texto | Observaciones |

Fuente: Elaboración propia



La matriz, entonces, permitió recoger en un solo instrumento la información de las tesis que se fueron convirtiendo en insumo para el análisis de los investigadores. A partir de la lectura de los documentos, cada investigador fue alimentando la matriz a partir de varios tópicos como las palabras clave, objetivos, enfoque epistemológico entre otros, y así fue posible realizar la caracterización de este universo documental. Con esta información explícita en la matriz, se hizo el análisis de cada documento en relación con todo el universo documental. Además, en la columna de observaciones, cada investigador fue consignando las primeras interpretaciones y demás elementos que se consideraron como útiles para la socialización comunitaria.

Esto exigió relacionar los documentos con otras dos fuentes importantes en esta investigación: los protocolos de investigación y las entrevistas. Estos son documentos que registran las presentaciones, los diálogos y las discusiones académicas generadas en cada sesión presencial de la línea. Normalmente la redacción del protocolo es realizada por el monitor de la línea, quien pone a consideración de los participantes su revisión y sus ajustes. La lectura de los protocolos fue fundamental para este ejercicio, ya que permitió al equipo sistematizador tener una idea más amplia de las discusiones y debates académicos al interior de la línea, ya que, cuando el equipo se enfrenta a la lectura de las tesis doctorales, se enfrenta a un documento terminado, que ha sido corregido, y ha pasado por varias revisiones y modificaciones, lo que algunas veces impide ver las indagaciones iniciales de los autores. En este sentido, los protocolos de la línea se convirtieron en insumo fundamental para el presente ejercicio, ya que afortunadamente el equipo sistematizador tuvo acceso a todos los protocolos, desde la primera sesión de la línea hasta hoy.

Otra fuente importante que permitió resolver inquietudes y mostrar posturas más subjetivas fueron las entrevistas en profundidad. Los enfoques cualitativos desde los estudios cognitivos, pasando por la psicología del desarrollo, estudios fenomenológicos, la etnografía, psicoanálisis, análisis del discurso y demás relacionados con las ciencias sociales, están de acuerdo en que las entrevistas son el método por excelencia para obtener datos cualitativos.

De hecho, muchos proyectos de investigación cualitativa utilizan únicamente entrevistas como su fuente para obtener datos empíricos (Packer, 2013). De esta manera, el equipo sistematizador logró contactar a docentes, estudiantes y egresados y proponer un diálogo en torno a las lógicas y dinámicas que cada uno de ellos recuerda de su experiencia dentro de la línea. Esto permitió a cada investigador y al equipo reconstruir desde las experiencias de los actores las dinámicas que orientaron los distintos momentos de la línea. En este sentido, los

capítulos que se encuentran en esta investigación giran en torno a la relación entre las tesis doctorales, los protocolos de la línea y las entrevistas en profundidad.

A partir, del diligenciamiento de la matriz, la lectura de las tesis doctorales y de los protocolos y de la realización de las entrevistas se fue desplegando el presente trabajo investigativo a partir de la metodología de la SE. De esta manera, el equipo sistematizador logra mostrar en cada capítulo a los lectores, las lecciones aprendidas, los intereses investigativos y las preocupaciones prospectivas de la Línea de Educación y Pedagogía.

Debido a la naturaleza de la Línea de Investigación Educación y Pedagogía, se privilegian las investigaciones que están asociadas a pensar las realidades educativas en todos los niveles de educación. El campo de investigación educativa se organiza en torno a proyectos estructurados en función de problemáticas presentadas por los investigadores y socializados en la línea como comunidad académica. Particularmente, la intención de la investigación doctoral es la de producir nuevo conocimiento que impacte las prácticas docentes y las políticas públicas que tienen que ver con educación. Los documentos revisados permiten ver que, la manera de entender los problemas educativos en la línea está condicionada por las perspectivas teóricas y enfoques metodológicos que el investigador en compañía de su asesor va definiendo para su plan de trabajo. En ese sentido, es posible afirmar junto con Jiménez y Torres (2022) que: “plantear un problema de investigación equivale a delimitar dentro de un contexto epistémico, teórico tecnológico, profesional o de acción, un objeto de indagación (...) un conjunto de interrogantes cuyo abordaje generará nuevos conocimientos o validará los existentes en nuevos contextos” (p. 16).

Ya la sistematización de experiencias como enfoque metodológico había problematizado la relación entre teoría y práctica, ya que el paradigma científico de comienzos del siglo xx planteaba que no era posible hacer ciencia al margen de la teoría. Sin embargo, la SE indica que hay una relación dinámica entre teoría y práctica y que no puede entenderse una sin la otra.

Así entonces, es posible encontrar en las tesis doctorales desarrolladas en la línea investigaciones que tienen que ver con problemas empíricos propios de la experiencia educativa, problemas conceptuales y problemas generales que apuntan a la revisión de políticas públicas referentes a la educación.



Por otra parte, la lectura de las investigaciones permite ver el posicionamiento político de los investigadores frente a sus problemas de investigación, ya que “en la actualidad se reconoce que la investigación es hecha por sujetos situados en determinados contextos históricos, culturales y epistémicos” (Jiménez-Becerra & Torres-Carrillo, 2022, p. 18). En algunos documentos es posible encontrar de manera explícita su lugar de enunciación, y dilucidar su posicionamiento epistémico y conceptual. En otros documentos es necesario hacer una aproximación más detallada del documento para encontrar este posicionamiento. La lectura en conjunto permite ver que, la Línea de Educación y Pedagogía reúne a diversos actores de distintos campos de conocimiento realizando su quehacer académico de una manera inter y transdisciplinar.

Las investigaciones desarrolladas en la línea están en consonancia con la política pública de investigación en ciencia y tecnología, orientada a través del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (antes Colciencias). Los requerimientos de objetivos, preguntas, estados del arte, metodologías, resultados y otros están presentes en las investigaciones desarrolladas. Sin embargo, existen tensiones particularmente en lo que tiene que ver con la clasificación de productos realizados en ciencias sociales para el reconocimiento y clasificación de los grupos de investigación. Este no es un tema menor, ya que el estado colombiano a través de Minciencias otorga recursos para proyectos de investigación únicamente a los grupos de investigación categorizados a través del aplicativo del CvIac. Así lo expresa la doctora Nathaly Rodríguez de la Universidad Nacional:

Si bien Colciencias se ha preocupado a lo largo de estos años por transmitir a la comunidad científica la fiabilidad y neutralidad de los indicadores que utiliza para la medición, es indudable que dicha tarea se inscribe en políticas de Ciencia y Tecnología que no son neutrales. De hecho, estas últimas responden a ciertas preocupaciones de política económica de la región y del país, y gravitan en torno al concepto de “conocimiento útil”. (Rodríguez-Sánchez, 2017, p. 10)

Si bien las políticas públicas de investigación de alto nivel privilegian las investigaciones en las llamadas “áreas estratégicas”, la investigación de la línea (y en general del doctorado) responde a los principios de calidad, pertinencia, visibilidad, pluralidad y coherencia (Universidad de Manizales -Cinde, 2006) declarados por el sistema general de investigaciones de la alianza Cinde –Universidad de Manizales.

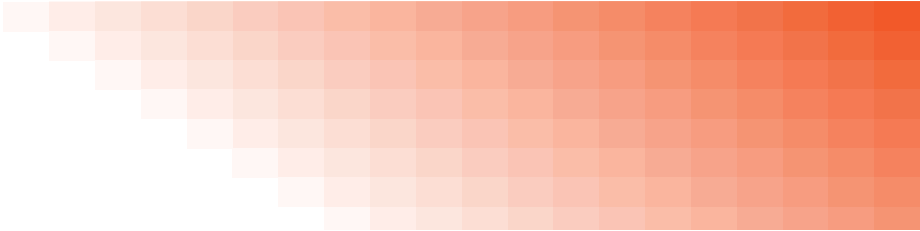
De esta manera entonces los lectores encontrarán a lo largo de esta publicación el ejercicio de sistematización de la producción académica investigativa realizada al interior de la Línea de Educación y Pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del convenio Cinde –Universidad de Manizales.

Referencias

- Acosta-Ayerbe, A. (2008). El contexto Internacional, los fundamentos socioeconómicos del nuevo modelo de cambio. Módulo de la maestría en desarrollo educativo y social Cinde. Centro Internacional de desarrollo humano Cinde
- Echeverri-Álvarez, J. C. & Castellanos-Ascencio, M. D. (2022). Investigación doctoral en educación: propuestas, diálogos y difusión. Universidad San Buenaventura - Editorial Pontificia Universidad Bolivariana.
- Elizalde-Hevia, A. (2008). La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber. *Revista Internacional Magisterio* (33), 37-41. https://biblioadida.cloudbite.ca.com/pmb/opac_css/index.php?lvl=bulletin_display&id=1864
- Ghiso, A. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. Una revisión sui generis de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. En *Dimensión Educativa, Sistematización de experiencias. Propuestas y debates* pp. 113. Dimensión Educativa.
- Jara, H. Ó. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde.
- Jaramillo, E. L. (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Nómadas*(37),131-145.http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So121-75502012000200010
- Jiménez-Becerra, A. & Torres-Carrillo, A. (2022). Planteamiento de problemas y uso de referentes teóricos en la investigación social. En A. Jiménez Becerra y A. Torres Carrillo, *La práctica investigativa en ciencias sociales. Nuevas perspectivas* (pág.204). Universidad Pedagógica Nacional.
- Klesing-Rempel, U. (2019). Vivir y trabajar con la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. En I. Schimpf-Herken, A. Nana Heidhues & M. Schmidt-Quintero, *Desaprender para transformar. Encuentros, experiencias y reflexiones inspiradas en Paulo Freire* (pág.440). Editorial Magisterio.



- Mejía, M. R. (2008). La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento. Ediciones desde abajo.
- Mejía, M. R., Unda, M. D. & Boada, M. (2008). El proceso de producir saber en la Expedición Pedagógica Colombiana. *Revista Internacional Magisterio*, 53-57.
https://cepalforja.org/sistem/documentos/revista_magisterio_33.pdf
- Osorio-Sánchez, C. (2019). La educación popular y la IAP en la construcción de paz. Aportes desde América Latina que nacen de la experiencia de las comunidades. En I. Schimpf-Herken, A. Nana Heidhues y M. Schmidt Quintero, *Desaprender para transformar. Encuentros, experiencias y reflexiones inspiradas en Paulo Freire* (pág. 440). Editorial Magisterio.
- Packer, M. (2013). La ciencia de la investigación cualitativa. Universidad de los Andes. PNUD. (1992). Informe sobre desarrollo humano. PNUD.
- Rodríguez-Sánchez, N. (2017). Medición desenfocada. Las ciencias sociales y humanas bajo el modelo de medición de Colciencias. Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad de Manizales -Cinde. (2006). Documento maestro presentado a la Sala de Doctorados y Maestrías de la Conaces para renovación de Registro Calificado. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales, Caldas.
- Sistematizar o no, he ahí el problema. *Revista Internacional Magisterio*(33), 95



De los escenarios del desarrollo humano de la niñez y la juventud a la educación y pedagogía: génesis de la línea y grupo investigativo (2006-2007)

Luis Vicente Sepúlveda*

Contexto

Comienza el nuevo milenio, y con él, los desafíos que, para un país como Colombia, caracterizado por las profundas desigualdades sociales y su frágil democracia, pero abriendo una época en donde el país intenta salir del conflicto armado interno más largo de la región. En términos políticos, el siglo XXI comienza con una nueva constitución política proclamada en 1991, para acompañar los sueños de paz y de una sociedad hastiada de la violencia.

En términos educativos, el siglo XXI comienza con una nueva Ley General de Educación (LGE), la Ley 115, sancionada en 1994, la cual define la educación en Colombia en su Artículo 1 como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso de la República de Colombia, 1994). Esta conceptualización en la legislación educativa sería fundamental para comprender cómo se organiza la educación nacional, particularmente, los niveles de básica primaria, secundaria y educación media.



* Profesional en Ciencias Bíblicas de la Universidad Minuto de Dios. Licenciado en Ciencias Religiosas de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Desarrollo Educativo y Social del convenio Cinde –Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde –Universidad de Manizales, Correo electrónico: vicente.sepulveda@gmail.com

Luego, bajo este nuevo escenario legislativo, y a partir de una fecunda relación de cooperación académica entre la Universidad de Manizales y el Cinde ¹ desde 1991, aparece la propuesta de un espacio académico de alto nivel que interpretara los grandes desafíos de transformación socioeducativa para el país. Así se concreta la propuesta del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, creado según resolución 018 del 14 de septiembre de 1999, del Consejo Superior de la Universidad de Manizales, y modificada por la Resolución 08 de abril 27 de 2000.

Para dar el respaldo académico y administrativo al naciente programa de doctorado, en 1999 se crea el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Ceanj) de la Universidad de Manizales y el Cinde, con el objetivo fundamental de “pensar el desarrollo humano, social y educativo orientado al mejoramiento de la calidad de vida de los/as niños/as y los/as jóvenes de Colombia y América Latina, que viven en situación de pobreza y conflictividad social, a través de la producción de conocimiento, la formación, el desarrollo, y la diseminación a nivel local, nacional e internacional” (Universidad de Manizales -Cinde, 2006, p. 10). Este horizonte misional daría pie para la apertura de programas de formación de investigadores de alto nivel a través del doctorado y maestrías.

El doctorado se desarrolla dentro del “Convenio marco para la cooperación académica, científica y cultural entre la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde”, firmado el 3 de Julio de 1996, y se desarrolla teniendo en cuenta los lineamientos contemplados en el “Convenio de cooperación interinstitucional para la creación de un doctorado en Ciencias Sociales con énfasis en Niñez y Juventud” celebrado entre la Universidad de Manizales y el Cinde, como entidades oferentes, y la Universidad Autónoma de Manizales, la Universidad de Caldas y la Fundación Fesco ², como entidades cooperantes el 13 de Diciembre de 1999. El programa fue aprobado mediante Resolución del MEN No. 1454

¹ La Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - Cinde, es una organización sin ánimo de lucro, fundada en 1977, en Colombia, se concibe como un centro de investigación y desarrollo, con sede científica en la ciudad de Manizales. Su propósito central es contribuir a la creación de ambientes adecuados, para el sano desarrollo físico y psicosocial de los niños, las niñas y los jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad en Colombia, Latinoamérica y el mundo, a través del trabajo con la familia, la comunidad y las instituciones educativas. (Centro Internacional de educación y desarrollo humano -Cinde, 2022)

² La Fundación Fesco es una Fundación sin ánimo de lucro con personería jurídica reconocida por el Ministerio de Salud, adscrita al Sistema Nacional de Bienestar Familiar, realiza procesos de investigación, intervención y asistencia técnica a proyectos relacionados con poblaciones vulnerables.



del 31 de mayo de 2000, y fue incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior Snies el día 28 de junio de 2000, con el Código 172273000001700111100.

Las primeras líneas de investigación que propuso el doctorado estuvieron dinamizadas, en un comienzo, a partir de tres grupos de investigación. El primero nombrado en ese entonces Actores, Escenarios y Procesos del Desarrollo Humano de la niñez y la juventud (reconocido en categoría "A" de Colciencias), desarrolló 4 líneas de investigación: Desarrollo Cognitivo-emotivo; Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud; Escenarios del Desarrollo Humano de la niñez y la juventud; y Pautas de crianza y desarrollo infantil. El segundo grupo, denominado Políticas y programas en niñez y la juventud y desarrollo social y el tercero Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud. Estos dos últimos fueron categorizados en categoría "B" en la clasificación realizada en el año 2006.

Las preocupaciones intelectuales de la sublínea Escenarios del Desarrollo Humano de la niñez y la juventud se enmarcaron inicialmente en torno a los actores, escenarios y procesos del desarrollo humano de la niñez y juventud. La primera sesión de la línea se realizó el 8 y 9 de noviembre del año 2000, contando con la participación de siete estudiantes: Fernando Peñaranda Correa, Rosalba Sánchez Salazar, Marina Camargo Avello, Nelly Suárez Restrepo, Olga Patricia Bonilla Marquínez, Hugo Salazar García, Ofelia Roldán Vargas, orientados por los profesores Vladimir Zapata Villegas y Héctor Fabio Ospina Serna. La primera sesión de la línea comenzó con un espíritu de apertura, trabajo colectivo y compromiso social:

Convocar y dejarse convocar al ejercicio de la producción colectiva implica disponerse al encuentro de otros mundos posibles desde la apertura del mundo propio, esto es, abrirse a la discusión y al debate, reconocer la riqueza de la diversidad, encontrar en el consenso una gran fuerza de desarrollo, sin restarle valor ni importancia a la dinámica que puede generarse desde los disensos y responder por los asuntos individuales contribuyendo a las responsabilidades colectivas. Es algo así como partir con la convicción de que el camino que se recorre en compañía de viajeros/as que comparten con uno/a el sueño de llegar al horizonte que se vislumbra distante al momento de partida, con los pasos de cada uno/a se acerca y redimensiona. (Sublínea de Investigación Escenarios del Desarrollo Humano de la Niñez y la Juventud, 2000, p. 3)

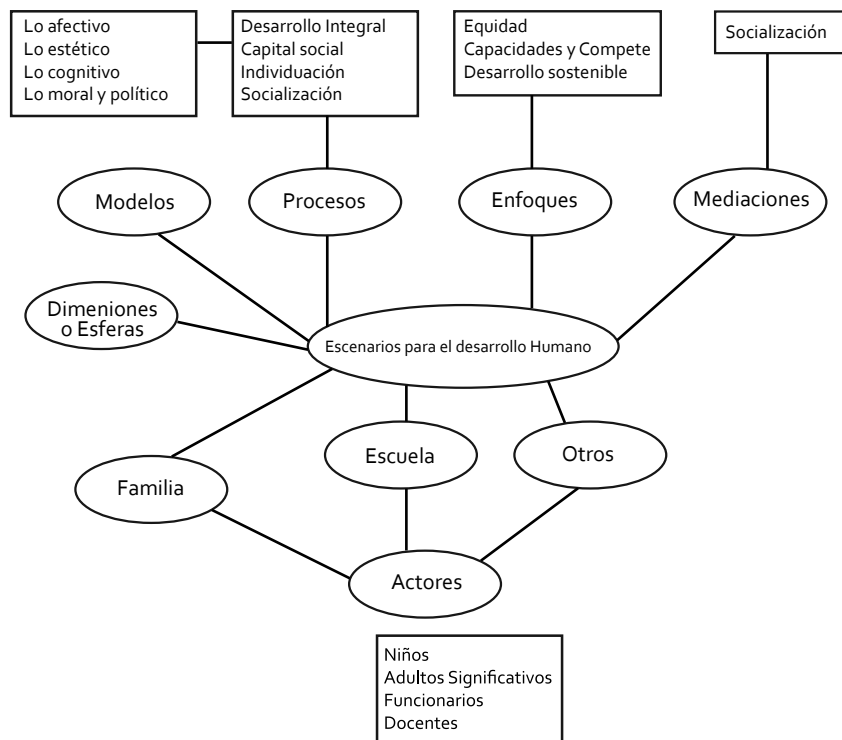
En la lógica de comprensión que la producción académica de un doctorado implica ampliar las fronteras del conocimiento de manera sistemática y rigurosa-, se fueron delineando las primeras aproximaciones, a partir de elementos como: las prácticas profesionales en las que se desenvuelven los participantes, buscando combinar los intereses investigativos personales con los disciplinares; y que los objetos de investigación y teóricos estuviesen delimitados tanto espacial como temporalmente. De ahí que, los primeros ejercicios de propuestas investigativas tuvieran una clara confrontación entre teoría y realidad.

Así, se formularon las siguientes propuestas de investigación: 1. Un tipo de organización educativa desde la perspectiva de los valores cooperativos y solidarios; 2. Imaginarios sociales y culturales sobre la sexualidad adolescente en la segunda mitad del siglo xx; 3. Educación a padres en el programa de crecimiento y desarrollo; 4. Ambiente familiar lúdico: retos y posibilidades para el desarrollo infantil; 5. Formación de padres y madres; concepciones públicas sobre la niñez y calidad de la educación secundaria.

En ese sentido, se fueron configurando las apuestas investigativas de la línea y las propuestas investigativas de los participantes, a través del análisis para comprender los componentes del desarrollo humano: por un lado, los escenarios (dimensiones o esferas, modelos, procesos, enfoques y mediaciones) y los actores (familia, escuela y otros actores), recogiendo propuestas teóricas como las de Amartya Sen, Manfred Max-Neef, Clifford Geertz, Urie Bronfenbrenner entre otros. Así se presentó de manera gráfica esta articulación (Ver Figura 2):

Figura 2

Escenarios y actores del desarrollo humano.



Fuente: Elaboración propia

Estos conceptos comienzan a articularse no solo desde los autores sino desde los contextos particulares, especialmente el contexto colombiano. Así, se configuraron líneas de análisis como insumo para los proyectos doctorales: a) visibilizar la paz como perspectiva de coyuntura al abordar los escenarios; b) los derechos humanos como enfoque para mirar los niños y sus alternativas en los distintos escenarios; c) solidaridad, confianza y capital social como aspectos claves para el tratamiento de una economía solidaria; d) el desarrollo humano desde la perspectiva de los sistemas que modelan la interacción y el desarrollo de los individuos; e) la comprensión del ser humano en una perspectiva antropológica y hermenéutica; e) disociación economía-cultura, desinstitucionalización, búsqueda de principios de estructuración social como la identidad; f) perspectivas de capacidades y libertades (Sublínea de Investigación Escenarios del Desarrollo Humano de la Niñez y la Juventud, 2001, p. 1).

En la dinámica de construcción colectiva y de apertura a escuchar a expertos internacionales, la sublínea contó en el año 2002 con la visita de académicos como Débora Upegui y Roger Hart de la Universidad de Nueva York, Nora Cebotarev de la Universidad de Guelph (Canadá), entre otros. Estos seminarios permitieron avanzar conceptualmente en torno al papel de la educación superior en el momento actual a escala mundial. Hart (2002) presentó la relación educación y participación como fundamental para la construcción democrática, particularmente para el ejercicio de la ciudadanía de los niños. Llamó la atención sobre la comprensión de la escuela que han hecho autores como Paulo Freire en perspectiva liberadora y las que han hecho las ciencias sociales en metodologías investigativas como la Investigación-Acción-Participación. Por su parte Upegui y Cebotarev presentaron sus análisis en función de la relación de familia, escuela y democracia (Sublínea de Investigación Escenarios del Desarrollo Humano de la Niñez y la Juventud, 2002, p. 5).

Hacia finales del año 2002, la sublínea propone organizarse según los lineamientos de Colciencias³ mediante la elaboración de un plan estratégico. El nuevo plan incluyó objetivos, palabras clave, estado del arte, productos de conocimiento, productos de formación y extensión, y plan estratégico de la línea. En el año 2003 cambia su nombre de sublínea (Escenarios del Desarrollo Humano de la Niñez y la Juventud) a sublínea de Escuela y Educación, con el propósito de consolidar, tanto teórica como epistemológicamente, el interés sobre las problemáticas de la escuela como institución social, sin que desaparezcan los escenarios como dispositivo de análisis para abordarla, ni descuidar los análisis de la socialización de los niños y jóvenes en la misma. Esta centralidad sobre lo escolar fue el marco para recibir al invitado internacional Juan Carlos Tedesco, quien fue el evaluador internacional de los proyectos doctorales y ponencias de candidatura. En ese mismo año se vincula como docente de la sublínea el profesor Alberto Martínez Boom, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

³ Colciencias es el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación. Promueve las políticas públicas para fomentar la ciencia en Colombia. Las actividades alrededor del cumplimiento de su misión implican concertar políticas de fomento a la producción de conocimientos, construir capacidades para CTI, y propiciar la circulación y usos de los mismos para el desarrollo integral del país y el bienestar de los colombianos. Colciencias coordina el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación -SNCTI, creando sinergias e interacciones para que Colombia cuente con una cultura científica, tecnológica e innovadora; que sus regiones y la población, el sector productivo, profesionales, y no profesionales, estudiantes y docentes de básica, media, pregrado y posgrado, hagan presencia en las estrategias y agendas de investigación y desarrollo. Actualmente dejó de ser un departamento administrativo para convertirse en Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (Colciencias, 2022).



Categorías fundantes

De este modo, la escuela se posicionó como categoría fundante para los trabajos planteados por los investigadores. Ofelia Roldán, propone el proyecto La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política, con el cual construye, a partir del proyecto “Mediadores”, realizado en la institución educativa La Esperanza de la ciudad de Medellín, una reflexión que analiza la escuela como escenario de socialización y formación política. En el proyecto participaron niños víctimas del conflicto armado. La investigación partió de la siguiente hipótesis “la expansión de la libertad fortalece la experiencia política de los niños y niñas en el escenario escolar (Roldán, 2006, p. 23).

La investigación reconoce las distintas formas históricas de comprender la infancia: En primer lugar, las miradas prospectivas y de moratoria social que privilegian la visión del niño como “futuro adulto”, las cuales cierran, a menudo, las posibilidades de vivencia del presente al considerar la existencia de los niños siempre en función de las expectativas de los adultos. Se encontró, en segundo lugar, la mirada adaptativa, que restringe el papel de los niños a la imitación y reproducción de los valores de la cultura a la que llegan, limitando la capacidad de agencia que pueden tener sobre la cultura y su realidad. Y, en tercer lugar, la mirada resolutive que ve a los niños como seres dependientes, no solo de sus padres sino de los programas sociales o estatales. La concepción de niñez, en la mayoría de los programas e intervenciones sociales, se ha caracterizado, entonces, por el reduccionismo en la formulación de políticas públicas.

En síntesis, se comprende el fenómeno social de ser y hacerse sujeto político en el escenario particular de la escuela, como un “texto” cuyo valor y significado parten de la propia interpretación que hacen los niños y las niñas de lo que sucede y lo que viven como participantes de una experiencia particular, frente a la que develan sus intenciones, motivos y propósitos, tanto próximos como más remotos. Esta voz presente de quienes entretienen los sentidos y significados de las acciones en las que participan y/o de las que son observadores(as) directos(as), se constituye en el punto central del proceso interpretativo, o, dicho de otro modo, son las que hacen comprensibles las vivencias para que puedan ser traducidas a contextos socioculturales más amplios por medio del lenguaje. Claramente, el principal referente conceptual de este trabajo se encuentra en las tesis de Hannah Arendt.

Otra investigación, planteada por Fernando Peñaranda con el título de “Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento

y desarrollo”, trabaja desde los planteamientos de Donald Winnicott (1994), pediatra y psicoanalista inglés, quien insiste en la importancia de reconocer los conocimientos de las madres a la hora de hablar sobre el cuidado de sus hijos. Por eso, su propuesta es concebir las relaciones entre los profesionales de la salud y las madres como un “diálogo de expertos”. Este ayuda a comprender la forma cómo el discurso biomédico del Miembro del Equipo de Salud y el discurso del Adulto Significativo, fundado en el conocimiento cotidiano, se encuentran en el Programa de Crecimiento en el marco de un proceso pedagógico sobre la crianza (Peñaranda-Correa, 2006).

La investigación se propuso comprender la construcción de significados sobre la función de la crianza en el escenario de socialización secundaria, constituido por el programa de Crecimiento y Desarrollo, en cuatro Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud de la ciudad de Medellín. De esta manera, el ejercicio investigativo dio cuenta de la configuración del discurso biomédico como discurso pedagógico. Según el sociólogo Basil Bernstein, el discurso pedagógico constituye la inserción de un discurso instructivo (la ciencia biomédica) en uno regulativo: de orden, relación e identidad. Así, en la formación del Miembro del Equipo de Salud no solo se transmiten contenidos sobre la ciencia biomédica, sino también valores, normas y modos de ser, propios de las clases dominantes. De manera semejante, el Miembro del Equipo de Salud, en el ámbito reproductor, en su práctica pedagógica, también “le imprime” su sello personal y sociocultural, produciéndose entonces un “reposicionamiento” ideológico. El segundo nivel se ha denominado “racionalidad” el cual se encuentra configurado por la lógica del pensamiento del individuo y su capacidad lingüística; su condición disposicional y atencional; su capital cultural, y sus necesidades, intereses y expectativas. A estos significados con los cuales llegan los actores al escenario comunicativo los denomina el investigador, como de primer orden.

El tercer nivel se ha denominado escenario pedagógico y en este se localiza el proceso educativo propiamente dicho, configurado por las prácticas pedagógicas, los discursos pedagógicos y las relaciones entre los actores. Como producto de la interacción de los actores y sus discursos, se producen los significados de segundo orden (Peñaranda-Correa, 2006, p. iv).

El Profesor Napoleón Murcia, por su parte, realizó la investigación titulada “Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos”, con el objetivo de comprender los imaginarios sociales que profesores y estudiantes construyen en la actualidad sobre la universidad. Esta investigación se realizó con estudiantes y maestros de la Universidad de Caldas. Conceptualmente, utilizó la categoría de los imaginarios sociales, acudiendo a los



planteamientos del construccionismo social: Shotter y las realidades conversacionales, Castoriadis para los imaginarios instituidos, instituyentes y radicales y a Juan Luis Pintos, y a Michael Foucault para la arqueología del saber.

En esta construcción teórica comienza a aparecer una categoría importante entre los imaginarios y la institución universitaria: el simbólico social, ya que, en el mundo de lo imaginario, lo simbólico es constituido y constituyente, pues se constituye a partir de la carga de sentido otorgada a la imagen, y constituye en la medida que es también desde una cierta consideración simbólica como se forman los imaginarios. En otras palabras, los imaginarios se refieren a esa carga intangible de sentido que las personas le damos al mundo y a nosotros mismos, y desde las cuales organizamos nuestras vidas. Es lo que asumimos como realidad (Murcia, 2006, p. 20).

En el año 2007, se publica la investigación titulada “La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión” de Norelly Soto Builes. Conceptualmente, permite dar cuenta de las tensiones que hay en la escuela colombiana, particularmente con el tipo de sujeto que quiere formar. La estandarización de currículos, y el ideal pansófico de enseñar todo a todos, genera debates en torno a las posibilidades de pensar en una escuela que esté pensada para la diversidad. Esta condición es mirada desde autores como Foucault, recurriendo a las nociones de normalidad y anormalidad.

Esta investigación se pregunta por el lugar de los sujetos en condición de discapacidad que habitan la escuela. Se propuso indagar por los significados en cinco experiencias (ubicadas en Tolima, Cundinamarca, Antioquia, Caldas y Atlántico) consideradas como significativas en torno a la atención de la discapacidad. Como segundo elemento conceptual, estableció diferencias en lo que puede significar una institución educativa integradora de una institución educativa incluyente. El gran desafío para ambas concepciones es no centrarse en la limitación o en la necesidad de los sujetos, sino identificar sus potencialidades. Esta noción remite a la tercera categoría llamada: la práctica pedagógica del mundo como “es” y no como debería “ser”, que analiza la colonización del discurso pedagógico basado en el déficit.

En el mismo año 2007, la investigadora Elsa María Bocanegra Acosta defendió su trabajo investigativo titulado “Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá”. Se propuso como objetivo poner en relación dos corrientes de estudio contemporáneo, los análisis del poder y sus

arqueologías (Foucault) y los estudios de imaginarios (Silva), donde se toman como objeto las percepciones sociales para comprender las improntas de la circulación de deseos expresada de modo colectivo. La investigación trabajó con treinta y dos niños de escuelas de la ciudad de Bogotá. Así lo expresó la investigadora:

La idea no es legitimar lo que ya es saber común de la escuela, ni encontrar el concepto clave, sino más bien, emprender el saber de cómo y hasta dónde es posible pensarla de nuevo a partir de los imaginarios posibles o imposibles que guardan los discursos desde el Estado, los organismos internacionales, los proyectos educativos y los niños, las niñas y los jóvenes, para verla desde una coyuntura histórica que no es otra que nuestro presente. La escuela entonces no aparece como institución formal planeada, sino como un acontecimiento del azar, de intereses, de ideologías; que emergió como producto de los desplazamientos de instituciones de encierro; es así como se posicionó y es así, como hoy se le hacen exigencias. (Bocanegra-Acosta, 2007, p. 16)

Esta aproximación a la escuela fue posible gracias al diálogo entre dos categorías: desde la arqueología del saber que permite un acercamiento al estudio de los discursos dominantes como modos no solo de saberes que circulan, sino como poder para obstruirlos o filtrarlos bajo distintos intereses, y segundo, el estudio de los imaginarios, permite establecer no solo las percepciones de los discursos, sino los anhelos y deseos colectivos que cohabitan en las mismas enunciaciones discursivas y de esta manera, revelar las visiones hacia el futuro de una escuela que mediante distintas prácticas sociales se imagina a sí misma.

Opciones metodológicas

El desarrollo de las ciencias sociales durante el último siglo ha permitido que los investigadores dispongan de una variedad de metodologías que responden a los objetivos planteados por las investigaciones. Para el caso de la Línea de Educación y Pedagogía, se retoman los aportes de la hermenéutica, considerando que orientan en el compromiso de traducir y volver inteligible un texto construido socialmente, a partir de hechos no manipulables empíricamente, en tanto se derivan del corpus filológico y del propio contexto histórico, social y cultural en el que surgen, y a los cuales solo se tiene acceso gracias al lenguaje. Las Ciencias del Espíritu de Dilthey, la Sociología Comprensiva de Weber, la Formación de Conceptos y Teoría de las Ciencias Sociales de Schütz, el Lenguaje como Medio de la Experiencia Hermenéutica de Gadamer, y la Filosofía del Lenguaje de Wittgenstein, entre otras, constituyen hoy los pilares fundamentales que soportan epistemológica y metodológicamente los procesos de inter-



pretación y comprensión, que están a la base de las diferentes formas de construir conocimiento desde la dimensión cualitativa.

Particularmente, en la línea predominan los estudios realizados desde una perspectiva etnográfica. Se considera una mezcla de la microetnografía planteada por Rockwell, dada la preeminencia otorgada a la interacción de las personas en los eventos educativos, y la macro-etnografía desarrollada por Ogbu (1980), centrada en un enfoque ecológico cultural, que propone hacer un análisis completo del fenómeno educativo, incluyendo las fuerzas históricas y sociales. La opción por la etnografía como enfoque y como método de investigación se hace al considerar que “el objetivo se centra en entender el fenómeno en lugar de controlarlo; que la intención es entender la situación tal cual como existe en un escenario particular; en lugar de predecir lo que quizás vaya a suceder en situaciones similares” (Mellon, 1990 citado en Roldán, 2006, p. 26).

Otra metodología presente en las investigaciones hace referencia a la Teoría Fundamentada. Este método fue desarrollado dentro de la sociología por Barney Glaser y Anselm Strauss, a finales de la década de los años 60. Las bases teóricas de este método se encuentran en la corriente filosófica denominada en las ciencias sociales como Interaccionismo Simbólico. Fue George Mead quien expuso por primera vez algunos de los principales conceptos de esta corriente. Esta a su vez, es heredera de los principios de la fenomenología, que utiliza la epojé, la puesta en paréntesis, esto es, abstención de toda posición existencial. Posteriormente, Heidegger, propone la incorporación de la hermenéutica para superar esta puesta en paréntesis que podría fácilmente relacionarse con la neutralidad. Para Heidegger, la fenomenología no está libre de prejuicios, ni puede considerarse como una descripción neutral y transparente de lo real.

Así entonces, el Interaccionismo Simbólico pone énfasis en la interacción de los individuos y en la interpretación de los procesos de comunicación.

Una última perspectiva metodológica presente en los trabajos de la línea es la arqueología y genealogía de los discursos. Esta tiene la posibilidad de relacionar intercambio y diálogo, tanto de conocimiento como de estrategia metodológica, dos áreas del conocimiento: las teorías de las arqueologías de los saberes (desde los postulados de Michel Foucault) y la de los imaginarios sociales (desde los postulados de Armando Silva). Mientras lo primero posibilita un acercamiento al estudio de los discursos dominantes como modos no solo de saberes que

circulan, sino como poder para obstruirlos o filtrarlos bajo distintos intereses; lo segundo, el estudio de los imaginarios, permite establecer no solo las percepciones de los discursos, sino los anhelos y deseos colectivos que cohabitan en las mismas enunciaciones discursivas, dirá Silva, y de esta manera, revelar las visiones hacia el futuro de una escuela que mediante distintas prácticas sociales se imagina a sí misma. Estos estudios, los que tratan la mirada de los otros en la construcción social, nos dirigieron, por un lado, a Foucault, al querer “mirar” los vestigios de lo que se ha institucionalizado, de lo que se ha hecho práctica, pero también acceder a la formación de las prácticas y sus modificaciones, para dar razón de las condiciones históricas en que lo dicho se fue institucionalizando, convirtiendo en prácticas aceptadas, reconocidas y legitimadas. Todo esto “mirado” a partir del archivo reconocido como el campo en que los enunciados emergen y se constituyen en un conjunto si se refieren a un solo y mismo objeto; archivos donde se ‘encarnan’ los imaginarios y en los cuales se pueden deducir sentimientos sociales, sentimientos archivables (Bocanegra-Acosta, 2007, p. 21).

Hallazgos y categorías emergentes

Las trayectorias investigativas permiten tomar como punto de partida algunas intuiciones por parte de los investigadores desarrolladas a través de los inventarios teóricos que han tenido a su disposición, para ir sacando a luz sus hallazgos progresivos. La investigación de Roldán (2006) encontró en el análisis que hace Arendt sobre la condición sociopolítica de la niñez, al identificar al sujeto niño(a) y al calificativo de “pre-político” que le atribuye a la educación, la invisibilización, en algunos casos, o la reducción en otros, como si se tratase de un asunto social de segunda categoría, de poca importancia o hasta peligrosa para la configuración de las comunidades políticas a las que ella misma se refiere. Y, en segundo lugar, pero en esta misma dirección, se interesa en desarrollar la tesis de que “la expansión de las libertades fortalece la experiencia política de los niños y las niñas en el escenario escolar”, cometido en el que se considera importante poner en diálogo el pensamiento arendtiano y las aportaciones de otros autores como Sen, en su defensa del carácter político de la libertad, y Habermas, especialmente en lo referente a la teoría de la acción comunicativa. En este sentido, vale la pena pensar la escuela, no solo como institución, sino como comunidad política.

En el caso de Peñaranda-Correa (2006) destaca la ausencia de la categoría crianza en el Programa de Crecimiento estudiado. Es apenas natural que así sea, al fin y al cabo, es un programa con una orientación biomédica y la categoría crianza la trasciende. Precisamente por esta característica de la categoría crianza, se convierte en un magnífico referente para la



construcción de propuestas transdisciplinares y más integrales. La segunda conclusión tiene que ver con la dificultad para lidiar con las fuerzas que operan para conservar los modelos pedagógicos tradicionales, como se desprende de dicho estudio. De esta manera se explica el poco avance en la transformación del modelo pedagógico en el Programa, a pesar de la voluntad de algunos de sus actores comprometidos con su cambio. Pero esto no quiere decir quedarse cruzado de brazos. Todo lo contrario, conociendo la dimensión del esfuerzo necesario, se pueden construir pretensiones más realistas.

Por su parte, la investigación realizada por Murcia (2006), destaca que la fuerza de los imaginarios instituidos, es tan potente que difícilmente en las significaciones imaginarias sociales se ubican imaginarios radicales; y en consideración a ello, las diferencias relacionadas con el tiempo de permanencia, el género o la facultad en la que se inscriben estos actores, no es notoria, pues los profesores y estudiantes han ido construyendo, en su historia de vida, significaciones sobre la universidad provenientes de las muchas influencias y con gran fuerza las oficialmente instituidas. Los imaginarios se constituyen desde un modelo de moratoria social, en el cual se admite como verdadero, corriente y normal, el hecho de que se debe conceder un plazo al estudiante para que se prepare de acuerdo con un plan definido y desarrollado por los adultos hasta lograr su mayoría de edad. Se acepta como normal también el hecho que el plan construido desde ese modelo de moratoria debe estar orientado a incluir a los jóvenes en la dinámica de la sociedad de consumo y de la economía de mercado (exigencias de la globalización).

En el caso de la investigación de Soto-Builes (2007) logra conceptualizar cuatro categorías: la primera, lo educativo, donde particularmente se problematiza la educación para poblaciones con necesidades educativas especiales. Como segunda categoría aparece lo político, ya que pareciera que el acceso a la educación por parte de la población con necesidades especiales se restringe al asunto del derecho al acceso a la educación, desconociendo otros debates importantes como la pertinencia y la calidad de la misma. Como tercer elemento, lo sociológico en cuanto a que diversas instituciones intervienen en este proceso, como la familia, el Estado y la escuela. Cada una de estas instituciones tiene un papel fundamental en cuanto a cómo se configura el proceso de inclusión en la educación. Por último, y ligado a esta última, el elemento filosófico, ya que para la comprensión de lo educativo es fundamental diferencia entre inclusión e integración, por lo cual es fundamental realizar una trayectoria que permita tener una claridad no solo conceptual, sino en la práctica diaria de las instituciones educativas.

Finalmente, hablar de los imaginarios dominantes en la escuela, para Bocanegra-Acosta (2007) permite la posibilidad de hacer la distinción entre la escuela real y la deseada por la religión, el Estado, el pueblo, los grupos o entidades nacionales o internacionales, las instituciones, los docentes o los alumnos; permite establecer la distinción entre la escuela planeada, no solo desde el Estado o desde el interior de ella misma, sino, desde la efectivamente existente. Aquí se amplía la visión de la escuela más allá de la escuela: la escuela no es solo el lugar físico, sino también los discursos que la nombran o la interpretan y las distintas producciones imaginarias que la sociedad históricamente se permite; por ello, es posible abordar las producciones entre el lugar para formar desde el pensamiento de los adultos y el lugar para aprender desde el pensamiento de los menores, como los imaginarios dominantes de la escuela hoy.

En síntesis, las dinámicas planteadas por la Línea de Educación y Pedagogía, su sistematicidad y rigurosidad, han permitido a los investigadores pertenecientes a la línea, tener una variada gama de posibilidades tanto teóricas como metodológicas para construir los proyectos de investigación, con pertinencia tanto para el programa, como para quienes se han beneficiado de las investigaciones en los contextos de los investigadores. Esto hizo posible, no solo que los investigadores tuvieran insumos de alto nivel para sus proyectos, sino que el mismo planteamiento de la línea se convirtió en un propósito investigativo (Murcia, 2021). Esta configuración ha sido importante para que algunos egresados de la línea se vincularan luego como docentes, para continuar fortaleciendo la dinámica propuesta para los nuevos investigadores que se incorporaron posteriormente a este espacio de formación académica e investigativa.

Conclusiones

El nuevo milenio comienza para el país con grandes desafíos en los niveles económicos, políticos y sociales, y por su puesto el educativo no es la excepción. De ahí que, desde el principio, el nuevo programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud comienza sus labores académicas con la clara misión de realizar un aporte desde la academia en favor del desarrollo humano de la niñez y la juventud del país y de la región.

Esto se vio reflejado en la propuesta curricular para la formación de alto nivel de doctores en ciencias sociales, a través de los seminarios, pasantías, ponencias en congresos nacionales e internacionales que configuraron un interesante ejercicio de movilidad académica, conducente a alimentar el ejercicio de escritura de la tesis doctoral. Allí, aparecieron propuestas



que abordaron la escuela en sus diversas expresiones: desde la educación básica primaria, hasta la universidad como expresión de la educación superior.

Esta “centralidad de la escuela” permitió perfilar el trabajo de la sublínea de investigación, ya no como un escenario por donde transitó la reflexión del desarrollo humano de los niños y jóvenes, sino como un elemento central de la reflexión pedagógica con metodologías propias de las ciencias sociales. Posteriormente, a partir de la propuesta de Colciencias para los grupos de investigación en Colombia, la sublínea sigue en el camino de configurar un derrotero investigativo en donde la escuela no es solo un lugar físico sino ante todo un acontecimiento. De ahí que, en la nueva propuesta de constitución de grupo de investigación, aparezca con el nombre de “Educación y Pedagogía” no solo por su relación entre quienes habitan la escuela, sino por la importancia de la institución escolar para un país y para una democracia.

Sobre este elemento, se ocupa la tesis de Ofelia Roldan: La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política, donde se analiza la necesidad de superar la noción de la escuela como lugar solo para el conocimiento, sino como acontecimiento que trasciende de forma importante en la formación de la subjetividad política. En esa línea de nuevas comprensiones de la escuela, se encuentra el trabajo de Elsa Bocanegra Acosta titulada: “Del encierro al paraíso” Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea. Una mirada desde las escuelas de Bogotá, quien propone la necesidad de construir nuevas narrativas sobre la escuela. Así mismo lo propone Nelly Soto Builes con su investigación: La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales : una mirada desde la integración y desde la inclusión. Desde allí establecería la necesidad de un debate pedagógico que años más tarde tomaría mucha relevancia: la diversidad y la inclusión.

Por su parte, Fernando Peñaranda abordaría la reflexión sobre la comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo, dando cuenta de la importancia sobre como se enuncian las categorías que tienen que ver con infancia y juventud en las políticas públicas. Finalmente, Napoleón Murcia con su trabajo: Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos, aborda las problemáticas de la educación superior a partir de las percepciones e imaginarios de sus maestros y estudiantes.

Referencias

- Bocanegra-Acosta, E. M. (2007). "Del encierro al paraíso" Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea. Una mirada desde las escuelas de Bogotá. [Tesis doctoral, Cinde].
- Centro Internacional de educación y desarrollo humano Cinde. (17 de Octubre de 2022). https://www.Cinde.org.co/sitio/contenidos_mo.php?c=243
- Colciencias. (17 de Octubre de 2022). Página web institucional. <https://legadoweb.minciencias.gov.co/faq/qu-es-colciencias>
- Congreso de la República. (8 de Febrero de 1994). Ley 115. Ley general de educación. Bogotá.
- Murcia, N. (26 de Julio de 2021). Entrevista a docentes y estudiantes de la línea en educación y pedagogía DCSNJ. (L. Sepúlveda Romero, Entrevistador)
- Ogbu, J. (1980). School ethnography, a multilevel approach. California: University of California.
- Peñaranda Correa, F. (2006). Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo. Tesis doctoral. Manizales, Caldas.: Centro de Estudios avanzados en Niñez y Juventud Cinde - Universidad de Manizales.
- Roldán, O. (2006). La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-Cinde].
- Sublínea de investigación Escenarios del desarrollo humano de la niñez y la juventud. (2000). Informe de protocolo N 1. Manizales, Caldas.
- Sublínea de investigación Escenarios del desarrollo humano de la niñez y la juventud. (2001). Informe de protocolo número 4. Manizales, Caldas.
- Sublínea de investigación Escenarios del desarrollo humano de la niñez y la juventud. (2002). Informe de protocolo N 7. Manizales, Caldas.
- Universidad de Manizales -Cinde. (2006). Documento maestro presentado a la Sala de Doctorados y Maestrías de la Conaces para renovación de Registro Calificado. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales, Caldas.



La evaluación, la rectoría, la equidad y la lectura comprensiva en educación en las tesis del periodo 2008-2010

Miguel Ángel Torres*

Contexto

En el periodo 2008-2010 se identificaron tensiones entre Colombia con los países vecinos: por un lado, Hugo Chávez en Venezuela intentó ser reelegido y, por otro lado, en Ecuador, Rafael Correa estaba dispuesto a otra contienda electoral; con Venezuela por la situación ríspida desatada en el caso de las liberaciones de Clara Rojas y Consuelo González por parte de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (Farc-EP) y con Ecuador tras la muerte de Raúl Reyes, miembro del mismo grupo guerrillero, quien fue asesinado en ese país durante una intervención en la que murieron también otros militantes, estudiantes mexicanos y un ciudadano ecuatoriano. En consecuencia, se dio una crisis diplomática donde los países vecinos reclamaron la violación de la soberanía de Ecuador; dicho ambiente contribuiría más adelante para que Venezuela detuviera las relaciones, debido a un acuerdo militar entre Colombia y Estados Unidos.

En la coyuntura nacional destacan los últimos años del periodo del presidente Álvaro Uribe que, mientras estuvo al mando, tuvo surgimiento el paramilitarismo y se acrecentó una



*Ph.D. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales-Cinde. Coordinador de docentes en CECYTE Guanajuato, plantel Cuerámara. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1999-9283>. Profesor del Doctorado en Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad Mariana, Pasto-Nariño. Correo electrónico: migtorres124@umariana.edu.co

guerra contra la guerrilla, generando publicidad en torno a esa medida bélica con rescates como el de la ex candidata presidencial Ingrid Betancourt en el 2008 o el ex gobernador Alan Jara en el 2009, cuyas liberaciones fueron triunfos políticos que posteriormente abonarían la elección como presidente del Ministro de Defensa de aquel entonces, Juan Manuel Santos en el 2010.

La elección como candidato presidencial de un Ministro de Defensa y no de un Ministro de Educación, por ejemplo, hace reflexionar sobre el interés de un Gobierno por culminar una guerra por medio de acuerdos de paz, desarmes, negociaciones e incluso intimidaciones a los grupos armados, pero no por medio de la educación. Este interés se ve reflejado en el gasto público, ya que para educación en el 2008 este fue del 3,95 % del Producto Interno Bruto (PIB), mientras que para la defensa fue del 3,71 %, casi iguales; al comparar con otro país, por ejemplo, en México en el mismo año el gasto público en educación fue del 4,82 % del PIB y el de defensa fue del 0,39% (Banco Mundial, s.f.), tendencia que continuó en los siguientes periodos.

Esa baja canalización del gasto público para la educación en el 2008 y el 2009, produjo inequidad, además de que el sistema desfavoreció a la población marginal y a varias regiones, como lo menciona Sarmiento (2010):

El sistema educativo, de la manera como está funcionando, reproduce la inequidad y la pobreza, y cómo la forma en la que se presta el servicio no garantiza el goce del derecho para las poblaciones más vulnerables, este sistema educativo coadyuva a que se reproduzcan las desigualdades y se vulnere el derecho a los más necesitados. (p. 9)

En esta coyuntura del país, mantenida con relaciones internacionales volátiles con los países vecinos, con un sistema educativo desigual y una fuerte presencia paramilitar, surge la necesidad de una propuesta crítica desde la educación, no como una respuesta a las interrogantes, sino como el inicio de un camino de reflexión para comprender los problemas y dinámicas sociales. En este sentido, la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía aboga por traer a discusión los procesos que implican una lectura de la sociedad, asumiendo con mayor énfasis aquellos que afectan directamente a la niñez y a la juventud.

En este orden de ideas, se tiene que la línea de investigación generó una atmósfera rica en discusiones no solo a partir de las socializaciones de las tesis de grado; también con propuestas de investigación y colaboración como "Regiones investigativas en Colombia: hacia la construcción de un mapa pedagógico", la cual mantuvo el enfoque de atención de la línea



durante los años 2008-2010, aunque ya venía preparándose desde febrero del 2007, cuya pretensión era sistematizar conocimientos y experiencias de los grupos de investigación en maestrías y doctorados en torno a la educación y la pedagogía, por medio de repositorios de las tesis o de experiencias vivas. Este tipo de expediciones e investigaciones fueron fundamentales para comprender la diversidad tanto geográfica y cultural que tiene Colombia, así como también las fuentes de conocimiento y las raíces epistemológicas que giran en torno a la educación y las pedagogías, sin entrar en las prácticas pedagógicas, ya que otras investigaciones habían abordado este último tema.

Estos momentos de discusión y reflexión que se dieron en el contexto de la línea de investigación en el 2008, complementan y fortalecen el proyecto interinstitucional de investigación, denominado en noviembre de ese año “Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa para el periodo 1998–2008”, resultado de los constantes aportes que realizan las partes, lo que redundó en el robustecimiento de la labor investigativa. La cooperación entre el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud en alianza con la Universidad de Manizales –Cinde, el grupo de investigación en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales, la Universidad de Caldas y la Universidad Sur colombiana de Neiva hasta ese momento, provoca avances significativos que se logran identificar en las regiones geográficas para la investigación: Santanderes, Antioquia (Medellín-área metropolitana), Bogotá, Valle del Cauca, Tolima, Huila (Neiva), Caldas (Manizales) y Magdalena.

De esta manera, para el 2009 las discusiones, incertidumbres, vicisitudes e inquietudes en torno al proyecto de investigación, desencadenaron el continuo fortalecimiento y aclaración del camino por recorrer; así mismo, más instituciones se fueron sumando: Universidad Francisco de Paula Santander, Universidad Católica de Oriente de Río Negro (Antioquia), Universidad Santiago de Cali, Universidad Santo Tomás (Bogotá), Secretaría de Educación del Municipio de Manizales, Universidad de Ibagué, Universidad del Magdalena, Universidad de San Buenaventura sede Bogotá; llegando a contar con once instituciones en el proyecto Regiones, cuyos marcos teórico y el enfoque metodológico continúan nutriéndose de análisis y discusión.

En este sentido, se evidencia cómo la labor conjunta se adecúa a las necesidades, se establecen grupos para esclarecer y abonar en el componente teórico, enfoque metodológico, los antecedentes, así como un directorio/censo institucional del proyecto de investigación. A partir de tres componentes: Educación y pedagogía, Territorio y región y Regiones investigati-

vas, se construye un debate para precisar el marco teórico, del cual surgen conceptualizaciones como región investigativa, región pedagógica, región en educación, geopedagogía, geopedagogía e histopedagogía, categorías interesantes para analizar e incluir en las sesiones.

La participación del proyecto de investigación es voluntaria, razón por la que cuando ingresan nuevos estudiantes al doctorado algunos deciden integrarse y otros no; la flexibilidad para reconocer las preocupaciones y los sentires de los participantes en cuanto a sus tesis y el tiempo a dispensar en el proyecto, permite escucharlos y aceptarlos, puesto que, parte del crecimiento de la línea es la apertura a la expresión de sentimientos y a la disposición para que cada participante aporte desde sus posibilidades a los propósitos en conjunto.

Al finalizar el 2009, los avances son importantes en lo que se refiere al proyecto: con respecto a la metodología, se revisan la arqueología, la teoría fundada, el análisis de contenido y el análisis del discurso como aproximaciones para la interpretación; para la recolección de información se generan los instrumentos y se definen por consenso las categorías; en cuanto al marco teórico, el concepto de "regiones" sigue siendo piedra angular de análisis y por último, las herramientas tecnológicas, como páginas web o documentos de Google, se convierten en apoyo para la organización de los avances. Las proyecciones para el siguiente año sobre este trabajo en conjunto son promisorias y retadoras, pero también representan una opción de trascender en los estudios de educación y pedagogía, para aportar a la comprensión del área problemática que se mencionaba en párrafos anteriores con Sarmiento (2010), sobre el resultado de la inequidad y la desigualdad que el sistema educativo reproduce.

Durante el 2010 las discusiones encaminaron a la recolección de datos, interpretación de información, revelación y análisis de categorías. La metodología es el centro de atención y varias intervenciones realizan propuestas y sugerencias para fortalecer este aspecto: se establecen momentos, por ejemplo, en que primero la arqueología y la genealogía son el apoyo para la definición de dispositivos discursivos y segundo, con apoyo de la hermenéutica, "a partir de las categorías que emergen del momento arqueológico, se genera un proceso de búsqueda de sentido social, realizando contacto con los investigadores para averiguar las razones y representaciones que hacen posible esas categorías discursivas"⁴. Para tales efectos, el programa Atlas.ti y el método de relevancias–opacidades, son los instrumentos propuestos.

⁴ N. Murcia, intervención en el seminario no grabado de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía, 19 de febrero del 2010.



Las metodologías ya revisadas para este periodo han sido: arqueología/genealogía Foucaultiana, análisis hermenéutico, análisis de contenido, análisis de discurso e imaginarios sociales, las cuales nutren continuamente el proyecto y son en torno a las cuales giran las discusiones. En esta parte metodológica del proyecto el acercamiento conceptual de “regiones” también ha sido parte central de las discusiones; no obstante, el aprendizaje se está dando y se evidencian en las etapas de la investigación: 1. Aproximaciones y recopilación, 2. Elaboración de un esquema analítico y 3. Momento comprensivo. Por otra parte, avances notorios se ven reflejados en el inventario de proyectos de investigación construido, así como en la estructuración del instrumento para el desglose de información de las tesis y el uso del programa Atlas.ti para el análisis posterior. Al finalizar el año se creó la agenda para que en el 2011 el proyecto de investigación culminara con grandes aportaciones a las áreas de educación y pedagogía en Colombia.

Por último, las sesiones de la línea en esos años abarcaron temas como la escuela tradicional, la escuela nueva, la tradición renovadora, críticas anti-autoritarias, la perspectiva sociopolítica del marxismo, pedagogías latinoamericanas, educación inicial, la escuela, formación de maestros, entre otros, los cuales permiten que en las sesiones fluyan claves importantes para los trabajos de investigación de los estudiantes en torno a la educación y la pedagogía. Así mismo, fuentes y autores de referencia que se denotan en las tesis finalizadas de esos años delimitaron las categorías que se abarcaron y que se desarrollan a continuación.

Categorías fundantes

Antes de abordar las tesis es importante señalar que los autores Serres (1991) y Foucault (2002) han sido objeto de sesiones particulares en los encuentros de la línea para explorar su trabajo. Del análisis de obras del primer autor como Atlas (1995) y El contrato natural (1991), surge una interrogante de discusión: “¿cómo afrontar el reto en la escuela para leer esos otros lenguajes de niños, niñas y jóvenes, desde los cuales emerge una serie de conceptos que enriquecen el interés de los objetivos de la Línea de Educación y Pedagogía?”⁵, que se consideran punto problematizador conductor de posibles futuras investigaciones. Además, de Serres (1995) para el proyecto de investigación de regiones investigativas, se toma la conceptualización de “territorio”, necesaria para fortalecer el marco teórico, mientras que de Foucault (2002), en el ámbito de la interpretación se trabaja la arqueología y la genealogía.

⁵ Intervención anónima, seminario no grabado de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía, 24 de febrero del 2009.

El pensador Foucault, además de aportar al proyecto de investigación, también tiene presencia en las tesis, siendo el autor con más claves aportadas, tanto en el marco teórico como en la metodología: en el primero se retoman las precisiones conceptuales de las relaciones de poder, las líneas de dominio y resistencia, la sociedad disciplinaria y la sociedad de control, aplicándolos al contexto de la rectoría escolar (Ávila, 2008) y la evaluación educativa (Sánchez, 2008).

Además del autor señalado, otras categorías que también influyen en las tesis provienen de foros como el “Encuentro internacional de educación y pedagogía” llevado a cabo en Bogotá en el 2007 y el de Medellín en el 2009, considerados como puntos de inicio para que se visualice en la línea de investigación ¿cuáles serán abordadas?, quedando como primer acercamiento las siguientes categorías: educación, pedagogía, aprendizaje, enseñanza, niñez, juventud, didáctica, comunicación y cultura. Después de revisar varios autores, analizar la coyuntura y discutir en sesiones, se establecen las siguientes categorías como orientadoras de tesis doctorales: niñez, juventud, educación, pedagogía y escuela.

A continuación, se abordan todas las tesis del 2008 y una del 2010 cómo se desarrollan sus categorías de inicio y su relación con las propuestas de la línea de investigación.

Equidad a nivel micro y macro en educación

En la tesis *Equidad y Educación: estudios de caso de políticas educativas* de Marina Camargo-Abello (2008)⁶, se trabajan la equidad a nivel macro y la equidad a nivel micro. En la primera parte del trabajo se establecen dos puntos de partida: uno es la equidad en la relación educación-sociedad, donde a través de las perspectivas de investigación funcionalista, crítico-reproductivista, del relativismo y pluralismo cultural y del individualismo metodológico, se busca clarificar el concepto de equidad, develar la principal fuente de inequidad y descubrir las tendencias u orientaciones hacia el cambio. El otro punto a nivel macro es la equidad en las políticas educativas, que aborda el significado de política pública en educación, para posteriormente, vislumbrar el camino de las políticas universales hacia las políticas focalizadas y, finalmente, establecer el marco de sentido para las políticas educativas orientadas a la equidad. Además, se identifican otras categorías: sensibilidad al contexto, generación de equidad escolar, adquisición de experiencias en términos de metodologías, pedagogías y didácticas y construcción institucional.

⁶ Camargo, M. (2008). *Equidad y educación: Estudios de caso de políticas educativas* [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales]. Ridum: <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/729>



En cuanto a la equidad a nivel micro, la autora transita entre varios colegios tomados como casos de estudio a partir de las políticas de equidad promovidas en el Distrito Capital de Bogotá desde 1998 hasta el 2004, determinando también la implicación de la equidad en cada uno de ellos. Algunos de los casos que destacan son: cómo en el colegio con subsidios a la demanda se refleja la compra de cupos para los más pobres; el colegio en concesión y su gestión privada de la educación para los más pobres; el colegio con competencias laborales y su formación para el trabajo de los más pobres; el colegio de nivelación para la excelencia y su mejoramiento de resultados de aprendizaje para los más pobres y el colegio no intervenido y su quehacer cotidiano de los más pobres. Estas categorías, disponen la base para que la autora prosiga en el ámbito metodológico.

Relaciones de poder y líneas de campo y fuera en la rectoría

Para la aplicación de las políticas educativas dentro de los colegios, el desempeño del rector es importante. Una de las tesis que muestra aportes sobre la rectoría es la de Rosa-Ávila (2008)⁷, titulada *La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes*, donde surgen dos categorías teóricas: relaciones de poder y líneas de campo y fuerza.

En el ámbito de las relaciones de poder, a través del directivo docente fluyen ejercicios de poder micropolítico y macropolítico; al respecto, la autora menciona que, debido a “la naturaleza de sus funciones, ejerce un poder hacia el interior de la institución y el contexto que la rodea [...] y a la vez es afectado por un conjunto de múltiples determinaciones que buscan regular dicho poder” (Ávila, 2008, p. 46). En cuanto a las líneas de campo y fuerza se permite plantear dos tipos: de dominio y de resistencia, las cuales se contraponen en sus acciones, pero son necesarias para reconfigurar el campo de la rectoría, al establecer un diagrama en el que se muestre ese espacio en el que se denoten las tensiones, las negociaciones, los conflictos, los discursos y demás respuestas generadas por la interacción de dichas dimensiones.

⁷ Ávila, A. R. (2008). *La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes* [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales]. Ridum: <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/688>

Evaluación educativa en Colombia

Con respecto a la evaluación educativa, se toma la tesis de Tomás Sánchez Amaya (2008)⁸ Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo xx. En este documento destacan los siguientes puntos teóricos: irrupción del “examen” en la primera mitad del siglo xx, el cual “se encaminaba a perfeccionar los mecanismos de selección de estudiantes que pretendían ingresar a niveles superiores de educación” (Sánchez, 2008, p. 55); también se retoman la planeación, los procedimientos evaluativos y examinadores, para posteriormente pasar de los exámenes de selección a la evaluación del trabajo escolar; se ahonda en la normalización evaluativa, la promoción automática y el camino de una evaluación como sistema que más adelante desataría la adopción de los sistemas de evaluación y el culto a la calidad en la educación superior. Esta práctica histórica determinada por el autor finaliza con la perspectiva científica y positivista que se ha formalizado alrededor de la evaluación en el siglo xx, como el ancla para construir la aproximación genealógica posterior.

Lectura y escritura en la escuela colombiana (1886-1968)

En la investigación de Martha Lucía Salazar Andica (2008)⁹, titulada El campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968, la autora plantea otra aproximación arqueológica, esta vez sobre la lectura y escritura, abarcando las claves teóricas para emprender el camino de la obra de Chartier y Cavallo (2001)¹⁰ Historia de la lectura en el mundo occidental, que permite visualizar, desde el pensamiento antiguo hasta el siglo xix, los cambios y la evolución de la lectura; así como de Emilia Ferreiro (2002) que en su texto Pasado y presente de los verbos leer y escribir presenta el resultado de investigaciones sobre los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura.

⁸ Sánchez, A. T. (2008). Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo xx [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales]. Ridum: <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1806>

⁹ Salazar, M. L. (2008). El campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968 [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales]. Ridum: <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/720>

¹⁰ Chartier, R. y Cavallo, G. (2001). Historia de la lectura en el mundo occidental. Grupo Santillana Editores.



Durante este recorrido la autora estudia las corrientes que han orientado la enseñanza de la lectura y escritura, así como la relación de éstas con los diversos sectores sociales y los medios de circulación en las instituciones escolares. En el transcurso de la investigación estas categorías se fueron delimitando de acuerdo con ese objetivo.

Didáctica constructiva basada en el aprendizaje significativo (Dicobapsi)

Al finalizar el periodo de 2008–2010 surge también una tesis en torno al tema de lectura; en este caso, no hace un recorrido arqueológico como en la última tesis descrita, sino una exploración de la aplicación de una didáctica para la comprensión de textos científicos. La tesis de Ana Elsa Osorio Vargas (2010)¹¹ Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario, transita por el sendero de la psicología cognitiva y el constructivismo para dar soporte a la propuesta de didáctica constructivista basada en el aprendizaje significativo (Dicobapsi). En el trabajo se resaltan las precisiones conceptuales referentes a la didáctica en su sentido amplio y reducido, los procesos de aprendizaje en la mente humana y el modelo constructivista como didáctica de enseñanza. Con estas categorías de inicio la autora se encamina por el recorrido metodológico para la aplicación de la propuesta.

Opciones metodológicas

Un autor no mencionado en las tesis, más si renombrado en los seminarios fue Serres (1991), el cual fue clave en el proyecto Regiones, ya que propone como metodología “paisajear” una investigación con el objetivo de hacer emerger categorías, mediante su relevancia/opacidad. Dicha metodología fue pertinente para abordar los datos del estudio y lograr la culminación de objetivos en el proyecto. En cuanto a las tesis del periodo 2008-2010, se evidencia una variación en las opciones metodológicas, aunque en fundamento varias compartieron enfoques.

¹¹ Osorio, V. A. E. (2010). Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales]. Ridum: <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1807>

Rastreo Arqueológico

De las tesis revisadas se identificaron dos que siguieron un enfoque posestructuralista y una metodología de rastreo arqueológico: la de Tomás Sánchez (2008) y la de Martha Lucía Salazar (2008). En la tesis del primero, con apoyo de instrumentos como fichas bibliográficas y fichas temáticas, esquemas conceptuales, tablas de modalidades enunciativas, procesadores de texto, paquetes científicos de tratamiento de información (Atlas.ti), documentos sistematizados sobre las fuentes referidas, glosas y comentarios de documentos, se inicia el recorrido con el análisis de los saberes y discursos institucionalizados sobre evaluación, haciendo emerger los enunciados y develando los acontecimientos; es el momento de análisis arqueológico que “permite abordar desde un campo epistémico, el surgimiento y consolidación de los discursos, la convergencia en las prácticas sociales y de los usos conferidos a la evaluación, en Colombia, segunda mitad del siglo xx” (Sánchez, 2008, p. 38). Siguiendo el camino, aparece el análisis genealógico de las formas de poder, descubriendo las prácticas, relaciones y fuerzas de poder que se establecen desde la evaluación educativa. Para finalizar se establece una analítica interpretativa de la subjetividad con el fin de develar su maniobra como técnica para el agenciamiento de sujetos. Para llevar a cabo lo anterior, se realizaron las siguientes acciones operativas: localización de fuentes documentales, preselección y pre-lectura de registros, tematización, identificación de temáticas directrices, definición de series temáticas y elaboración y socialización de productos finales.

En la segunda tesis de enfoque posestructuralista, la autora Martha Lucía Salazar acude al análisis textual mediante un dispositivo de análisis, el cual “trata de comprender de qué manera el discurso y la función enunciativa de las prácticas de saber sobre lectura y escritura se transforman o no, durante cada uno de estos momentos históricos” (Salazar, 2008, p. 39), por lo que es importante tener presente que el periodo que se abarca es de 1886-1968. La autora aborda tres categorías: caja de herramientas de Foucault, red analítica y análisis textual, de esta manera, la arqueología inicia con la localización y el análisis de los discursos acerca del saber sobre la lectura y la escritura, se identifican los desplazamientos y se pasa a la configuración de la red analítica, donde la autora cruza y entrecruza la información recogida y la teje con los discursos “que aparecen como prácticas regladas de saber, como posibilidades de conocimiento y opciones para transformar la institución escolar” (Salazar, 2008, p. 33). Estos acercamientos permiten que el análisis se realice a partir de una revisión temática, identificando los desplazamientos y líneas de fuga que afloran.



Estas tesis con enfoque posestructuralista denotan en gran medida la influencia de Foucault y la intencionalidad de identificar los acontecimientos históricos que dan pie a los itinerarios actuales de la educación. Durante este periodo es de destacar que otras dos tesis acudieran a un paradigma cualitativo comprensivo y una metodología de estudios de caso las investigaciones de Marina Camargo (2008) y Rosa Ávila (2008).

Estudio de casos

La investigación de Marina Camargo (2008), sustentada en instrumentos como fichas de lectura documental y de consignación de la información, entrevistas no estructuradas, grupos focales y observación no sistemática, aborda un estudio de casos (multicasos) con el objetivo de develar en cada uno formas en que la institución educativa (IE) conoce el contexto y sus estudiantes, el uso que le da a esa información, las expectativas sobre el estudiante, las formas y condiciones institucionales de trabajo, los aprendizajes en concepciones que orientan el trabajo escolar en los contextos, las prácticas significativas, los refuerzos y apoyos especiales, así como la relación de la institución con la política educativa, la calidad, el cambio escolar y la equidad, estableciéndose así como categorías metodológicas. El itinerario metodológico inició con el acercamiento y entrevista a rectores, para proceder posteriormente a la revisión documental de los archivos de la escuela, acción fundamental para conocer aún más el contexto y abordar adecuadamente los grupos focales con docentes y alumnos.

Las entrevistas a docentes fueron el siguiente paso de recolección y, en cada momento, el diario de campo de la investigadora aportó valiosa información. Para el análisis se elaboró una matriz ordenadora con preguntas clave que, con la ayuda del software answer, permitió que de las recolecciones e interpretaciones emergieran las categorías de estudio.

En cuanto a la investigación de Rosa Ávila (2008), las entrevistas estructuradas y a profundidad, los grupos focales, el análisis documental, la observación y una encuesta sobre el campo del rector, fueron los instrumentos de apoyo. La metodología central es el estudio de casos múltiples, en cuatro instituciones educativas: dos en Cartagena y dos en Bogotá. En estas (IE), se emprenden las acciones para develar las líneas de fuerza en el campo de la rectoría, considerando las interpretaciones de los actores de su contexto y de la visión de la investigadora, teniendo así esa doble mirada. El proceso incluyó una fase exploratoria, enfocada en la revisión de documentación y aplicación de entrevistas, información que más adelante sería interpretada con el programa Atlas.ti; la siguiente fase, la de profundización, contrastó los supuestos de

la investigación para construir los estudios de caso y, para la fase final, en el meta análisis se trabajó con la información arrojada por las dos etapas anteriores y se da pie para la ubicación de hallazgos. Esta última etapa consistió en tres actividades: la identificación de las orientaciones de las líneas de fuerza, su contrastación en cada institución y la elaboración de conclusiones finales.

Método exploratorio comprensivo

Para culminar las revisiones metodológicas de las tesis de este periodo, se aborda el trabajo de Ana Elsa Osorio (2010), cuya investigación emplea el enfoque mixto, pues es un estudio cualitativo predominantemente descriptivo y relacional, con información cuantitativa que permitió la cuantificación de tendencias en la información, recurriendo a herramientas metodológicas como la observación estructurada, la revisión documental, la encuesta, la entrevista focalizada, las sesiones de grupo y el test retrospectivo. La metodología fue exploratoria descriptiva, conformando el universo de análisis los alumnos matriculados en el programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Caldas, específicamente en las asignaturas Investigación para ingeniería I y II, y Lecto-escritura, donde se centró sobre todo en el análisis de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes y en la construcción de la realidad en el aula universitaria, teniendo en cuenta el criterio de causalidad, a partir del cual se establecen las unidades de trabajo: 1. Didáctica de la comprensión lectora de textos científicos; 2. Habilidades y competencias lectoras de estudiantes universitarios, y 3. Estrategias de lectura utilizadas antes por el estudiante. Para el análisis de estas unidades se usó la estadística descriptiva, que permite presentar la información en forma de tablas y gráficas para posibilitar su comprensión.

A partir de las metodologías identificadas en los trabajos de grado del periodo, se concluye la implementación de estrategias como la arqueología, los estudios de caso y la investigación descriptiva y correlacional, que son mecanismos para recolectar, analizar, interpretar y comprender la información, permitiendo establecer los hallazgos o categorías emergentes de las investigaciones.

Hallazgos y categorías emergentes

Los aportes de las distintas tesis son fuente de discusión, análisis y revisión, esperando en algún momento que esos hallazgos nutran el horizonte de futuras investigaciones, así como



se conviertan en aportes para la toma de decisiones en materia de educación. En el caso de la tesis de Camargo (2008), esta expone las especificidades de cada institución abordada, tomando en consideración las categorías de formas de enunciación de la política, formas de construcción de la política, logros de la política y actores de la política, las cuales se entrecruzan con las finalidades de la educación, las prácticas sociales y sus condicionantes, estableciendo así la relación fracturas/resistencia de cada institución.

Basándose en esto, en el caso del colegio de subsidios a la demanda, se evidencia una acción favorable para participar en el proyecto, pero la aplicación de la política no es la adecuada, puesto que los apoyos educativos son limitados y existe una rotación alta de docentes, lo que genera una identidad baja con la institución, un proyecto pedagógico escaso de creatividad y, en ocasiones, no se brinda la atención requerida por la niñez; además el ambiente revela situaciones difíciles y contradictorias en la convivencia. En el colegio en concesión, este es un proyecto privado que ha estado enfocado principalmente a los niños y jóvenes de estratos 1 y 2; no obstante, es una inclusión que solo considera a los que están dentro del proyecto, en este caso, la política educativa exige basarse en resultados, lo que conduce a la contradicción de continuar trabajando con los indicadores o atender las necesidades reales de los estudiantes.

Por otra parte, el colegio con competencias laborales es una institución dinámica que enfrenta el sostenimiento, la preparación específica en áreas por la planta docente y la disposición de herramientas para llevar a cabo las actividades de cada materia; sin embargo, de ser una escuela fundamentada en educación técnica se ha ido movilizándose hacia un énfasis en educación para la convivencia, donde se mantiene la visión de formar; los docentes asumen la formación en competencias laborales y buscan la equidad, y el proyecto escolar reconoce las dificultades del medio en el que la institución está inscrita. En lo que respecta al colegio de nivelación para la excelencia, con énfasis en la evaluación, se busca una alternativa para ese rubro que propicia procesos educativos de innovación y por eso genera discusión acerca de la calidad de la educación y lo que los estudiantes deben aprender, lo que se les debe enseñar y cómo puede proceder esta enseñanza. Por último, el colegio no intervenido se esfuerza por ser sensible al contexto para trabajar por una equidad escolar que apunte a superar la desigualdad y la inequidad de los estudiantes, sus familias y la comunidad; logra generar una alternativa hacia la equidad mediante un proyecto educativo bien establecido, con un cambio en los niveles del sistema educativo y relaciones de convivencia a las que contribuye la estrategia de monitores. Así mismo, la organización de distintos comités estudiantiles, el fortalecimiento de las capacidades de relación y de construcción colectiva de significados sobre el colegio y su actividad, dan apertura y adaptación al cambio.

En Ávila (2008), por su parte surgen algunos puntos de tensión en el campo de la rectoría: por ejemplo, el rector gerente o el líder pedagógico, el rector jefe o el compañero rector y el acoplarse a metas nacionales o seguir planes autónomos. Dentro de esos procesos micro y macropolíticos, se definen así aspectos específicos de cada (IE) de Bogotá y Cartagena.

En la IE-A el rector se orienta hacia la micropolítica, estimula la participación, mantiene una tendencia crítica ante muchas de las regulaciones normativas locales y nacionales, establece diálogo y negociación con los maestros, sin dejar de lado la organización y el control de las actividades, así como tampoco la mediación pedagógica, aspectos que a menudo delega en los coordinadores ampliando un liderazgo participativo. A diferencia de la IE-A, de orientación micropolítica, en la IE-B se constata una orientación macropolítica pues se asumen las normas nacionales, estableciendo las acciones, estrategias y actividades que genere esas aplicaciones, haciendo énfasis en el discurso gerencial de distribución de actividades y adjudicación de responsabilidades por parte de los administrativos y docentes.

De manera similar a como sucede en la institución B, la rectora de la IE-C conduce el establecimiento a su cargo con una orientación macropolítica, pues se asumen las regulaciones y normativas, éstas mismas son la fuente de validación para su poder, sumado a su saber, su experiencia pedagógica y su ejemplo. Por parte del rector en la IE-D se genera un entrecruzamiento de la macropolítica nacional y la reinterpretación que se da en el escenario local. El rector se orienta hacia la micropolítica, promoviendo la autonomía y la responsabilidad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y la ejecución de las normas externas que son percibidas y vividas al interior de la institución, las cuales pueden ser percibidas como limitantes de esa autonomía. Al igual que el rector de la IE-A, este rector expresa una actitud crítica hacia la normatividad nacional y aprovecha su liderazgo pedagógico para fomentar identidad institucional.

Por otra parte, en Sánchez (2008) el recorrido histórico que muestra en torno a la evaluación involucra categorías que no son rígidas sino flexibles. La primera, sujetos seleccionados, clasificados, certificados, se refiere a los sujetos o colectividades que, a través de exámenes u otro mecanismo evaluador, ejercen esa inclusión, aceptación, promoción o admisión de los diversos programas, títulos o beneficios que los resultados infieran, dejando a otros sujetos excluidos, reprobados o no aptos. En cuanto a los individuos conducidos, agenciados, gestionados, mediante la inspección, supervisión o alguna tecnología de control, se da esta regulación y homogenización del individuo, haciéndolo dócil y sometido, ideales para los procesos modernos donde la libertad y la creatividad no tienen cabida.



La categoría sujetos premiados o castigados da cuenta de otra práctica de exclusión e inclusión, donde los resultados determinan la minoría de los que son idóneos para recibir galardones, apoyos o reconocimientos, dejando nuevamente a la mayoría de no idóneos con el trabajo de prepararse para no ser insuficientes, ya sea en el plano de la práctica docente o como estudiantes. Sujetos de derecho y con obligaciones. Está el derecho a ser y de ser evaluados. Por último, los individuos sometidos perpetuamente a diversos procedimientos de evaluación y examinación evidencian que el progreso académico está condicionado a la presentación y aprobación de medidas evaluativas permanentes, tanto para estudiantes como para docentes, directivos e instituciones; la normatividad confiere esa perennidad con el objeto de conseguir el mejoramiento de la calidad.

En otro trabajo, el de Salazar (2008), donde el periodo definido para la revisión histórica fue 1886-1968, se determinan puntos de discusión acerca de las prácticas de lectura y escritura; uno de ellos es la disposición de las prácticas desde la normalización. En este sentido, los discursos se dirigen desde la perspectiva de la inspección y la administración, cuya fuente es la normalización gubernamental que convierte a las instituciones y a los maestros en inspectores y supervisores de la aplicación de los planes y programas, que a su vez fueron generados para lograr la eficiencia de recursos y el logro de indicadores. Como prácticas institucionalizadas se tomaron la "Cartilla Charry", la "Alegoría de leer" y "Mi primer libro de lectura", que muestran los mismos métodos de enseñanza; su empleo es limitativo, de forma repetitiva y memorística, siendo por tanto eslabones del sistema de control que regulan el saber de la lectura y la escritura. En lo que se refiere a prácticas teóricas, en este punto el autor Pestalozzi (1981) hace presencia con el método fonético y su aparición en la Cartilla Charry. El modelo de escuela en Colombia, por su parte, se ha podido apreciar tras el recorrido por su enfoque de institucionalización de las prácticas de saber, apegándose a las medidas de operación y organización que el Estado le confiere. Las prácticas discursivas del campo de saber en la lectura y la escritura en este contexto arrojan individuos sin libertad y autonomía, consecuencias de sus mismas prácticas normalizadas y regulatorias que homogenizan aptitudes y conductas. Por último, las transformaciones del campo de saber en lectura y escritura han sido tratadas sin profundidad y han permanecido inmutables, lo cual es visible en sus discursos; esta uniformidad facilita el proceso de control en la escuela, generando alumnos y docentes subordinados al aparato disciplinario.

Por su parte, Osorio (2010), distingue como eje principal en su investigación la didáctica constructivista basada en el aprendizaje significativo (Dicobapsi), que integra estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales que propician los procesos de aprendizaje de

lectura comprensiva. Los hallazgos demuestran que las estrategias de lectura comprensiva mejoran cuando se brinda a los estudiantes instrucciones para el uso de estrategias de lectura. Los cuatro puntos de interés en torno a la Dicobapsi son: estrategias, proceso de comprensión lectora, visibilización de la comprensión lectora y adquisición de competencias. En cuanto a las estrategias, es imprescindible que los estudiantes reflexionen acerca de los métodos y recursos que emplean para comprender un texto; de esta manera se les puede dar instrucciones para el uso de otras acciones de lectura. En el proceso de comprensión lectora entran en juego lo que ya sabe el estudiante y el contenido del texto, así como la comprensión del significado del texto.

Para la visibilización, por otra parte, es primordial la reactivación de conocimientos que se logre al leer el texto; la investigación demuestra que esta lectura relacional, no solo con el texto leído sino con otros, se posibilita con la metacognición. Finalmente, la lectura como competencia es fundamental para la movilización de conocimientos, la transversalidad con otras áreas y la aplicación de lo leído tanto en su ámbito profesional como en otras áreas.

Conclusiones

En el periodo 2008-2010, de acuerdo con las tesis relacionadas y según sus categorías identificadas, así como con el proyecto Regiones destacan dos aspectos sobre el sentido de la Línea de Educación y Pedagogías en el marco del Doctorado de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Primero: la vigorización de las categorías educación y pedagogía, para buscar contribuir en América Latina al desarrollo de la investigación en niñez y juventud, mediante la consolidación de una comunidad académica nacional e internacional y la difusión de su difundir su producción académica. Segundo: la atención a las necesidades del país en materia de construcción y producción de conocimiento pertinente ¹². Las tesis revisadas generan discusión, expectativa y emoción, sus similitudes, diferencias, singularidades y aportes, son espejo de un contexto que requería una movilización de conocimientos para resistir y modificar los sistemas de control en la educación.

¹² J. Urbina, intervención en el seminario no grabado de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía, 19 de agosto del 2010.



En este sentido, la profundidad de la tesis de Camargo (2008), llega a la política educativa, la cual afecta directamente la dinámica de bienestar de los alumnos. Importante es en este aspecto el señalamiento identificado, que desde las instituciones legitima la desigualdad y corresponde a docentes y alumnos ser los agentes de resistencia ante esas prácticas. Aportes nutritivos que develan la forma en que diversas políticas de equidad impactan en el ambiente escolar, así como en la percepción de las estrategias de rectoría para afrontar la desigualdad. Queda la iniciativa o tema de discusión: generar una nueva escuela donde la diversidad no se atienda por limitaciones; que no sea un lugar transitorio o de control, sino un espacio en que los alumnos deseen estar tanto en relación con la comunidad y el entorno como con la adaptabilidad de un nuevo docente ante los cambios; con una reestructuración de los tiempos y espacios y la generación de lo que la autora llamó “nuevos imaginarios en los estudiantes.”

La tesis de Ávila (2008), por su parte destaca las relaciones de poder entre los escenarios y la rectoría; es decir, sus diversas dimensiones micro o macropolíticas que generan variación de procesos en el ambiente escolar. Se visualiza el liderazgo pedagógico como esencial, independientemente de la orientación de los colegios a la macro o la micropolítica, como una referencia para dotar a las instituciones educativas de un ambiente propicio para el aprendizaje. En la actualidad, el papel del rector se enfoca más en lograr resultados y complacer indicadores y deja la resistencia a los docentes y alumnos (como se señala también en la tesis de Marina Camargo).

Las investigaciones de Tomás Sánchez (2008) y Martha Lucía Salazar (2008), desde otra perspectiva, atienden a la necesidad evidenciada en el periodo de estudio por recuperar la memoria, comprender la evolución de las prácticas sociales pasadas y presentar momentos históricos para fortalecer el presente y el futuro. El análisis del sistema de control del primer autor, a través de la evaluación, es aplicado por los mismos actores en los que debería caer la resistencia: docentes y alumnos. Salazar (2008) también destaca la evaluación como un sistema de control y normalización; ambas tesis en algún momento critican dichos sistemas de control, tal y como señalan Marina Camargo (2008) y Rosa Ávila (2008), con la diferencia de que esta última autora se refiere a un factor macro y micropolítico, mientras que en las otras tres tesis, la incidencia macropolítica estaba más alineada con las políticas educativas que inciden en la equidad, la evaluación y las prácticas de lectura y escritura.

La tesis de Osorio (2010), da el giro en el periodo para enfocarse en la educación superior, además de establecer una intervención, lo que hasta el momento no se exploraba. Pocas tesis se adentran en investigaciones mixtas; esta es una que recoge adecuadamente los resulta-

dos de test y encuestas y los correlaciona con las observaciones y entrevistas, apegándose en cada momento la psicología cognitiva y al constructivismo para dar soporte a la propuesta de didáctica constructivista basada en el aprendizaje significativo (Dicobapsi), como una alternativa para el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes universitarios. Para llevar a cabo dicha práctica, es de resaltar la constante interacción con los participantes, bien sea para contrastar con sus intereses los esquemas vistos, para problematizar en su contexto para la ubicación de una transversalidad. Esta tesis al plantear una intervención reflexiona sobre el antes y el después de la comprensión lectora de los estudiantes, revisa el impacto de la didáctica y hace retroalimentación. Estructura las competencias a desarrollar mediante una didáctica que no pretende ser única, sino un aporte para mejorar la práctica educativa universitaria.

En cuanto a los temas emergentes y las nuevas categorías que las futuras tesis puedan traer, estos giran en torno a los siguientes temas: nuevas tecnologías, producción de textos escritos, saber pedagógico, semilleros, educación rural, violencia escolar, competencias científicas, el cuerpo y la pasión, familia y escuela y educación inclusiva. Queda a la expectativa el núcleo de reflexión y de discusión que tendrá la línea en el próximo periodo.

Para finalizar, se cita una aportación en los encuentros de línea, la cual es pertinente para el periodo: “La pedagogía está encaminada a liberar mientras que la educación busca la preservación del *statu quo*; preservar la cultura no para bien ni para mal si no que ese es su objeto, mientras que la pedagogía es liberadora, es subversiva encaminada a la liberación”¹³.

¹³ J. Urbina, Intervención en el seminario no grabado de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía, 19 de agosto del 2010.



Referencias

- Ávila, A. R. (2008). La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales-Cinde]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/688>
- Camargo-Abello, M. (2008). Equidad y educación: Estudios de caso de políticas educativas. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales-Cinde]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/729>
- Chartier, R. & Cavallo, G. (2001). Historia de la lectura en el mundo occidental. Grupo Santillana Editores.
- Bancomundial. (s.f.). Gasto militar (% del PIB) -México, Colombia. https://datos.bancomundial.org/indicador/MS.MIL.XPND.GD.ZS?end=2021&locations=MX-CO&name_desc=false&start=1960&view=chart
- Ferreiro, E. (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). La arqueología del saber (A. Garzón, Trad.). Siglo Veintiuno.
- Osorio, V. A. E. (2010). Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-Cinde]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1807>
- Pestalozzi, E. (1981). Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Porrúa.
- Salazar, M. L. (2008). El campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-Cinde]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/720>
- Sánchez, A. T. (2008). Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-Cinde]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1806>
- Sarmiento G. A. (2010). Situación de la educación en Colombia. Preescolar, básica, media y superior (3.ª ed.). Gente Nueva.
- Serres, M. (1991). El contrato natural (U. Larraceleta y J. Vázquez, Trads.). Pre-textos.
- Serres, M. (1995). Atlas (A. Martorell, Trad.). Cátedra



Tejiendo saberes y Construyendo redes en las regiones: Línea de la Educación y Pedagogía 2010–2012

Juan Carlos Rodríguez*

Contexto

El sello diferencial de la Línea de Investigación Educación y Pedagogía, del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, entre los años 2010 y 2012, fue el tejido de profesores y estudiantes de la red pedagógica llamada Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados 2000-2010, precisando caminos en ámbitos conceptuales, metodológicos, de autores, resultados, objetivos y problemas en el campo.

La metáfora del Tejedor de conocimientos de la línea de educación y pedagogía, como lo plantea De Tezanos (2020), “permite profundizar y ampliar algunas ideas que hacen del maestro un productor de saber; es decir, un profesional de un gremio, entroncado en las tradiciones medievales de la artesanía” (p. 1). Tejedor es quien se dedica a en-redar, a hacer redes, hilos, mediante distintas técnicas, y al final obtiene un tejido único e irrepetible.

La trama histórica que enhebró las propuestas educativas de la Línea de Educación y Pedagogía, emergen principalmente para efectos de este escrito, a partir de entrevista



*Profesional en Psicología de la Universidad de Manizales. Magister en Educación y Desarrollo Humano del convenio Cinde –Universidad de Manizales. Candidato a doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde –Universidad de Manizales, docente de programas de pregrado y postgrado de la Universidad de Manizales. Correo electrónico juancarlosr@umanizales.edu.co

realizada al Ph.D. Héctor Fabio Ospina Serna ¹⁴, el 19 de agosto del 2021, creador de la Línea, cuya historia de vida, como dicen Camacho y Campos (2010), se concibe en orden de “diálogo ontológico por el cual se construye sentido, donde un narrador-protagonista, cuenta su propia historia” (p. 7). Este educador popular ha contribuido desde la línea al conocimiento crítico y transformador del campo conceptual de la educación y la pedagogía, acompañándose de profesores y estudiantes, en pro de la niñez y juventud. Ha consolidado comunidad académica latinoamericana que suscita debates, investigaciones y comunica resultados en trayectorias educativas, expresadas, por ejemplo, en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Bajo su liderazgo, la línea ha trabajado bajo varias perspectivas: A. Etería, tiene orientación hacia la niñez y la juventud, con la participación de niñas, niños y jóvenes, en los procesos. Se concibe que tienen derecho a hacerlo, a conocer sus realidades y a participar en la confección de políticas y proyectos que se diseñan para decidir su futuro; B. Reconocimiento de la diversidad étnica y de género, entre muchas otras diversidades. Parte del lenguaje para referirse a las mujeres, a los afrocolombianos, a los indígenas, a las niñas y los niños, a los jóvenes, a los discapacitados, entre otros. Se usa lenguaje inclusivo, se habla de personas afro, culturas ancestrales americanas; reflejo de un pensamiento de equidad y reconocimiento de diversidad y dignidad. Forma de participar en la lucha antipatriarcal y anticolonial; C. Filosofía, inicialmente era una línea en familia, educación y comunicación y luego ha trabajado problemas de la filosofía de la educación, epistemologías que orientan las ciencias sociales, procurando alejarse del positivismo para privilegiar perspectivas constructivistas, críticas, emancipadoras, libertarias; D. Pedagogía moderna, respecto a la niñez, la enseñanza, la escuela, lo que tiene que ver con el micro poder, la vida cotidiana, la escuela como institución de encierro y estudios históricos de la pedagogía; E. Imaginarios sobre la educación. Se abordaron imaginarios sociales como construcciones culturales socialmente compartidas, que conforman la manera de ver el mundo y permiten comprender la realidad; F. La escuela moderna, la niñez y la pedagogía; G. Acercamientos a la educación y la pedagogía, desde temas como el gesto pedagógico y la concepción de educación y pedagogía según pedagogos y metodologías investigativas en las

¹⁴ Filósofo, Magister y Ph.D. en Educación; director de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía; Director-Editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; profesor e investigador emérito del doctorado y del posdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde, Manizales, Colombia.



ciencias sociales y la educación; H. Debates de las pedagogías. Discusiones que atraviesan todas las problematizaciones educativas y se han trabajado según las pedagogías críticas: alemana y europea que ha recorrido la Escuela de Frankfurt. Discusiones sobre la concepción de la perspectiva educativa y pedagógica francesa, pedagogías populares latinoamericanas, otras pedagogías críticas latinoamericanas desde una perspectiva decolonial.

Tesis doctorales tejidas en el período 2010-2012

Durante el periodo 2010-2012 la línea tejió tesis doctorales autoría de Ana Elsa Osorio Vargas (2010), Ana Lucía Rosero Prado (2012), David Alberto Londoño (2012), Diva Nelly Mejía (2012), Francisco Antonio Arias (2010) y Jesús Ernesto Urbina (2012), que fortalecieron tejidos epistemológicos, entramados metodológicos, y mostraron rutas en educación y pedagogía.

Cada tesis tiene una manera propia de aproximarse y concebir sus objetos de estudio, incluso las que comparten cercanos. Esto significa que el doctorado está abierto a perspectivas diferentes y no prescribe una sola forma categorial para abordar las realidades sociales.

La tesis de Urbina (2012), se planteó un estudio cualitativo que parte de una epistemología no geométrica sino topológica, que no está constreñida por el marco de una métrica definida; una epistemología que establece relaciones de vecindad, proximidad, alejamiento, adherencia o acumulación; una epistemología que utiliza múltiples métodos para abordar el fenómeno, que se cruza en un "mestizaje epistemológico", y encuentra discrepancias y cercanías entre enfoques, como lo propone Serres (2003). Entre los métodos posibles, el tesista elige la Teoría Fundamentada, lo que le permitió ponderar y organizar la información, para hallar las categorías de análisis. Esta propuesta investigativa propone otra forma de abordar los fenómenos, frente a los cuales, la investigación teje nuevas narrativas sobre las pasiones. Los abordajes metodológicos permiten construir una narrativa de la experiencia estudiantil, los aspectos claves que se asocian a la pasión de aprender transforman la manera de entender la experiencia del aprendizaje.

La tesis de Mejía (2012), es un estudio descriptivo interpretativo, con enfoque cualitativo, de las dimensiones fundamentales de las variables. Este enfoque se caracteriza por ser holístico, interactivo, reflexivo, abierto y explicativo, para lo cual se vale preferentemente de información descriptiva.

La tesis de Osorio (2010), es un estudio de caso, y las unidades de análisis se centraron en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes y en la construcción de la realidad en el aula universitaria. Se tuvo en cuenta el criterio de causalidad para definir las técnicas de observación estructurada, mediante entrevistas y sesiones de grupo y, además, se realizó una encuesta con un test retrospectivo. Esta es, entonces, una investigación mixta en la cual el estudio cualitativo es predominante y busca descubrir relaciones entre las categorías. El tratamiento cuantitativo permitió establecer tendencias en la información.

La tesis de Londoño (2012), opta por un enfoque sociolingüístico y se centra en la relación de habilidades de comprensión y producción textual con las condiciones sociales y culturales de los jóvenes universitarios. La orientación metodológica de la tesis de Londoño es cualitativa-descriptiva que considera como su enfoque epistemológico, con una propuesta diseñada según la lingüística textual, el análisis crítico del discurso y la argumentación pragmático-dialéctica.

La tesis de Rosero (2012), aborda el problema de los mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas del nivel preescolar. Presenta las prácticas pedagógicas y los mecanismos de influencia educativa implementados para desarrollar en el estudiantado el discurso argumentativo; y muestra canales para la obtención de la información para la formulación y el desarrollo de propuestas que promuevan el discurso argumentativo infantil. Mediante una investigación cualitativa-interpretativa, se propone observar el uso del discurso en las aulas con la necesidad de interpretar y comprender realidades de los contextos escolares, dar cuenta de las múltiples formas de relaciones entre los actores con el objeto de conocimiento y el proceso de enseñanza.

La tesis de Arias (2010), asume el enfoque de la arqueología del saber de Foucault. Parte de la Forma Hombre como categoría fundante y, mediante esta analiza la formación de maestros, los discursos, el dominio disciplinar, la genealogía de la enseñanza en el país, las fuerzas históricas, la noción de acontecimiento, la educación y el futuro posible. El enfoque Foucaultiano considerado como posestructuralista y en procura de historiar el presente para construir una arqueología del saber. Esta arqueología permite disponer de una "caja de herramientas", aplicada a los textos que recogen los discursos (los saberes filosófico, antropológico, psicoanalítico, psicológico, económico, sociológico y educativo), y los documentos que



muestran el proceso formativo de los maestros. El enfoque tiene una fuente de datos en lo que Foucault llamó “el archivo” y procura buscar enunciados que analiza de acuerdo con el flujo de proposiciones que se interrelacionan en un momento histórico dado. Este proceder dio como resultado, dos grandes archivos que sirvieron de base para describir algunas prácticas y saberes locales con los que se llega a la forma hombre. La Genealogía procura descubrir las fuerzas históricas en los acontecimientos que hicieron posible que se produjera esta forma.

El aprendizaje, un tejido central de interés común en las tesis

Entre las tesis que aportan a la reflexión sobre los aprendizajes en diversos temas están el trabajo de Urbina (2012), titulado *La pasión de aprender*. El punto de vista de los estudiantes universitarios. Este es un estudio cuyos referentes se remontan a Aristóteles; Spinoza; Serres, Damasio, Maturana, Rousseau, Assmann, Brockbank y McGill, Not y Mèlich. Respecto a los aprendizajes universitarios se toman como referentes a Säljo, Marton Entwistle y Biggs, y su teoría de los enfoques de aprendizaje. La intención del autor es abordar las prácticas educativas que involucran al estudiante en el aprender como un acto intenso donde confluyen todos los sentidos de la persona. Sobre las pasiones, considera que hay dos posiciones, la platónica que destierra las pasiones; y la de Spinoza, que sugiere aproximarse a ellas, conocerlas, comprenderlas, para poder convivir con ellas. En los hallazgos, se encontraron categorías emergentes que sirvieron para comprender el fenómeno, tales como el sentido de la pasión de aprender, los aspectos intrínsecos y extrínsecos asociados a la pasión de aprender, el ritual de aprendizaje, el horizonte de sentido y los trayectos apasionados.

La tesis de Mejía (2012), titulada *Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas escolares relacionadas con el pensamiento espacial en niños y niñas entre ocho y diez años*, aborda la acción y el movimiento en la arquitectura del pensamiento, la naturaleza cognitiva de la percepción visual, la composición de los videojuegos y la mediación instrumental en el desarrollo humano. El aporte de los videojuegos al aprendizaje se refiere a la mediación instrumental (Vigotsky y Luria, 2007), la mediación semiótica (Eco, 1976), la inteligencia práctica (Piaget, 1975), el pensamiento espacial (MEN, 1998), las claves visuales de representación en profundidad (Arnheim, 2002) y la representación del espacio tridimensional (Boullón, 2009).

La inteligencia práctica se desarrolla gracias a mediaciones sociales y a la conexión que establece el niño con las personas cercanas. Con esta inteligencia, el niño se adapta al entorno, de modo que cumple su cometido mediante el uso de instrumentos y nuevas formas de comportamiento (Piaget, 1975). Los procesos de mediación pueden desarrollarse en dos modalidades: la semiótica y la actividad modelada por interacción directa entre personas.

La tesis de Osorio (2010), titulada Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario, aborda la didáctica constructivista basada en el aprendizaje significativo, que permite diseñar estrategias de lectura comprensiva de textos científicos, con el fin de “transformar el conocimiento. La Dicobapsi parte de las estructuras previas, de la acción-reflexión, del esfuerzo y del descubrimiento de la realidad, de la hermenéutica, del enseñar para investigar, de la adecuación, la visualización y la responsabilidad”. Los hallazgos se refieren a cómo las estrategias de lectura comprensiva mejoran cuando los estudiantes usan estrategias metacognitivas de lectura. Esta forma didáctica de proceder puede impactar en política pública si se ofrecen instrucciones para la práctica de los profesores en el aula. La didáctica constructivista, basada en el aprendizaje significativo (Dicobapsi), se propone comprender una didáctica del ‘aprender a aprender’. Integra estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales para propiciar la lectura comprensiva y la conciencia sobre la propia comprensión. Considera aspectos primordiales como el papel activo del alumno en la adquisición del conocimiento, el compromiso del comprendedor en la construcción del conocimiento y la complementariedad de las estructuras previas.

Londoño (2012), en su tesis titulada Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado, observa que, en Colombia, la lectura y la escritura han tenido cambios. No obstante, los resultados siguen siendo bajos en relación con los estándares mundiales, como lo señalan las pruebas internacionales y las investigaciones recientes, lo que dificulta el desempeño académico de los estudiantes, en todas las etapas educativas. La tesis de Londoño presenta resultados que indican que en la prueba final los grupos examinados mejoraron, pero de manera desigual. El grupo de Psicología obtuvo resultados significativos; en cambio, el grupo de derecho avanzó, pero no en el grado esperado por el investigador. Esto demuestra que un curso orientado por la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica logra avances en literacidad.



La tesis de Rosero-Prado (2012), titulada *Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar*, se refiere al aprendizaje en diferentes áreas. Analiza las secuencias didácticas, los turnos en el habla, la estructuración de los intercambios, la construcción de significados, lo que se habla, las habilidades cognitivas que se ponen en juego, las formas como se construye el significado de sus expresiones, el marco didáctico y las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se presentan y su incidencia en el desarrollo de la argumentación de las niñas y los niños de cinco y seis años. Este trabajo investiga los Mecanismos de Influencia Educativa (MIE), que viene implementando el grupo de Grintie de la Universidad de Barcelona con los que se trata de comprender realidades de los contextos escolares, hallar las formas de relaciones entre los actores con el objeto de conocimiento y el proceso de enseñanza. El referente conceptual central de esta tesis es el andamiaje del aprendizaje propuesto por Bruner (1978). Además, el pensamiento de Rogoff (1993), quien sostiene que la base de las relaciones intersubjetivas se establece en un universo de significados.

La tesis de Arias (2010), titulada *La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX*, parte de la Forma Hombre como categoría fundante y, mediante esta categoría, analiza la formación de maestros, los discursos, el dominio disciplinar, la genealogía de la enseñanza en el país, las fuerzas históricas, la noción de acontecimiento, la educación y el futuro posible. El análisis se hizo sobre la Universidad Santo Tomás, para la cual el hombre colombiano se sabe parte del mundo, pero se descubre en situación diferente en el mundo. En esta universidad, se promueve la conciencia crítica y contextualizada en América Latina, con el fin de producir conocimiento situado que contribuya a la solución de los problemas latinoamericanos y colombianos. No obstante, el hombre desaparece cuando el sujeto reclama su derecho de inmortalidad. En la Usta, se dice que: “el hombre está por hacerse”. El trabajo empírico describe el saber sobre el hombre, realizado sobre los programas y textos formativos de maestros licenciados en la Universidad Santo Tomás. La intención fue abrir este problema como campo de trabajo para volver a pensar el “hombre” en su condición situacional y pensar su actuación personal en la realidad social.

Conclusiones, un tejido original

La Línea de Educación y Pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud ha dotado de sentido de construcción humana el trabajo de investigación, la difusión del conocimiento y la creación de redes académicas, en un tejido de fraternidad, reconocimiento de las otras y de los otros. Se ha logrado la reunión de investigadores y actores con compromiso donde evidenciamos que “uno de los mejores frutos que se ha obtenido es el tejido humano que se ha dado en la línea, el sentido de fraternidad, que se construye cohorte tras cohorte, y da las puntadas para el reconocimiento de las otras y de los otros en la educación”.(Ospina.H, comunicación personal, 17 de marzo del 2021)

El compromiso de los investigadores ha trascendido la necesidad de preguntarse por el conocimiento, por las condiciones en las que es posible conocer y por los factores que inciden en un modo de pensar históricamente. Se han formado investigadores críticos sobre los grandes problemas abordados por la línea en el campo de la educación y la pedagogía en relación con las niñas, los niños y las y los jóvenes.

Las construcciones sobre educación y la pedagogía, como lo señala Héctor Fabio, atiende, de un lado, a fundamentos teóricos propuestos en la historia de la línea, en la que profesores y estudiantes contribuyen a colocar la pedagogía en el centro del debate público, recreando experiencias de una educación alternativa, construida a lo largo del continente para consolidar políticas educativas que garanticen el derecho a la educación; y de otro lado a las realidades que reconocieron las comunidades.

La Línea ha tenido potencial bien aprovechado en la articulación y dinamización de redes con instituciones de Iberoamérica, para construir nuevas formas de existencia y hacer posible la creación de proyectos alternativos de escuela; sin desconocer la significación que han tenido los hilos tendidos con el Posdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, y particularmente con la Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Se ha conformado comunidad académica mediante encuentros de la palabra y diálogos de saberes.

El reto continúa y crece en la medida que aparecen los nuevos tejedores con sus propias críticas propositivas, abriendo diálogos sobre los grandes retos a los que se enfrentan hoy la educación y la pedagogía, que la niñez y la juventud se merecen.



Referencias

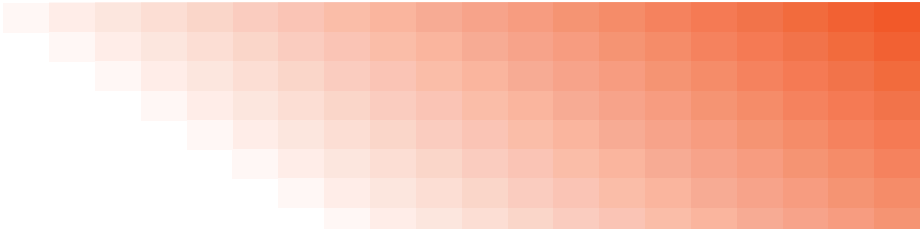
- Arias, M. F. A. (2010). La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-Cinde]
- Arnheim, R. (2002). Arte y percepción visual. Alianza.
- Boullón, A. (2009). Evolución tridimensional en la representación visual de los videojuegos y su repercusión en la jugabilidad. *Comunicación. Universidad de Sevilla*, 7(1), pp. 116-133.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition' In A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J. M. Levelt (eds.) *The Child's Concept of Language*. Springer-Verlag.
- Camacho, B., & Campos, H. (2010). Las historias de vida para la construcción de sentido en los procesos reflexivos de profesores investigadores. *Cuestiones metodológicas en torno a la investigación sobre historias de vida. I Jornada de historias de vida en educación. Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación*, 1-9. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Campos, C. (2010). *Cuestiones metodológicas en torno a la investigación sobre historias de vida*. Publicaciones Barcelona.
- De Tezanos, A. (2020). El Maestro: entre la urdimbre y la trama. Dharma: <http://dharmachile.org/wp-content/uploads/2020/06/El-Maestro-entre-la-urdimbre-y-la-trama-De-Tezanos-1.pdf>
- Eco, U. (1976). *A theory of semiotics*. Indiana University Press
- Londoño, A. D (2012). Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la institución universitaria de Envigado. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-Cinde]
- Mejía, D.N (2012). Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas escolares relacionadas con el pensamiento espacial en niños y niñas entre ocho y diez años. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-Cinde]
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de matemáticas*. Magisterio.
- Osorio, V. A. E. (2010). Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-Cinde]
- Piaget, J. (1975). *Construção do real na criança*. Zahar
- Rosero-Prado, A. L. (2012). Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-Cinde]

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Paidós.

Serres, M. (2003). *Los cinco sentidos.* Taurus.

Urbina, J (2012). *La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios.* Tesis doctoral. Manizales: Centro de estudios avanzados en niñez y juventud Cinde-Universidad de Manizales

Vygotski, L. & Luria, A. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño.* Fundación Infancia y Aprendizaje



Desde las pedagogías críticas norteamericanas hasta saberes, imaginarios y subjetividades en la Línea de Educación y Pedagogía 2014 – 2017

Jhon Armando Higuera-Calderón*

Contexto

La Línea de Investigación en Educación y Pedagogía durante los años 2014 al 2017 ha movido su pensamiento y hecho su construcción en dos grandes ejes. El primero se ha ocupado de reconocer a pedagogos clásicos, este ejercicio se ha enfocado en el reconocimiento de las categorías niñez y juventud y su comprensión desde las ciencias sociales. La lógica imperante en el proceso ha sido el acercamiento previo de alguno de los profesores tutores al pedagogo en cuestión como garantía de base para la orientación del trabajo preparatorio y el mismo abordaje. Esto ha conllevado a, en apariencia, saltar de uno a otro sin un hilo conductor propiamente definido.

El segundo eje ha sido un diálogo académico sobre las nociones de educación y pedagogía, sus diferencias y relaciones, desarrolladas a partir de las líneas o tradiciones de pensamiento que representan los docentes participantes del programa. De esta manera, se han generado conversatorios sobre temas cruciales como: formación de maestros, antropología pedagógica, educación popular, decolonialidad, historia de la educación y la política pública



*Licenciado en Ciencias Religiosas y Filosofía de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Magister en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde –Universidad de Manizales, Correo electrónico: jahco508@gmail.com

educativa; temas que han dado lugar a reflexiones colectivas y discusiones de los participantes de la línea, sobre asuntos metodológicos suscitados.

En el año 2014, temas como la primera infancia, la escuela nueva y sus escenarios; el maestro y el saber pedagógico; la caracterización y la significación del gesto pedagógico y la educación para la ciencia desde la perspectiva de los semilleros de investigación, nos condujeron a reflexionar sobre los vacíos que se han evidenciado tanto en el escenario educativo como en el escenario pedagógico y en escenarios alternativos o no convencionales, lo que ha permitido revisar y reconfigurar los conceptos de educación formal y educación no formal e investigar sobre esas necesidades que subyacen en la crisis educativa que afronta el país ¹⁵.

El eje central de reflexión para la línea de investigación en el 2014 han sido las pedagogías críticas norteamericanas, autores como Peter Mc Laren, Michael Apple, Henry Giroux, Lawrence Stenhouse, John Huxtable Elliot, Shirley Grundy y Wilfred Carr, y sus aportes a la comprensión de las ciencias sociales y de la educación.

Desde su horizonte, se miran la educación y la pedagogía como acción política y como acontecimiento histórico, en un campo de tensiones en torno a: 1. Las exclusiones culturales y de clase social; 2. La modernidad inconclusa como crítica a la modernidad pedagógica. Los temas que tienen que ver con las injusticias sociales, el problema de la igualdad, las inequidades que implican diferencias, la política y lo político, en fin, las condiciones históricas para la educación como realización o al menos ejercicio de sueños y utopías.

En continuidad con estas pedagogías críticas, pero igualmente marcando su diferencia, se abordan las pedagogías latinoamericanas, en cuya base también están en la política y el poder, hacia transformaciones sociales más allá de la escuela y de la propia formación de individuos. Hacia el final del año se introduce el tema de la investigación Acción Educativa (IAE) desde la tradición inglesa, en el sentido de situar al profesor como investigador dotado de una teoría crítica, y la posible articulación de la IAE con la IAP en Colombia, articulándolas con la propuesta de Paulo Freire.

¹⁵ Aportes desde la entrevista generada a partir de la planeación de la sistematización de la línea con la Ph. D. Blanca Nelly Gallardo, egresada del programa de Doctorado.



En el transcurso del año 2015 se continúa en la línea reflexionando desde las pedagogías críticas latinoamericanas y la educación popular, el enfoque postcrítico y las pedagogías decoloniales, autores como Enrique Dussel y Aníbal Quijano. Enrique Dussel quien propone un giro decolonizador como giro epistemológico desde 5 elementos importantes: 1. La teoría de la dependencia desde el punto de vista económico con la estructura de la globalización; 2. Un nuevo método filosófico desde el pensamiento latinoamericano, desde la filosofía de la liberación que se anticipa de cierta manera a la crítica desde el orientalismo; 3. La crítica a la modernidad y al eurocentrismo, donde la modernidad es concebida en sus inicios en occidente con la llegada de la imprenta de Gutenberg; por tanto, la modernidad podría afirmarse que se origina más bien en un “yo pienso” antecedido por un “yo conquisto”, lo que termina configurando la historia de Latinoamérica.; 4. Una nueva visión de la historia, en la que como latinoamericanos se hace necesario revisar dicha cultura eurocéntrica; 5. Un último elemento es una nueva política, que en Latinoamérica se construye desde una filosofía política liberadora, que ilumina los cambios que se han gestado en países como Cuba, Chile, Venezuela, El Salvador. Ello apunta a reformular nuestra tradición de democracia, pasar de una democracia simplemente participativa a una simétrica, donde el pueblo realmente pueda tomar decisiones, el sujeto político es el pueblo; sus movimientos sociales con intereses diferentes a través del diálogo y la discusión que encuentran intereses comunes, lo que permite pensar un proyecto homogéneo, ya no serán clases ni grupos sociales, ni excluidos, sino que es el bloque social de los oprimidos.

En el caso de Aníbal Quijano, le agrega la categoría de la colonialidad del poder, pues según él, el poder del mundo occidental se ha organizado como estructura colonial, un modo de categorizar en América Latina no tanto desde la clase social, sino desde la raza, la racialización de los subalternos.

En este mismo año, se lleva a cabo el encuentro con los proyectos de investigación en el marco del GT de Clacso “Pedagogías críticas Latinoamericanas y educación popular”. De lo desarrollado en dicho trabajo se da cuenta en tres investigaciones en curso en ese momento, a saber:

Presentación conceptual sobre pedagogías críticas. Las escuelas críticas están configuradas, a su pesar, desde la matriz de la escuela moderna: normalización, clasificación, individuación (Foucault, 1988), las cuales reproducen las posiciones de sujeto escolar.

Es necesaria una deconstrucción y reconstrucción epistemológica, ética y política desde tres elementos: a. De la episteme dialéctica dualista (ideal/real) para pasar a la comprensión de la episteme estructural triádica (real/ideal/simbólico o estructural) Jacques Lacan, Gilles Deleuze y Michel Serres. b. De una utopía teleológica a las heterotopías (espacios otros –Michel Foucault, Boaventura de Sousa Santos). c. De una ética de la coherencia ejemplar y racional, a una vida vivida como fragilidad, error e inmanencia (Foucault, 1984 & Deleuze, 2003).

La pregunta de investigación transita por las posibilidades y límites de las escuelas inspiradas en las pedagogías críticas (aquí llamadas “escuelas críticas”), de configurar subjetividades políticas que trasciendan la matriz de la socialización política de la escuela moderna. Si la constitución política de Colombia de 1991 hace énfasis en la formación de ciudadanía, la crisis de la escuela colombiana radicaría en dos elementos: 1. Una pérdida de la hegemonía socializadora (Margaret Mead, Martín Barbero); y 2. Una crisis de socialización política estructurada desde una concepción cívica de la democracia y de la ciudadanía, visible en el escepticismo de los jóvenes frente a la política y la participación en la democracia escolar.

La subjetivación política de los jóvenes es entendida acá a partir de la tesis de Etienne Tassin (2012). No se habla en términos de sujeto y subjetividad para pensar la cuestión política, sino en torno a los procesos de subjetivación que se dan en las relaciones sociales y de poder contra las formas de dominio a las que se confrontan los individuos en sus lugares de trabajo como en lo doméstico, al igual que en las instituciones tanto como en el espacio público-político.

La subjetivación designa un proceso y un estado, que no consiste simplemente en llegar a ser sujeto (así sea “sujeto emancipado”), como si se supiera de antemano que es ser sujeto, es un proceso que no se sabría propiedad. La escuela moderna que pretende incorporar las pedagogías críticas se convierte en un híbrido, que se puede nombrar matriz pedagógica neopastoral sociocrítica.

Transformando sentidos de comunidad desde las organizaciones locales. Este proyecto partió de comprender los sentidos de “comunidad” asociados los referentes identitarios y éticos que sostienen el concepto, en busca del potencial instituyente, naciente e inaugural, del “estar juntos”.



Los momentos metodológicos realizan una reconstrucción descriptiva de los procesos organizativos, se hace una construcción colectiva de conocimientos y a través del diálogo, se hace análisis e interpretación por categorías de interés, se sintetiza y se socializan los resultados.

Los hallazgos podemos sintetizarlos en: a. La comunidad está asociada a las poblaciones locales en las cuales hay organizaciones vinculadas a ella; en cuanto lo comunitario aparece con dos significados interrelacionados: uno, referido al carácter mismo de la organización que define su identidad, y otro, como los procesos asociativos y de movilización que gestan dichas comunidades y b. En cuanto a los relatos de quienes fueron entrevistados, se fue identificando el término “comunitario”, como aquellas relaciones, actitudes o ambientes que se viven dentro de las organizaciones y en su relación con sus comunidades, basado en sentimientos de familiaridad, hermandad, amistad y conocimiento mutuo, o en valores como la solidaridad.

Educación y cambio social en América Latina –Contribuciones ético/políticas y pedagogías de la educación popular latinoamericana. Este proyecto busca identificar las contribuciones ético-políticas de la educación popular, profundizadas en dos experiencias: una en Centroamérica y otra en Brasil. La intencionalidad es encontrar elementos paradigmáticos de la educación popular. ¿Qué tipo de educación necesitamos, para qué tipo de cambio social?¹⁶

El objetivo contiene tres pretensiones: a. Registrar una visión panorámica del trayecto de la educación popular en cinco períodos: revolución cubana (1959-1970) hasta el gobierno popular en Chile; el segundo período (1970-1979) comienza con la asunción del Gobierno de la Unidad Popular en Chile de la mano de Salvador Allende, en noviembre de 1970, y abarca la mayor parte de los años setenta hasta el triunfo de la Insurrección Popular Sandinista en Nicaragua, en 1979. El tercero (1979-1994) retoma el triunfo de la Insurrección Popular Sandinista y se extiende hasta el levantamiento indígena zapatista mexicano en 1994; el cuarto (1994-2001), abarca desde el levantamiento indígena zapatista hasta el I Foro Mundial en Porto Alegre en el año 2001. El quinto (2001-2015), abarca desde el I Foro Social Mundial “Otro mundo es posible” en Porto Alegre hasta el XIII Foro Social Mundial en Salvador de Bahía

¹⁶ Tirado, A. (2020). [Revisión de La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas por O. Jara Holliday]. Archivos de Ciencias de la Educación, 14(18). <https://doi.org/10.24215/23468866e092>

“Resistir es crear, resistir es transformar”¹⁷ . b. Sistematización de experiencias y c. Identificación de los elementos que caracterizan este paradigma.

Los hallazgos se pueden sintetizar así: a. En el siglo XIX se usa mucho el término educación popular, referido a instrucción pública. b. Más tarde se habla de educación popular escolarizada. c. Se comprende como educación popular: las bibliotecas populares, las reuniones de obreros, la formación sindical. d. La extensión universitaria aparece como una política unida a la educación popular. e. La educación popular como nueva visión de lo que debe ser el mundo, trabajo con comunidades, por fuera de la institucionalidad escolar. f. Es posible hacer trabajo académico institucional con una perspectiva de educación popular.

En el año 2016 se realiza, en el mes de noviembre, el encuentro entre la Línea de Educación y Pedagogía con la línea de investigación posdoctoral Educación, actores y política, ambas líneas pertenecientes al Doctorado en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Los temas abordados por la línea posdoctoral son: la familia como nicho de desarrollo y de formación humana; la formación de maestros desde una posición subjetiva profesional anti segregativa; el estudio de las identidades plurales en las universidades latinoamericanas contemporáneas; los estudios sociales sobre infancia; la mediación tecnológica del conocimiento; la formación de identidades y posiciones políticas de jóvenes rurales inmigrantes; la salud mental y el desarrollo humano, y por último, la subjetivación política y los procesos de subjetivación.

En el año 2017, se da continuidad a varios de los temas abiertos antes, en torno a las transformaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas de las pedagogías críticas y de la educación popular en el actual contexto de transición paradigmática. Sobre este eje de reflexión se abordan, durante la primera parte del año, tres aspectos interrelacionados: 1. La sociedad de control y cómo ésta influye e impide en gran medida la subjetivación política; 2. El operar de

¹⁷ Archivos de Ciencias de la Educación, 14(18) diciembre 2020-mayo 2021. ISSN 2346-8866
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de Ciencias de la Educación. Jara Holliday, Oscar (2020) La Educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El colectivo; Luján: EdUNLu, Editorial de la Universidad Nacional de Luján. 253 páginas, ISBN 978-987-47537-0-0 <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/download/archivose092/14229?inline=1>



las subjetividades mediadas por la teatralidad, el espectáculo, la desaparición del pueblo, la población reemplazada por el público, y el modo en que, en este ambiente, la educación se convierte en una mercancía partícipe de la sociedad de consumo, y de la publicidad como medio de constitución subjetiva. 3. La formación de subjetividades políticas: la realidad está constituida por las relaciones sociales, la realidad no es "lo que es" -esencia- sino "lo que deviene", en tanto las cosas y los sujetos se relacionan de múltiples maneras. Los procesos de subjetivación política, en consecuencia, no están preestablecidos, son una construcción histórica social emergente y plural.

En el segundo encuentro presencial de la línea se tuvo la oportunidad de trabajar en equipos de docentes y estudiantes a partir de cuatro temáticas, en continuidad con los temas ya avanzados:

1. Una reflexión en torno al texto *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*, de Walsh (2014).

Para Freire (2005) la educación y la pedagogía son un asunto político, el educador es un agente político, lo pedagógico y lo político tienen como apuesta la no adaptación, la capacidad de intervención que se direcciona hacia el denunciar, anunciar y reconocerse. En cuanto lo primero, esto significa estar en contra de aquello que no nos permite ser más humanos; en cuanto a lo segundo, consiste en trazar otros caminos, otras formas de vida distintas a las establecidas económicamente por el capitalismo; y en cuanto a lo tercero consiste en el reconocimiento de sí y de los otros.

Catherine Walsh (2014) afirma que las prácticas coloniales en las que estamos sumergidos nos impulsan a generar resistencias, no desde afuera del sistema, sino desde el interior de este; vivimos la crisis civilizatoria y del pensamiento occidental, la crisis de la idea de un crecimiento desde arriba y una idea equivocada de desarrollo. Se debe generar un contradiscurso desde un pensar colectivo: si cada contexto cultural produce un saber, podríamos preguntarnos: ¿somos productores de conocimiento o consumidores de este?

2. La reflexión sobre el texto Hacia una pedagogía feminista negra en Brasil. Conocimientos de las mujeres negras en los movimientos comunitarios,¹⁸ de Keisha-Khan y Perry en Walsh (2013).

Existe una discusión entre los estudios de negritudes y los estudios afros. Hay una pregunta que se gesta después del movimiento sufragista, un aporte después de este antecedente, la revolución silenciosa más importante de los últimos 200 años. Las mujeres han generado una movilización en el mundo que ha sido silenciadas pero que se ha ido resignificando. Es distinto ser mujer que ser joven, no ante la ley sino con respecto a las relaciones.

3. La reflexión sobre el texto Más allá del pensamiento abismal. De las líneas globales a una ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2010).

En este mundo moderno encontramos unas líneas o cartografías que dividen a los que están a este lado de la línea y al otro lado de la línea. Los de arriba dicen que tienen derecho a la paz, la tregua y la amistad, en cambio a los de abajo son piratas sin estos reconocimientos, esto da inicio al pensamiento abismal. Por lo tanto, la realidad social desde el pensamiento abismal, que tiene dos universos, el superior, es el de las sociedades metropolitanas que además tienen unos principios de Estado, mercado y comunidad. El universo de abajo son los territorios coloniales.

En cuanto al conocimiento, Catherine Walsh (editora): Pedagogías decoloniales. Tomo I. (Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013) entendido como ciencia moderna que tiene una razón y verdad centrada en asuntos filosóficos y teológicos, el universo de abajo tiene otros conocimientos que están por fuera de lo moderno y que no son reconocidos. El derecho: arriba lo legal, lo verdadero, apropiación. Abajo no hay derechos, son territorios sin ley, existen los sub-humanos, un mundo manoseable y violentable.

El desafío es el pensamiento posabismal: ese pensamiento no nace arriba, nace en el sur, en el mundo invisibilizado y empieza con luchas anticoloniales, movimientos que quieren ser incluidos en el gran paradigma. Esto trae como consecuencia la expansión del sur. Esta expansión empieza a impregnar el norte.

¹⁸ Es el capítulo 8 del libro de: Walsh Catherine (editora): Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.



En cuanto a la ecología de saberes: existe pluralidad de conocimientos heterogéneos, aprender de otros conocimientos sin olvidar los propios. Hay múltiples epistemologías, pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Se aceptaría la credibilidad del conocimiento no científico sin desacreditar el conocimiento científico.

Como elementos finales de dicha reflexión podría considerarse que para que el conocimiento tenga sentido tiene que estar amarrado a la intervención; si no hay apuesta ética política no se contribuye a lo posabismal; se debe garantizar mayor participación social. Los desafíos que presenta esta apuesta conducen a una de las dimensiones del contexto actual del continente, que es precisamente la capacidad que los movimientos sociales han mostrado para usar de modo contrahegemónico y para fines contrahegemónicos instrumentos o conceptos hegemónicos (Boaventura de Sousa Santos, 2011).

La educación, entonces, se comprende como acto político y no meramente como acto pedagógico (Freire, 2005). Las comunidades ancestrales y populares conciben y accionan poderes subalternos como su autodeterminación como pueblos, y la educación propia se constituye en una de las herramientas centrales para mantener los principios de sus resistencias a las prácticas de colonización militar, epistémica, cultural y ontológica.

Es necesario reconocer al otro como productor de conocimiento, un conocimiento que siempre será limitado. El reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico; por lo tanto, se tendrá que visibilizar a todos los actores de la comunidad educativa, criticar la forma de conocimiento que se pretende imponer por encima de las diferencias y particularidades, aun presentes; formular preguntas por los silencios de la historia; ser la alteridad de los estudiantes y del mundo, aquí podrá afirmarse cómo el maestro puede llegar a pensar el mundo de otra manera, para reconocer al otro como distinto y uno mismo como distinto en relación con los otros. Para esto es necesario ver las prácticas sociales como saberes, esos saberes son conocimientos y acoger la diferencia es una condición para el diálogo.

4. La reflexión a partir del texto de Pilar Cuevas Marín Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial.

El hilo conductor de la pregunta por la pedagogía es ¿cómo pensar una pedagogía que no borre la voz del otro?, ¿Cómo reconstruir la voz de los oprimidos?

En este proceso histórico realizado por la autora, se reconocen los siguientes pasos: 1. Teorizando desde el sur. La IAP y la educación popular: recuperación colectiva de la historia e historia desde abajo. 2. Orlando Fals Borda y la IAP: relación teórica-práctica: teórica-práctica, razón y reconocimiento. 3. Paulo Freire y la educación popular: concientización y diálogo. 4. Balance y proyección crítica: hacia un proyecto decolonial: Cuerpo, cultura, naturaleza: pedagogía de la auto indignación, memoria del desprendimiento. Además, los estudios poscoloniales: subalternidad; modernidad - colonialidad; interculturalidad crítica.

En la década del cincuenta, Orlando Fals Borda realiza un amplio acercamiento a la realidad de Colombia a través de su trabajo con los campesinos, la autora nombra el término: "Sociología de la crisis de Fals Borda", una crisis que es producto de los colonialismos de la academia colombiana, ante lo cual él ha propuesto una sociología comprometida, tomar conciencia de la realidad al servicio de la transformación significativa de los pueblos.

Los postulados del modelo IAP son rupturas que llegan a movilizar estructuras positivas, por ejemplo, la relación sujeto-objeto, la relación teoría-práctica, la relación razón-conocimiento: sentí-pensamiento. Como herencia del marxismo adopta la palabra praxis para hablar de "conocimiento para transformar la realidad". El conocimiento de la IAP es el conocimiento práctico para la transformación, y una idea fundamental de la IAP es la construcción de un conocimiento propio desde la periferia.

La autora del texto hace una crítica a la mal llamada "historia oficial". Los postulados de Freire se pueden colocar en contexto, en muchos casos algunos de los proyectos alternativos terminan sirviendo a intereses del mercado, del modelo, de la colonialidad. Muchas de las experiencias alternativas no denuncian desde la academia, sino que se acomodan a las condiciones actuales. Esto se ha quedado en un discurso. Nos pasa con los niños "pijaos", que ya no se reconocen como indígenas, les da pena, no se autoreconocen.

El balance y la proyección crítica de estos fenómenos surge en la década de los ochenta, donde se pretende dar voz a los que no la han tenido históricamente. Esto ha permitido la recuperación colectiva de la historia como un aporte al pensamiento crítico latinoamericano.



Hay teorías que hoy circulan, por ejemplo, los estudios decoloniales, los estudios subalternos, el proyecto crítico de intercolonialidad, lo que ha generado un desplazamiento epistémico de las epistemes coloniales; por lo tanto, el proyecto de la interculturalidad crítica es otra manera distinta de ver la realidad colombiana, donde emergen cuatro revoluciones importantes: desde lo ético, lo político, lo ecológico y el pensamiento.

El proyecto de interculturalidad crítica y en relación con las filosofías del buen vivir, afirma que es importante entender que los pensamientos ancestrales han coexistido con el pensamiento colonial, la memoria se comprende desde la perspectiva amplia y ella como recuperación colectiva de la historia.

Otro elemento para tener en cuenta es lo relacionado con la pedagogía de la auto-indagación que lleva a la memoria del desprendimiento: movilizar lo hegemónico, la resistencia y el vínculo. La memoria del desprendimiento lleva a reconocer que la colonialidad nos dejó unas marcas y esas marcas son heridas que hay que sanar y se sanan desde la pedagogía de la auto indagación. Es necesario recuperar el cuerpo, de esa memoria de representación social, nos percibimos como seres históricos, sociales y culturales, hay que deshacer la cultura del silencio y pasar a la decolonización.

Como reflexión final podría afirmarse que es necesario proponer teorías que cuestionen el modelo eurocéntrico, que permitan la recuperación colectiva de los saberes y memorias, la historia de los actores subalternizados. Es necesaria una postura crítica frente a la realidad, que visibilice desde las prácticas de memoria colectiva al sujeto, un sujeto que se constituye históricamente desde su corporeidad, ya que lo colonial nos ha invadido de tal modo que estamos contaminados, ese proceso de auto indagación es algo así como una satanización del poder, de lo que somos desde el ser occidental.

Tesis producidas en la línea

En el periodo comprendido entre 2014 a 2017, se produjeron las siguientes investigaciones doctorales como se observa en la Tabla 4:

Tabla 4
Tesis presentadas entre 2014 y 2017

| Autor | Título de la Tesis | Ámbito educativo de que se ocupa | Categorías fundantes | Categorías emergentes | Metodología | Año |
|----------------------------------|--|--|---|---|--|------|
| Hamlet Santiago González-Melo | Caracterización del saber pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía - PAIEP en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Universitario | Saber, pedagogía y educación | Dimensión sociopolítica, dimensión profesional/ magisterial, dimensión metodológica | Hermenéutico-crítico | 2015 |
| Glenis Bibiana Álvarez-Quiroz | Tecnologías de la Imformación, Comunicación, Aprendizaje y Conocimiento (TIC/TAC): Comprensión de las subjetividades en jóvenes universitarios de Montería-Tránsitos educativos en dos universidades | Universitario | Saber pedagógico y didáctica y docencia | Escenarios formativos de educación superior, universidades como agencia de conocimiento, sujeto fractal | Cualitativo-hermenéutico | 2017 |
| Elsa Inés Ramirez-Murcia | La Escuela Nueva desde la Comprensión de la Práctica Pedagógica de los Profesores | Básica primaria | Las tecnologías de aprendizaje y de conocimiento, jóvenes universitarios y educación superior | Escuela nueva que favorezca la interacción social, redes interpersonales de información, liderazgo y de opinión | Cualitativo-hermenéutico | 2017 |
| Liliana María Del Valle-Grisales | Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín | 4 maestras pertenecientes a la Red de Primera Infancia de la Secretaría de Educación de Medellín | Escuela Nueva, práctica pedagógica y profesores en su investigación | Construcción del saber pedagógico y didáctico, importancia de la educación inicial | Cualitativa con una perspectiva de estudio de caso | 2017 |

Nota: En 2016 no se concluyó ninguna investigación doctoral



Los criterios tenidos en cuenta para la revisión de cada una de las tesis y la presentación de su propuesta y resultados son los siguientes:

1. Categorías fundantes
2. Opciones metodológicas.
3. Los hallazgos y categorías emergentes.
4. Conclusiones.

Categorías Fundantes. En el año 2015 se desarrolló la investigación Caracterización del saber pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía -PAIEP en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas González (2015). El autor abordó tres categorías: el saber pedagógico, la docencia universitaria y la enseñanza, las tres se complementan mutuamente y comparten aspectos que intervienen constitutivamente.

Bajo la primera, saber pedagógico, tomó los conceptos de: saber, pedagogía y educación; para luego dividir sus reflexiones en dos momentos. Inicialmente expresó la interacción que existe entre estos tres, desde los postulados de Michel Foucault en Arqueología del Saber y, posteriormente, los relacionó tomando como referente teórico a Olga Lucía Zuluaga, en sus textos Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía y Una experiencia de saber y de lucha 1982-2002: el movimiento pedagógico de los maestros colombianos, conjugando los tres elementos para formar el concepto de saber pedagógico.

En la categoría de docencia universitaria, esta tesis pone en relación los conceptos de enseñanza, sentido de la educación y quehacer docente, como partes constitutivas de esta categoría. En la tercera categoría, la enseñanza, pone de relieve la didáctica, al tomar factores como: preparación de la clase, las dinámicas y estrategias de enseñanza, los problemas educativos que se despliegan en las aulas de clase y los discursos sobre los recursos evaluativos como aspectos relevantes en los procesos de enseñanza. En este trabajo doctoral cada categoría da cuenta de las dimensiones socioculturales y relaciones políticas que intervienen en los procesos educativos universitarios como factores esenciales que afectan el saber pedagógico y la enseñanza universitaria.

En el 2017 las tres tesis elaboradas por Glenis Álvarez, Elsa Inés Ramírez y Liliana María del Valle Grisales, respectivamente, comparten categorías como las de saber pedagógico, didáctica y docencia; aunque desglosadas desde enfoques, contextos y poblaciones de estudio

distintos, lo que implica el insertar categorías diferenciales en los tres trabajos de grado, tal y como se expresa a continuación

En el trabajo Tecnologías de la Información, Comunicación, Aprendizaje y Conocimiento (TIC/TAC): Comprensión de las subjetividades en jóvenes universitarios de Montería-Tránsitos educativos en dos universidades se reflexionó sobre tres categorías fundantes: las tecnologías de aprendizaje y de conocimiento, jóvenes universitarios y educación superior. La primera categoría se conforma por tres elementos que interactúan entre sí: tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el aprendizaje, y el conocimiento, se analiza la importancia de los entornos virtuales en el campo educativo y cómo estos mismos son determinantes en el desarrollo de la subjetividad del sujeto, puesto que se ofrecen nuevos espacios y modos de comprensión y comunicación en el mundo. Para el desarrollo del concepto de subjetividad en estos entornos utiliza referentes teóricos como: Foucault, Deleuze, Adorno, Horkheimer y Heidegger, entre otros. La segunda categoría, jóvenes universitarios, le da la especificidad al proyecto, puesto que son los jóvenes los que culturalmente han absorbido más estas innovaciones sociales y, son ellos los que, por medio del contexto, exigen a la educación transformaciones que incluyan nuevas metodologías de enseñanza para un contexto social impregnado de tecnologías y globalización. Por tanto, la última categoría, educación superior, entra a mostrar cómo las transformaciones culturales y sociales, implican también cambios esenciales en la educación superior para poder responder a las necesidades de los jóvenes y la sociedad.

La tesis titulada Escuela Nueva desde la Comprensión de la Práctica Pedagógica de los Profesores (Ramírez, 2017) toma las categorías de Escuela Nueva, práctica pedagógica y profesores. Allí establece que la Escuela Nueva y la teoría constructivista de la educación están en estrecha relación y se implican de forma esencial en las prácticas pedagógicas de los profesores en la actualidad. Así, se va forjando un nuevo paradigma investigativo que tiene en cuenta el ámbito ético y la praxis social de las percepciones de Habitus en los nuevos modelos educativos. Los fundamentos epistemológicos de este trabajo doctoral están basados en las ideas de diversos autores como Díaz (2000) y Barragán (2007) tomando como punto de análisis el papel del profesor, el alumno y el conocimiento y los roles que cada uno desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se recurre a autores como Paulo Freire (1999), Fierro (1999), Arzola y Lenoir (2009) para definir el paradigma investigativo, praxis social y algunas dimensiones del quehacer docente que se despliegan, y así construir conceptualmente la categoría de práctica pedagógica. Por último, en la categoría de profesores se despliega la responsabilidad social de la labor docente, en especial cuando el paradigma investigativo va cambiando: una



práctica pedagógica hacia una educación más centrada en la autonomía, por lo cual, el papel del docente se va reformulando con el fin de que en manos del estudiante recaiga gran parte de la construcción de su propio conocimiento, gracias a las labores y estrategias del docente como mediador cognitivo.

La investigación Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín centró sus estudios en las prácticas pedagógicas de las maestras de preescolar; es decir, que su contexto de investigación es la formación inicial desde la primera infancia. Asume las siguientes categorías: el saber pedagógico y didáctico, las prácticas pedagógicas, docentes de preescolar y primera infancia. La primera categoría, saber pedagógico, la despliega en conjunto con la de prácticas pedagógicas utilizando como referentes teóricos los trabajos de Víctor Díaz, Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico, y Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares; el texto de Barragán La práctica pedagógica: pensar más allá de la técnica; y el artículo de Armando Zambrano Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. Estos autores expresan los contextos en los que se desarrolla el saber, la didáctica y el papel del maestro en la vida cotidiana, teniendo en cuenta el contexto familiar, el rol de formador y el entorno que implica la construcción del saber del niño. No obstante, Grisales destaca que las prácticas pedagógicas son una estrategia para la transmisión de la disciplina en el contexto de la investigación científica y un campo de aplicación de las estrategias que se aprenden desde la teoría, proponiendo un diálogo entre los saberes y sus contextos de aplicabilidad. Luego se centra en indagar sobre la labor docente en atención a la primera infancia y para ello recurre al concepto de transformación de los ambientes de aprendizaje, donde recurre a autores como Montessori y a los postulados normativos y protocolarios del MEN. La investigación se desarrolla desde la idea de la actualización en la enseñanza, la profesionalización del maestro y el esclarecimiento y reconocimiento de las problemáticas que tienen los ambientes educativos y la niñez según las necesidades sociales que presenta esta población.

Metodología

El trabajo investigativo Caracterización del saber pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía -PAIEP en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (González, 2015) recurre al enfoque cualitativo guiado por los postulados de Alvarado y Ospina (2009), con una perspectiva hermenéutica que guía los procesos de

investigación en las etapas de recolección, organización y análisis de la información. Este enfoque es pertinente en la medida en que su objeto de estudio está relacionado con la subjetividad de los profesores en lo que atañe al saber pedagógico, lo que implica que se den múltiples interpretaciones en cuanto a la concepción del término saber y su aplicabilidad. Este enfoque hermenéutico, según los postulados de Bauman (2002) y Gadamer (1977) le permite al investigador entablar un diálogo entre la información recolectada en campo y en la teoría.

González (2015) argumenta que la investigación cualitativa interviene en narrativas y fenomenologías que se sincronizan con las reflexiones sobre el objeto de estudio y su concepto principal, el saber pedagógico; este enfoque, a diferencia de otros, permite indagar a profundidad sobre lo social y las múltiples interpretaciones que surgen de los participantes. Por tanto, al tener la pretensión de analizar las subjetividades, el entorno o ambiente educativo, los profesores, el saber pedagógico y didáctico, de donde se desprende la necesidad de que la investigación sea enfocada desde lo cualitativo-hermenéutico con características de flexibilidad, debate y dialéctica.

El trabajo ya referenciado de Álvarez (2017), propone como metodología de su investigación el enfoque cualitativo; puesto que facilita la comprensión de los entornos educativos y culturales, partiendo de la idea de que ya no solo se cuenta con un espacio físico como ambiente de aprendizaje, sino, también, el virtual y digital y, además, se resalta la pertinencia de que la investigación se formule desde este enfoque, en la medida en que se comprenden los modos como estas tecnologías de la información y la comunicación cumplen un papel fundamental en la construcción del conocimiento del joven universitario. Así, utiliza recursos para analizar los comportamientos, experiencias e interpretaciones de los participantes teniendo en cuenta los problemas, situaciones y actividades en los que se ven inmersos.

Lo anterior se ilumina bajo el fundamento teórico de Vera y Jaramillo (2007), Quintana (2006), Stake (1995) y Flick (1998). En cuanto a la perspectiva metodológica, ésta se ha tomado desde los aportes del método investigativo de estudio de caso, lo cual le permite abordar los cambios y transformaciones en subjetividades que se dieron a partir de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Este trabajo está dirigido a comprender contextos singulares de los jóvenes universitarios en Montería. Por último, las técnicas de recolección de datos se dieron a partir de grupos focales, historias de vida y narrativas digitales; cuyos referentes conceptuales parten de Aigner (2007) y Bonilla y Rodríguez (1997).



En la tesis *La Escuela Nueva desde la Comprensión de la Práctica Pedagógica de los Profesores* (Ramírez, 2017), se reflexiona sobre la Escuela Nueva y las prácticas pedagógicas de los profesores mediante una investigación cualitativa con una perspectiva interpretativa aplicada a un estudio de caso. Esta última, al igual que para Álvarez (2017,) es pertinente en cuanto se toma un grupo focal de seis profesores. Su referente teórico es Martínez (2011); este mismo autor también le ayuda a fundamentar el componente teórico del estudio de caso. Para Martínez, “el estudio de casos aborda intensivamente un sujeto o situación únicos; permite comprender a profundidad lo estudiado; sirve para planear posteriormente investigaciones más extensas, pero no sirve para hacer generalizaciones” (p. 263). Por tanto, los referentes le ayudan a especificar las características de la investigación cualitativa, tales como las subjetividades del investigador y participantes, entorno, contexto y el diálogo, y su enfoque interpretativo con la perspectiva de estudio de caso.

La investigación *Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín* (Grisales, 2017) se propone también una investigación cualitativa con una perspectiva de estudio de caso. Lo anterior obedece a que las características de comprensión, interpretación y ambiente son importantes para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de los maestros, especialmente cuando se trata de la educación de la primera infancia. Por ello, el recurso de estudio de caso le permite problematizar dialógicamente contextos específicos de experiencias particulares de cuatro maestras voluntarias. Por tanto, los instrumentos se fundamentan en la observación no participante de las clases y la información se recolectó por medio de entrevistas con el objetivo de confrontar la subjetividad de la investigadora y la realidad (los casos).

Para ello, fueron básicos los trabajos de Stake (1998) y Alfonso (2013) como referentes teóricos para especificar y describir la pertinencia del estudio de caso en esta investigación de enfoque cualitativo- interpretativo.

Hallazgos y categorías emergentes

La investigación de González (2015) estructuró el informe, los nombres de las categorías, su composición y los deslindamientos frente a su locus en la taxonomía emergente, a partir de decisiones realizadas de manera colegiada, consensuada y colaborativa, que se pensaron repetida y reflexivamente una y otra vez. Fue así como del propio discurso de los profesores emergieron las primeras puntadas de lo que luego denominó dimensiones del saber pedagógi-

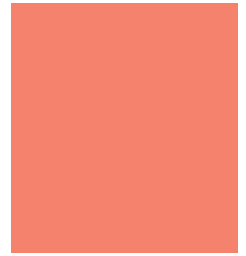
co, que fueron: la dimensión Sociopolítica, que en un primer momento eran dos dimensiones diferentes, una contextual y otra política, pero que luego a partir de los mismos criterios esbozados por los profesores fueron transmutando a la nueva denominación. Posteriormente la dimensión Profesional-magisterial que inicialmente se pensó en denominar dimensión Temática, pero que luego a partir de los mismos análisis entablados con sus colegas se convirtió en la dimensión profesional–magisterial, que da cuenta de sus concepciones en relación con los aspectos medulares en función de su identidad profesional; y finalmente la dimensión Metodológica referida a las formas como el profesor concibe y realiza su clase, sus presupuestos, razones y justificaciones por las cuales desarrolla su tarea.

Álvarez (2017) expone en su investigación ya referida, que el usuario de las TIC/TAC está en un contexto de interacción con diversas discursividades, espacios y tiempos. Así, en los jóvenes universitarios de Montería se configuran subjetividades permeadas de manera protagónica por dichas herramientas. Vale recordar que esta ciudad ha sido afectada de diversas formas por el conflicto colombiano -organizaciones al margen de la ley como la guerrilla, luego los paramilitares y actualmente por las bandas criminales-, por lo tanto, los jóvenes usan las TIC como una fuente de expresión. Por ello, el uso de memes, de redes sociales, de blogs, es común para dar a conocer lo que sienten sobre diferentes temas de interés.

Es notorio que las TIC como posibilidades de expresión, han generado cambios en las actitudes, comportamientos y, especialmente, en las concepciones de las personas, ya que estas tecnologías, además de ser herramientas técnicas, han incidido en los cambios de prácticas, nuevas formas de comunicarnos y de sentir y vivir (Álvarez y Vélez, 2014).

Estas herramientas se tornan parte constitutiva del joven a través de sus modos de percibir, de pensar, de expresarse y de interactuar.

Entre los problemas que dificultan el uso apropiado y potencial de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones TIC/TAC en la educación superior (dos instituciones de caso) está la débil comprensión que tienen de las prácticas de los estudiantes, las cuales están generando nuevas relaciones con su proceso de aprendizaje. Aunque se evidencia una fuerte penetración de las TIC/TAC en los escenarios formativos, es adecuado que las instituciones de educación superior se transformen como agentes de gestión del conocimiento, diferentes al modelo de educación tradicionalmente repetido en las últimas décadas y heredado de la ilustración eurocéntrica (Álvarez y Vélez, 2014).



El uso cada vez mayor de las TIC/TAC agencia configuraciones híbridas en los jóvenes universitarios de una ciudad intermedia de Colombia, donde sus tránsitos educativos se dan de forma desigual y combinada. Es importante que las Instituciones de Educación Superior reflexionen alrededor de los sujetos que tienen como estudiantes y modifiquen sus modos de enseñanza/aprendizaje debido a que las racionalidades tecnológicas y virtuales exigen otras didácticas que por ahora se reconocerán con el nombre de mediáticas.

El contexto particular de la ciudad de Montería, ciudad colombiana afectada por el conflicto, pervive en medio de todas las determinaciones de crisis económica, social y política en un país en permanente tensión. Por ello mismo, las tensiones se radicalizan localmente entre una vida aldeana caribeña, que recibe todas las influencias de la globalización. Descubrir estos horizontes de tránsito no lineales, es otra forma de conocer que el desarrollo y sus consecuencias se marcan de modo complejo en este tipo de entorno, tan propios de nuestra geografía de país con “Desarrollo moderado”.

El vertiginoso avance de las TIC ha fomentado entornos virtuales como redes sociales, blog, wikis, entre otros; en los cuales la subjetividad obtiene nuevas expresiones. Entre otras cosas, hoy en día encontramos un sujeto fractal, que no desea otra cosa más que asemejarse a cada una de sus fracciones, “que se difracta en una multitud de egos miniaturizados todos parecidos los unos a los otros, se desmultiplica según un modelo embrionario como en un cultivo biológico, y satura su medio por escisiparidad hasta el infinito” (Baudrillard, 1989, p. 27).

Lo planteado por este autor podrá compararse con lo que sucede entre algunos grupos de jóvenes en el contexto monteriano, donde hay grupos que buscan asemejarse, en vestimenta, peinados y forma de actuar a sus pares virtuales. En tal sentido no se forma un sujeto, podríamos decir que no se forman individuos sino dividuos, cada uno parecido al otro.

La globalización ha dado lugar a una homogeneización creciente, entonces los jóvenes ¿qué posibilidad tienen de subjetivarse? Posiblemente ninguna. Si entendemos este concepto -globalización- como el que todo lo determina (que determina a los sujetos: la cultura, la sociedad, la práctica pedagógica), pero se trata de tomar distancia para criticar eso que lo determina. Es fundamental que las Instituciones de Educación Superior reflexionen alrededor de los sujetos que tienen como estudiantes y modifiquen sus modos de enseñanza/aprendizaje debido a que las racionalidades tecnológicas y virtuales exigen otras didácticas y hacer análisis críticos frente a ese joven –de acuerdo con Baudrillard (1989)-, homogeneizado.

Ramírez (2017), por su parte, encuentra en su investigación que los docentes le atribuyen un valor importante al hecho de planear su clase, aunque entre ellos varía la frecuencia e intensidad de esa planeación.

Los valores en la práctica docente y las preguntas por calidad y equidad en el ámbito de la institución escolar convergen en el tema del trato de los alumnos, asunto fundamental para interpretar sus trayectorias escolares orientadas hacia el éxito o el fracaso; y a la vez permiten reconocer qué tipo de oportunidades reciben aquellos de cara al desarrollo de su moralidad, por estar referidos a la vivencia cotidiana de ser apreciados y respetados en su persona y tomados en cuenta en sus necesidades particulares.

La planeación puede variar según las situaciones concretas que se presenten en un día normal de clase. El docente ajusta su práctica, debe volver a planear, y con frecuencia se inquieta por no cumplir a cabalidad con el plan del año escolar. Sin embargo, algunos docentes consideran que, más importante que cumplir con el plan estrictamente, es que los estudiantes aprendan bien los temas; es decir, prima la calidad sobre la cantidad de contenidos y los resultados.

Se hace visible una práctica pedagógica a partir de un saber que se produce en los procesos de formación, en ocasiones alejado de las necesidades pedagógicas de los docentes, como por ejemplo las relacionadas con la inclusión, el saber disciplinar, la mediación de diferentes grados, los ritmos de aprendizaje o la valoración de los resultados de las prácticas pedagógicas. Si bien en algunos docentes estos desajustes no son explicitados en sus discursos, en la práctica terminan reproduciendo los saberes sin ninguna reflexión, o, asumiendo una actitud de oposición pasiva (Rodríguez, 2009). Ello indica la existencia de un quiebre en la relación entre quien forma y los futuros docentes. Aquí aflora una apuesta para intervenir las competencias pedagógicas de los formadores de Escuela Nueva, de tal manera que en la mediación que se realice en los procesos de capacitación, el docente vivencie la manera como se median las estrategias del modelo para la planeación, desarrollo y evaluación, desde un ejercicio de reflexión.

Se ha dejado de manifiesto la imperiosa necesidad de concretizar y hacer práctico el rol de los directivos de las instituciones educativas, en lo que respecta a lo pedagógico. Se indica la necesidad de hacer conscientes a los rectores respecto a la importancia de intervenir en los asuntos pedagógicos, ya que ellos, por la diversidad de aspectos que abordan y el grado



de influencia que pueden llegar a tener, son cruciales para promover o bloquear el cambio en las prácticas pedagógicas (Ávila, 2008).

La práctica pedagógica de los docentes de Escuela Nueva se refiere a la urgencia de reconfigurar una apuesta de interacción social permanente entre los docentes rurales. La investigación de Ramírez constata que el aislamiento de los docentes, que no es solo geográfico sino también social e institucional, tiene sus efectos en la comunicación y en el contacto que se tiene con los rectores y demás docentes de la institución educativa, restringiendo las posibilidades de trabajar en un proyecto común; por ello cada docente termina por desarrollar su trabajo pedagógico de forma aislada, o confirmando lo que enuncia Rosas (2001): cuando este se da, surgen las agresiones derivadas de una cultura escolar en la que la responsabilidad colectiva no es reconocida, aunque esta se encuentre presente. Se ha hecho evidente que se requieren nuevas comprensiones en Escuela Nueva que favorezcan la interacción social permanente entre los docentes y el proceso de comunicación social. Se hace énfasis en la necesidad de mejorar el movimiento de la comunicación de individuo a individuo, de sistema a sistema, y entre ellos, para la difusión de la innovación, para favorecer las redes interpersonales de información, de liderazgo y de opinión entre los docentes.

Por último, la praxis del docente rural requiere de cierta armonía que resulta de ese vínculo con los padres de familia, con los niños, niñas y con los directivos, para su eficacia. En este caso, se hacen evidentes fracturas profundas en la relación entre los docentes y los padres, estos últimos considerados como el “mayor obstáculo” en la práctica pedagógica.

En el trabajo de Grisales (2017) los hallazgos de la investigación señalan que hay una estrecha vinculación entre la formación de los maestros y la calidad de las prácticas; el saber pedagógico lo constituye tanto el saber teórico como el saber práctico sobre la primera infancia. A partir de estos saberes es posible que el maestro contribuya de manera significativa al desarrollo infantil de sus estudiantes.

Además, se muestra una fuerte incidencia de los programas de formación continua ofrecidos desde la Red de Primera Infancia en la construcción del saber pedagógico y didáctico de las cuatro maestras; de esta manera lograron actualizar los conocimientos y transformar sus prácticas pedagógicas. Por tanto, desde esta investigación se considera necesario el fortalecimiento tanto de la formación inicial como de la continua de las maestras de preescolar, dada la relación entre la formación de las maestras, sus saberes pedagógicos y didácticos y sus prácticas pedagógicas.

Conclusiones

González (2015) concluye que hay una preocupación general por parte de los profesores en cuanto al currículo, pues este afecta la preparación de las clases, en las cuales se tiene en cuenta la dimensión socioeconómica de los estudiantes con el fin de garantizar la efectividad del aprendizaje. Además, los profesores recurren a los medios tecnológicos y simulacros de estudios de caso para fortalecer las competencias de los estudiantes; lo que deja en evidencia la pregunta de ¿para qué? en el contexto educativo. Lo anterior obedece a una reflexión constante sobre la cotidianidad en el fortalecimiento del saber pedagógico y didáctico de los profesores universitarios. No obstante, a pesar de que persiste el diálogo entre el saber y la cotidianidad en las prácticas pedagógicas, lo tradicional está presente en el contexto profesoral, lo que invita a un análisis de estas prácticas, ya que lo tradicional provoca escasez de autocrítica. Por tanto, se hace patente la necesidad de fortalecer la comunidad docente por medio de la investigación educativa, la cual permite potenciar las competencias educativas, comprender las problemáticas propias de la práctica docente y reconocer las necesidades políticas y sociales a las que ésta debe responder.

Álvarez (2017), por su parte, concluye que mediante su investigación sobre las TIC/TAC en jóvenes universitarios de Montería, dichas tecnologías han dado lugar a una transformación y resignificación de las prácticas pedagógicas de los profesores y de las subjetividades de los jóvenes universitarios; puesto que lo tradicional empieza a transformarse cuando ya no solo interviene el entorno presencial en la dinámica enseñanza-aprendizaje, sino que los espacios virtuales también empiezan a tener lugar. La cultura, la sociedad, las percepciones y concepciones de los jóvenes cambian cuando ya no solo dependen de una aceptación social y de espacios de comunicación física, sino de las plataformas virtuales que también se involucran en su subjetividad. Por ende, la transformación educativa comprende exigencias didácticas y análisis críticos frente a la enseñanza que se imparte en las plataformas virtuales y la calidad de aprendizaje que se obtiene en los jóvenes universitarios.

Ramírez (2017) en su citada investigación sobre la Escuela Nueva, denota que hay una gran preocupación por el trabajo en equipo entre profesores, puesto que, a pesar de que le dan la importancia requerida, hay grandes vacíos a la hora de llevarlo a la práctica. En cuanto a la planeación de la clase, las maestras concuerdan en que ello es fundamental, aunque no todas lo realizan en la misma frecuencia e intensidad; pues para las mismas se deben de tener en cuenta las situaciones concretas que se presentan en la cotidianidad de las clases.



No obstante, al reconocer la importancia que tiene la planeación, hay discusiones internas en cumplir el plan estrictamente o salirse del mismo un poco. Otro de los aspectos es la experiencia, ya que la profesión es una reformulación constante del proyecto de vida de los docentes. De lo anterior se deriva “la soledad” y “el aislamiento” en el que se ven involucrados por su contexto social y económico y que, a su vez, es un efecto negativo del poco apoyo de los padres y la comunicación con la sede central. Por otro lado, el trabajo al interior del aula se ve afectado por circunstancias en las que interactúan factores como competencias, metodología y actitudes que deben dar como resultado aprendizajes útiles para la vida de los estudiantes. Por lo cual, el quehacer docente se ve inmerso y permeado por los padres de familia, los pares y directivos que, sin ser fundamentales para la realización de una clase, si lo son para los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Grisales (2017) en su investigación sobre maestras de preescolar, resalta la importancia de responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de forma eficaz puesto que, hay ciertas exigencias particulares que determinan los procesos de enseñanza, algunos son la edad, el desarrollo cognitivo, las capacidades, entre otras. Por ello, se resalta la importancia de dar respuesta a las preguntas problematizadoras que intervienen en el saber pedagógico y didáctico de la labor en la formación de la primera infancia, teniendo en cuenta el contexto social y económico de los estudiantes.

En el proceso de investigación se evidencian algunos obstáculos, entre ellos la comprensión de las dinámicas de las clases, teniendo en cuenta sus virtudes, sus capacidades de planeación, motivaciones, dificultades, logros específicos de aprendizajes que implica la construcción del saber pedagógico y didáctico y particular de cada profesora. Por tanto, el comprender los contextos da paso a la realización de una puesta en escena de las transformaciones del saber pedagógico y didáctico y sus transformaciones en las disciplinas particulares. Además, cada maestra coincide en que por el contexto y la población se hace aún más necesario incluir en las prácticas pedagógicas el desarrollo lúdico de las actividades; estos deben de partir de los intereses de los niños, su entorno y el papel que ocupa la familia en la labor de aprendizaje.

Por otro lado, en la construcción del saber pedagógico y didáctico, la investigación arrojó que debe resaltarse la necesidad crítico-reflexiva del quehacer docente, lo cual da paso a la innovación en las prácticas pedagógicas y la motivación de los niños para participar de las actividades lúdicas. Por ende, se reconoce colectivamente el dinamismo y transformación del saber y la práctica educativa; es decir, que este saber y sus interpretaciones son tomados por las

docentes como parte crucial de su identidad profesional y ocupa un rol importante en la práctica pedagógica particular de cada una.

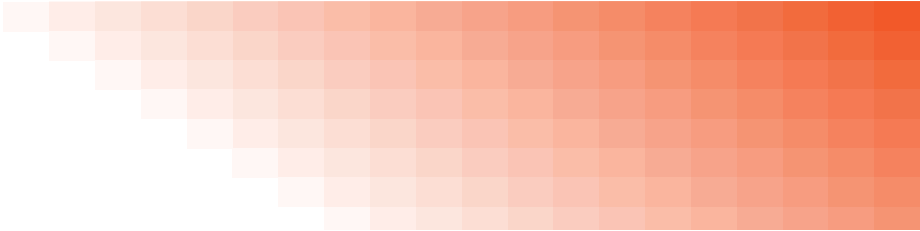
Referencias

- Aignerren, M. (2007). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. CEO, Revista Electrónica CEO. Vol. 7. Recuperado de <http://huitoto.udea.edu.co/~ceo/www.elprisma.com/apuntes/curso.asp?id=2686>.
- Alfonso, C. (2013). Dimensiones que configuran lo humano en la Educación y la educación física. Editorial kinesis.
- Álvarez, G. & Vélez, C. (2014). ¿Qué se ha hecho sobre las TIC en educación superior y sobre la relación jóvenes y tic? Revisión a investigaciones realizadas en América, Europa y Asia. REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, Norteamérica, 7, jul. 2014. Disponible en: <<http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/723>>. Fecha de acceso: 05 sep. 2014.
- Alvarado, S.V & Ospina, H.F (2009). La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. En: En G. Tonón. Reflexiones latinoamericanas sobre investigación Cualitativa. Buenos Aires: Prometeo libros, Universidad Nacional de Matanza.
- Álvarez, G. B. (2017). Tecnologías de la Información, Comunicación, Aprendizaje y Conocimiento (TIC/TAC): Comprensión de las subjetividades en jóvenes universitarios de Montería -Tránsitos educativos en dos universidades. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales-Cinde].
- Arzola, S. & Lenoir, Y. (2009). Las prácticas de enseñanza: una mirada transversal. Revista Pensamiento Educativo, 44-45, pp. 7-29. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ávila, R. (2008). La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el Cinde.
- Baudrillard, J. (1989). Videosfera y sujeto fractal. En J. Talens, Videoculture di fine secólo (pág. 178). Madrid: Liguori Editore.
- Bauman, Z. (2002). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez S., P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales. Bogotá: Ediciones Uniandes, Norma.



- Cinde. (2014). Protocolos de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía.
- Cinde. (2015). Protocolos de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía.
- Cinde. (2016). Protocolos de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía.
- Deleuze, G. (2003). *Deux régimes de fous*. Minuit.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal*. -1a ed. -Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -Clacso; Prometeo Libros.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. En *Utopías y Praxis latinoamericana* Año 16, N° 54 (julio a septiembre de 2011).
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México, D. F.: Paidós.
- Flick, U. (1998). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Colección: Investigación Cualitativa. 1998.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México, D. F.: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1984). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus y P. Rabinow (Eds.), *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, (pp. 227-244). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método*. Volumen I. Salamanca: Sígueme.
- González, M. H. S. (2015). *Caracterización del saber pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía - Paiep en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales-Cinde].
- Grisales, L. M. (2017). *Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín*. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales-Cinde].
- Martínez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa. Silogismos más que conceptos* 08(1), julio - diciembre. Consultado el 7 de diciembre de 2016 en file:///C:/Users/HP%2015/Downloads/64-207-1-PB.pdf
- Quintana, A. & Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Ramírez, E. I. (2017). *La Escuela Nueva desde la Comprensión de la Práctica Pedagógica de los Profesores*. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales-Cinde].

- Rodríguez, J. (2009). Discursos, poder y Saber en la formación permanente: La perspectiva del profesorado sobre la integración curricular de las TIC. Universidad de Alcalá.
<http://hdl.handle.net/10017/6409>
- Rosas, L. (2001). La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 31(2), 2º trimestre, 2001, 9-58. México: Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal. Consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031202> el 3 de marzo de 2016.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Edición. Ediciones Morata.
- Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser, Foucault, Arendt, Deleuze. *Revista de Estudios Sociales*, 43, 36-49.
- Vera Lugo, J.P & Jaramillo - Marín, J. (2007). Teoría Social, métodos cualitativos y etnografía: el problema de la representación y reflexividad en las ciencias sociales. En *Universitas humanística* n°64 julio-diciembre de 2007 pp: 237-255
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir*. tomo i. ediciones abya-yala.
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial. entretejiendo caminos*. Zapateándole al mal gobierno eds.



Tendencias de la experiencia, práctica y subjetividades devenidas del proceso pedagógico contemporáneo (2018)

Jaime Ramiro Cabrera-Acosta*

Contexto

En 2018, las actividades de investigación de la Línea de Educación y Pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza Universidad de Manizales-Cinde se enmarcó en escenarios y acontecimientos electorales presidenciales en Colombia, en donde ocurrieron sucesos como el plebiscito por la paz del 2016 en Colombia; el movimiento estudiantil colombiano del 2018 en el que participaron profesores, rectores, sindicatos y familias, que abarcó las universidades públicas del país y que terminó en un acuerdo de incremento presupuestal, junto con otros logros políticos como “avivar el movimiento estudiantil por la educación pública”, se consiguió afiliar el problema de las universidades públicas en la agenda social y política de gobierno. Lo anterior, se encuadra en un débil crecimiento económico global que da cuenta de la necesidad de reformas y de continuar con una educación para una ciudadanía sustantiva, para no desandar el camino recorrido hacia la igualdad de género al quedar nuevamente Latinoamérica sin mujeres en la presidencia de varios países y el retorno o el asentamiento del viejo estándar machista.

En la región continúa en juego lo que pasa con las inequidades en la economía, la política y la salud pública; ahora más que nunca se hace evidente la necesidad de una educación y una pedagogía para la incidencia política; es decir, la formación de sujetos políticos



*Psicólogo-Magister en Enseñanza de las Ciencias -Universidad Nacional de Colombia. Magister en Educación y Desarrollo. Universidad de Manizales-Cinde. Docente Adscrito a la Secretaría de Educación Municipal de Palmira. ORCID: 0000-0002-1014-5460, Correo electrónico: jrcabreraa@unal.edu.co

capaces de percibirse en los otros, que influyen para ampliar las posibilidades de la justicia social. En términos de García et al. (2020).

Se trata de una educación que analice las lógicas del engranaje social, económico y político del modelo imperante y que construya un proyecto alternativo de resistencia y emancipación capaz de producir formas diferentes de relacionarnos y de ser y estar en el mundo, junto con otros y con la naturaleza. (p. 45)

En este contexto, es prioritario seguir impulsando la universalización de la cobertura de la educación, así como:

Potenciar los sistemas de educación, formación y capacitación técnica y profesional con un carácter continuo y habilitador, con capacidades para la vida laboral, abordando las múltiples desigualdades en este plano y con especial consideración del tránsito hacia una economía ambientalmente sostenible y las transformaciones tecnológicas. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2017, p. 130)

Sin perder de vista que la función del conocimiento no es el control del hombre (Rivera, 2019), sino la incidencia efectiva en la cooperación y el florecimiento colectivo para la sostenibilidad y la superación de la vulnerabilidad. Es crucial, por tanto, que los profesores identifiquemos y reconozcamos las formas de dominación y colonización intelectual y pedagógica, de modo que podamos pensar la educación como un ideal de cambio. El reto de la educación es la construcción de condiciones de vida más justas y dignas para todos. Podría decirse, entonces, que el acto de educar hoy es enseñar a re-existir. El escenario nos convoca a pensar los problemas de la educación desde las regiones como parte de la comunidad política global, donde sea posible salir de nuestra condición colonial y, en términos de Biesta (2012), podamos

Devolver la enseñanza a la educación, esto es, reclamar un lugar apropiado para la enseñanza, la posibilidad de reaparecer “el maestro” no como el facilitador del aprendizaje o el ejecutor de directrices formuladas en otros lugares, limitado a la “tregua del currículo” y recuperar un papel más activo del profesorado. (p 36)

Si interpreto bien al autor, él pone el foco en el diálogo con los estudiantes, con las familias, con los otros profesores, con la comunidad para cumplir con la tarea educativa haciendo crecer en el niño y en cualquier hombre o mujer el deseo de existir en el mundo de un modo emancipado.



En el campo epistemológico, la profesora Claudia Vélez de la Calle ¹⁹ plantea que para el periodo 2018 el marco del trabajo se da desde una mirada crítica de la pedagogía social Latinoamérica, como contexto de la investigación, se enmarca, a su vez, en un ambiente de cambio de mirada de las pedagogías críticas articulada a los estudios de colonialidad y modernidad del grupo de Immanuel Wallerstein, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, entre otros. Por tanto, la universidad contemporánea latinoamericana es vista desde la transformación latinoamericana, desde la perspectiva de la decolonialidad y desde la crítica al eurocentrismo, abandonando la forma como se había pensado la pedagogía de la modernidad porque los pedagogos clásicos no leían ni temporal ni espacialmente el contexto.

En esta línea de pensamiento es pertinente para el momento histórico que vivimos la convocatoria que hace Walsh (2002) para comprometernos a un proceso de indisciplinar la educación, tejer espacios colectivos que abren grietas, con un accionar pedagógico insurgente que enseña a luchar por la justicia social con el potencial de refundar estructuras físicas y epistémicas de la Academia heredadas desde Europa.

En este sentido, la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía durante este periodo se convierte en una aproximación a la potencia de una universidad descolonizada, razonada fuera de los modelos eurocéntricos-modernos; se plantea la necesidad de la universidad otra, con apertura a una concertación de saberes, con telón intercultural y transcultural por construir que sepa aprovechar la riqueza de la diversidad. Una universidad intercesora de los asuntos políticos de su comunidad. Al respecto, dice la profesora Vélez de la Calle, que estamos frente a un derrumbamiento de la universidad en América Latina y en el resto del mundo, siendo esta una motivación más para proseguir hacia la meta de una universidad que no abraza dogmas, que reta las usanzas y los métodos. En este orden de ideas Grant (2021) nos dice “para que la educación superior pueda florecer en el siglo XXI, es necesario un propósito diferente para las universidades, la aplicación de un nuevo conjunto de valores que colocan la responsabilidad social en el centro de la misión académica” (p. 38).

¹⁹ Entrevista a la profesora Claudia Vélez de la Calle Ph. D. en Filosofía y ciencias de la Educación, julio del 2022.

Categorías fundantes

La universidad y la escuela en sus múltiples registros y tránsitos: identitario, pedagógico, intersubjetivo e institucional y de gestión, se posiciona como categoría fundante para las investigaciones planteadas durante el periodo 2018. La investigación formulada por Ramírez Aristizábal, "Horizontes críticos de la gestión escolar para una escuela del presente histórico, 1994-2014", es una sólida crítica a la escuela y sus prácticas de gestión traídas desde la escuela moderna y sus prácticas disciplinarias, de control y reguladas de forma homogenizante, y como afecta a los sujetos escolares en su constitución subjetiva, en el desarrollo del conocimiento, y las relaciones que allí se establecen. El trabajo de esta autora hace un recorrido por dos conceptos clave en la gestión escolar:

El tránsito de la gestión escolar homogenizante hacia la gestión escolar heterogenizante que "Involucra reconocer las dinámicas interculturales en la escuela, las cuales de acuerdo con Chen y Starosta (1996) requieren de "la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes", lo que implica comprender que los sujetos que habitan la institución escolar provienen de diferentes entornos, con diversos universos simbólicos y patrones de significado distintos y que le corresponde a la gestión escolar generar espacios, condiciones, mecanismos y estrategias que fortalezcan la experiencia de la diferencia en el reconocimiento del otro (p.335).

En dicha investigación se identifica que en una experiencia de gestión escolar heterogenizante, se pueden gestar y configurar espacios en el que sea posible el reto de hacernos sensibles a la alteridad, al reconocimiento del otro en nuestro mundo vital, lo que nos permitirá ampliar los "horizontes de sentido y los referentes comprensivos para que, desde la conversación y la imaginación moral (en el sentido de desarrollar la capacidad de ponernos en la situación del otro), podamos ensanchar las fronteras del nosotros, del círculo ético, y lleguemos a verlo como uno de nosotros" (Rorty, 2001 p.15).

En la investigación también se identifica la "necesaria y estrecha conexión entre gestión escolar y desarrollo de prácticas inclusivas que posibiliten fortalecer valores como la tolerancia, el reconocimiento del otro, la equidad y el respeto por la diferencia, no sólo desde la perspectiva lingüística o étnica, sino, también aquella diferencia próxima dada en la cotidianidad con el compañero".



En las actuales circunstancias la investigación de Ramírez aporta y construye teóricamente en el campo de la gestión escolar dentro de una clara perspectiva ética y política, comprometida con los actores escolares en términos de inclusión, pluralidad, equidad, relaciones recíprocas en términos de participación-acción, reconocimiento y transformación.

Por su parte, Olave (2018) realizó la investigación titulada *Relatos de experiencias en evaluación. Comprensiones decoloniales en la escuela chilena, 2013-2018*, con el objetivo de comprender los sentidos de las experiencias evaluativas y cómo estos configuran subjetividades en docentes y estudiantes, desde relatos de la escuela chilena. Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes y docentes pertenecientes a establecimientos emblemáticos de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Conceptualmente utilizó las categorías evaluación y saber social, para sustentar que la evaluación es, fundamentalmente, una actividad social para clasificar quién sabe y quién no sabe algo; como segunda categoría trabajo “la evaluación como información” para reconocer las carencias que se debe asistir.

Los resultados llevan al autor a preguntarse: ¿cómo, desde la evaluación, iniciar procesos de justicia social? (Gysling, 2017; Hidalgo, 2018). Esto concuerda con la postura de Thomas y Madison (2010), quienes plantean que:

La evaluación orientada a la justicia social busca aumentar la comprensión de la interdependencia del individuo, la comunidad y la sociedad usando un proceso democrático más sensato para generar conocimiento sobre los problemas sociales y usando este conocimiento para avanzar en la sociedad. (p. 574)

En esta dirección el rol de quien evalúa debe ser asegurar que la evaluación es una oportunidad para todos los/as estudiantes. Esto implica contextualizar la evaluación como proceso pedagógico, para monitorear el desempeño y retroalimentar sistemáticamente a todos los miembros de la comunidad educativa (Knapp, 2020).

Las prácticas de evaluación requieren por parte del cuerpo de profesores una especial atención para ser integradas dentro de los procesos globales de enseñanza y aprendizaje, en la medida en que analicen, reflexionen y actúen considerando las características y necesidades propias de su comunidad educativa, equilibrando las exigencias, tanto internas como externas al establecimiento, relacionadas con el cumplimiento de la cobertura curricular, el logro de buenos resultados en pruebas estandarizadas y los procesos asociados a la evaluación sumativa (Montecinos et al., 2020).

Como temas relacionados con la evaluación educativa surgen los que aparecen en la Tabla 1

- La neutralidad en la evaluación y el reconocimiento de los límites inherentes de nuestra capacidad para hacerlo.
- Comprensión crítica de las fuerzas sociopolíticas que dan forma al contexto de evaluación, incluidas las razones por las que se toman las decisiones de evaluación.
- La evaluación como mecanismo que causa desigualdades e injusticias.
- Enfoques de evaluación inclusivo para desarrollar y usar el conocimiento para la equidad y el cambio.
- Evaluador como agente de cambio.

Fuente: Cuadro tomado y modificado a partir de Patton (2011).

María Piedad Marín Gutiérrez, en 2018, presentó la investigación titulada *Identidades de las universidades latinoamericanas*, entre la razón-saber, el mercado y el contexto. El trabajo da cuenta de las “misiones” e “identidades” por las que las comunidades académicas apuestan y del impacto de sus acciones y convicciones en la construcción del proyecto latinoamericano de universidad, en un momento histórico donde “la educación y la universidad se encuentran aprisionadas por las fuerzas del mercado y la productividad” (p. 228).

Nos dice la autora que “El gran desafío de la ‘misión’ de la universidad en Latinoamérica se encuentra cruzado por necesidades sociales donde es fundamental identificar qué es lo relevante con respecto a la formación humana, la cobertura, la eficiencia” (p. 320). Como lo plantea Boaventura de Sousa Santos (2007), citado por Marín Gutiérrez (2018), estamos viviendo la crisis de hegemonía de la universidad, pues la urgencia de la formación de masas para responder a las necesidades de los sectores productivos genera las dicotomías : Alta Cultura-cultura popular; educación-trabajo; teoría-práctica.

La declaración de la misión en las universidades se permea para responder a unos principios y contextos de una normativa para la gestión estratégica, la gobernanza, la garantía de calidad, el marketing, las demandas de mayor transparencia, la rendición de cuentas, las reducciones en la financiación pública y las dudas sobre el valor de una educación universitaria.



Estas ideas, valores y metas como elementos de planificación describen y exigen cambios en las instituciones universitarias que las obligan a conversar sobre costos y modelos comerciales que las ponen en tensión con el interrogante ¿las universidades para quien trabajan?

La autora de la tesis nos muestra unos escenarios problemáticos para la universidad que se agudizan por el contexto y el mercado, como son “las condiciones laborales de los docentes, la validez de los títulos académicos en otros países, las reformas a la universidad, la autonomía plena y la autonomía regulada, la idea de universidad moderna contemplativa y la universidad vinculada a un mundo con problemas que la constituyen. La tensión entre la forma de poner en diálogo la formación y la profesionalización, la concepción de calidad se tensiona entre directrices e indicadores impuestos por los organismos internacionales y los ajustes locales expresados en las normas nacionales y la búsqueda de una autonomía que parta de la autorreflexión” (Gutiérrez, 2018, p. 40).

Por su parte, el investigador Carlos Alveiro Morales en el 2018 sustentó su trabajo titulado: Las identidades narrativas de los docentes universitarios. En este propuso como pregunta de investigación: ¿cómo se configuran las identidades narrativas de los docentes universitarios de una Facultad de Educación y de Ciencias Básicas en una institución de educación superior (IES)? Para realizar el estudio, se trabajó con ocho profesores, como comenta el autor:

Se realizaron y transcribieron (durante los años 2015 y 2016) veinticuatro entrevistas, de las cuales, por razones de tiempo, capacidad, sindéresis y recursos, se seleccionaron ocho para el presente trabajo. Las seleccionadas, fueron consideradas como las más emblemáticas, entendiendo por emblemático el relato que de forma directa y abarcadora configura una identidad docente, constituye campos semánticos que dan homogeneidad de sentido al texto y que, en cierto modo, puede contener tendencias de otros relatos (Morales, 2018, p. 53).

Para esta aproximación a las identidades narrativas de los docentes universitarios, utilizó como referencia la obra de Ricoeur (1996) *Sí mismo como otro*, de donde retoma que la identidad personal es posible en la forma de una “identidad narrativa”: una narración que en este caso el profesor hace de su propia vida. En esa dirección, el trabajo da cuenta de los diferentes aspectos que conforman la identidad de los docentes universitarios tales como el carácter, los rasgos y el cómo yo me designo a mí mismo.

Opciones metodológicas

Los estudios aquí revisados se ubican en los campos de la investigación etnográfica, la investigación biográfico-narrativa, el estudio de caso cualitativo y la investigación cualitativa con entrevistas, con grupos focales, observación no participante, análisis de discurso y fotografías. “En estas perspectivas, se busca asumir una posición descolonizadora, puesto que se considera que los discursos hegemónicos europeos y norteamericanos no pueden aplicarse de una manera mecánica, y han sido discursos que han pretendido imponer sus modelos en nuestro continente” (Creswell, 2007, p. 90).

El común denominador en las cuatro tesis doctorales referidas son las estrategias de investigación cualitativa y su epistemología en el contexto latinoamericano que, en términos de Vasilachis de Gialdino (2006), son

Diseños flexibles que aluden a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. Este proceso se desarrolla en forma circular; opuesto, por lo tanto, al derrotero lineal unidireccional expuesto anteriormente. Por lo tanto, la idea de flexibilidad abarca tanto al diseño en la propuesta escrita, como al diseño en el proceso de la investigación. (p. 68)

En cuanto a las técnicas de recolección de información, en la investigación se trabajó con grupos focales, historias de vida, narrativas digitales y observación participante. La técnica de los grupos focales se ha convertido en uno de los principales instrumentos de los métodos de pesquisa rápida, desarrollados para obtener información ágil que posibilite dar respuesta a corto plazo (Aigner, 2009). Por su parte, con las historias de vida se describen, analizan e interpretan los hechos de una vida para comprenderla desde su singularidad y como parte de un grupo (Mallimaci y Giménez, 2006, p. 175). La utilidad de atender las historias de vida de la gente radica en la intención de capturar sentidos de la vida social que no son fácilmente detectados desde otras prácticas investigativas.



Otra técnica utilizada en la investigación cualitativa es la observación participante, que se define como una descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el contexto social elegido para el estudio (Marshall & Rossman, 1989).

Para la validación de los instrumentos se utilizó el juicio de expertos, que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008, p. 29). Como estrategia de interpretación de las de las historias de vida, los grupos focales, narrativas digitales y observación de campo se trabajó a través análisis de contenido.

Hallazgos y categorías emergentes

En el estudio de Ramírez Aristizábal (2018) se emprende un viaje, desde la comprensión de la “Escuela”, para “abordar la problemática de la gestión escolar como síntoma de procesos que no siempre afloran con nitidez, de manera que se pueda preguntar, de un lado, por su significación como puerta de entrada hacia profundidades mayores que las que pueden apreciarse en la superficie de lo observable; y por el otro, volver a la perspectiva ontológica de la gestión escolar para que desde su resignificación se construyan nuevos lenguajes, nuevas relaciones de la escuela para los sujetos”. Como categorías emergentes surgen la manera empresarial de gestionar la escuela y como con esta práctica se instala y se inicia con mayor agresión un tipo de Management en la gestión escolar, provocando en ella también mutaciones.

Olave (2018) en su trabajo pone en evidencia la permanencia de la concepción tradicional de evaluación donde los alumnos son ignorados en sus singularidades, necesidades emocionales y motivaciones, y de la evaluación a través de los exámenes como forma de someter o castigar con una calificación. Las categorías emergentes en este estudio son: la evaluación democrática, pertinente, positiva y justa; prácticas de acompañamiento de docentes, familias y estudiantes en el entorno de la evaluación, y los procesos evaluativos más allá de los contornos del espacio y tiempo en la escuela.

En cuanto al estudio de Gutiérrez (2018), acerca de las identidades de las universidades latinoamericanas entre la razón-saber, el mercado y el contexto, nos muestra como categoría emergente la necesidad de una nueva configuración de universidad, denominada “Universidad Virtual”.

Por último, la investigación de Morales (2018), nos convoca a reflexionar y debatir sobre los marcos de interpretación o ideologías que orientan la acción docente para superar o evitar las posturas ortodoxas, dogmáticas o autoritarias. También nos advierte los riesgos de instituciones universitarias y sus profesores más ocupados en responder de forma preponderante por los requerimientos estatales del momento con fines de acreditación o de evaluación del rendimiento académico. En este ambiente institucional universitario, enrarecido en lo académico y en lo político, se configura la identidad narrativa del docente que, como se hizo evidente, cada vez está más orientada hacia paradigmas que tienen que ver con la eficiencia y la eficacia, en detrimento del cultivo o la preocupación de sí y con el arrinconamiento de las ciencias humanas y sociales.

Conclusiones

El contexto global es de enorme progreso, pero también de colosales crisis que traen nuevos desafíos y complejidades para el sistema formador en sus lógicas y alternativas de formación de los profesores para responder a las demandas de orden social, político, económico y con la pandemia de salud. Los derechos humanos, las particularidades y características de la primera infancia plantean un trabajo pedagógico que reta a las instituciones de formadores de profesores para el desarrollo de escenarios significativos para la preparación y formación de estos niños y el acompañamiento a sus familias. En este sentido nos enfrentamos a los retos y necesidades de mejora e innovación en la formación de profesores para el cuidado de la primera infancia.

La racionalidad de la escolaridad y la enseñanza se pone en riesgo cuando la calificación o el “informe evaluativo” con el número o la letra se toma como prueba por la institución para medir el desempeño académico y clasificar a los ganadores y perdedores, por el lado de los docentes, muchos de ellos comparten la idea de que la evaluación es individual y que no se puede confiar en los estudiantes. Y esto porque la evaluación no es un proceso reflexivo del profesor sobre la experiencia del estudiante con el conocimiento, sino que el objetivo es señalar los puntos débiles de los estudiantes y proponer la evaluación como algo que promueve desconfianza.

Hay un sentimiento generalizado en torno a la crisis de la universidad latinoamericana y a nivel mundial, en torno por ejemplo a la necesidad de ampliar las posibilidades de acceso, resguardar su soberanía ante la imposición de las demandas del mercado y a la tendencia a concebir las universidades públicas como una empresa.

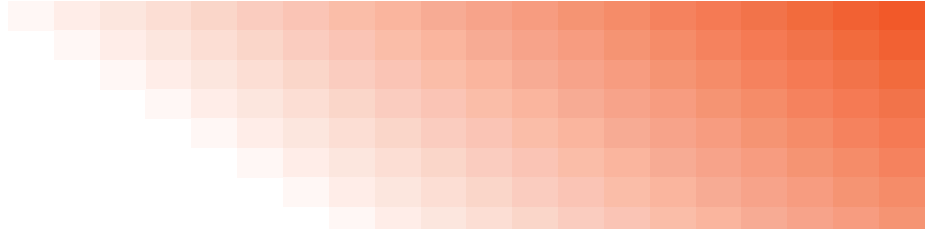
El estallido social en algunos países latinoamericanos nuevamente convoca con urgencia a la universidad para ocuparse y vincularse en la contribución a la solución de las necesidades sociales desde la diversidad de oportunidades.



Referencias

- Aignerren, M. (2009). La tiranía de las encuestas domina la política. *La Sociología en sus Escenarios* (16). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1171>
- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practices*, 6(2), 35-49. https://www.researchgate.net/publication/312388592_Giving_Teaching_Back_to_Education_Responding_to_the_Disappearance_of_the_Teacher
- Chen, G.-M. & Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2017, octubre). Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo (LC/CDS.2/3). Santiago. Editorial Cepal
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Sage.
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*, 6, pp. 27-36. Disponible en http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- García, R., Soler, S., Bustamante, G., Martínez-Barrios, P., Díaz, C., Atehortúa-Cruz, A. L., de Zubiría Samper, J. & González-Guaje, L. N. (2020). *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Grant, J. (2021). *The New Power University, The social purpose of higher education in the 21st century* 1st Edition
- Gutiérrez, M. P. (2018). *Identidades de las universidades latinoamericanas, entre la razón-saber, el mercado y el contexto*.
- Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile*. [Tesis Doctoral, Universidad de Leiden].
- Hidalgo, N. (2018). *Concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Knapp, D. (2020). Banda moderna y estudiantes especiales. *Música general hoy*, 34 (1), 49-52. <https://doi.org/10.1177/1048371320942279>
- Mallimaci, F. & Giménez, V. (2006). Historias de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175- 212). Gedisa.

- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Sage.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Docente-para-la-Calidad-Educativa/>
- Morales, C. A. (2018). *Las identidades narrativas de los docentes universitarios*. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales-Cinde].
- Montecinos, C., Muñoz, G., Valenzuela, J., Vanni, X. & Weinstein, J. (2020). Encuesta la voz de los directores y directoras en la crisis covid-19. Chile: Programa de Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación U. Diego Portales, CIAE/IE Universidad de Chile y Centro Líderes Educativos Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/09/IE-ENCUESTA-OK3.pdf>
- Olave, M. (2018). *Relatos de experiencias en evaluación. Comprensiones decoloniales en la escuela chilena, 2013-2018*. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales-Cinde].
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. The Guilford Press.
- Rivera, C. (2019). Sobre la función social del conocimiento humano mediante la vinculación y transferencia del conocimiento en América Latina. *Revista de la educación superior*, 48(189), 121-132. Epub 25 de diciembre de 2019. Recuperado en 23 de septiembre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000100121&lng=es&tlng=es.
- Ricoeur, P. (1996) [1990]. *Sí mismo como otro* (trad. A. Neira Calvo). Siglo XXI.
- Thomas, V. & Madison, A. (2010). Integration of social justice into the teaching of evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31(4), 570-583.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Walsh, C. (2002). Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. (Entrevista a Walter Mignolo), en: CastroGÓMEZ, S, Schiwy, F. & Walsh, C. eds., *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Toledo, Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador), Abya-Yala, pp.17-44.



Polifonías de la educación y la pedagogía. Hilando voces y saberes en las ciencias sociales (2018 – 2019)

Luz Diana Ocampo*

Contexto

En la línea de tiempo comprendida entre el año 2018 y el año 2019, en el contexto mundial, latinoamericano y del Caribe, se dieron desarrollos importantes en el campo político, académico y social, en la búsqueda de aportes relevantes y transformadores para la construcción de un mundo más democrático, sustentable y libre, enfatizando el contexto de las ciencias sociales y las humanidades. Así, para el año 2018, se destacan desarrollos importantes como el Primer Foro Mundial de Pensamiento Crítico y la Octava edición de la Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, espacios para el encuentro y el debate internacional, organizados por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), llevado a cabo en Argentina.

El propósito centra su interés, desde el campo académico, en posibilitar desde un rigor analítico y una pluralidad teórica amplia y abierta, las intervenciones y debates en un sentido polifónico de los diferentes líderes a nivel mundial, quienes, desde un compromiso político, presentaron y plantearon los ideales de lucha por sociedades más justas e igualitarias.



*Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales. Magister en Educación y Desarrollo Humano de Cinde-Universidad de Manizales. Maestra de tiempo completo, adscrita a la Secretaria de Educación del Municipio de Medellín. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4412-5887>. Correo electrónico: ldiana.ocampo@udea.edu.co - ocampom.ldiana.tesis@gmail.com

En este sentido, intelectuales progresistas de los más diversos campos teóricos y disciplinarios (entre los que se destacan José Mújica, Dilma Rousseff, Adolfo Pérez Esquivel y Boaventura de Sousa Santos), activistas y dirigentes de movimientos sociales y populares, redes, organizaciones y grupos de estudiantes y jóvenes que actúan en la movilización ciudadana, en la construcción, promoción y defensa de la democracia y la comunicación alternativa, así como organismos de derechos humanos, de lucha por el derecho a la educación y la escuela pública y junto a ellos, movimientos y organizaciones feministas, antirracistas, antiperperialistas, decoloniales y ecologistas, como también, docentes, investigadores/as y estudiantes de todos los campos del conocimiento, de las ciencias sociales y las humanidades, establecen un diálogo de saberes conceptuales, investigativos y teóricos, desde el campo educativo y pedagógico.

El contexto de dichos eventos organizados por Clacso, la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de Cinde –Universidad de Manizales, tuvo participación, contando con la asistencia de algunos integrantes como ponentes y en la organización y dirección de mesas de trabajo, en temas como Educación Popular, y de/des/pos/decolonialidades: el profesor Héctor Fabio Ospina Serna, director de la línea participó como ponente, en las mesas de trabajo, paneles y debates sobre educación popular, con la ponencia: "Pedagogías Populares y sensibilidades de los jóvenes hoy"; y los estudiantes del doctorado: Luz Diana Ocampo Montoya, participando como asistente y ponente, en las mesas de trabajo sobre pedagogías de/des/pos/decoloniales, bajo la dirección de Karina Vidaseca, con la ponencia: "Decolonizar el cuerpo en la escuela" y Daniel Alexander Buriticá, participando como asistente y ponente. Espacio académico que hizo posible el diálogo de saberes, el reconocimiento de la complejidad de América Latina, tejiendo diversidad de conceptos, políticas y su pensamiento crítico, como un acto político de resistencia que alimenta la esperanza, por un mejor porvenir para América Latina y el Caribe, donde se incluye Colombia.

A la par, Argentina también se preparaba como sede de la reunión del G 20 (Grupo de los 20), cumbre a desarrollarse entre el 30 de noviembre y el 1 de diciembre de 2018. El Primer Foro Mundial de Pensamiento Crítico, se denominaba como una especie de "contracumbre", para ese momento en que, de forma contradictoria, se daba en Argentina como sede del foro internacional G²⁰, integrado por las 19 economías de los países más ricos (Alemania, Arabia

²⁰ Notimérica/economía (2018). ¿Qué es el G20 que se celebrará en Argentina y para qué sirve? 2018. Reuters – Archivo. Buenos Aires, 21 noviembre de 2018. (Notimérica). "Leer más: <https://www.notimerica.com/economia/noticia-g20-celebrara-argentina-sirve-20181121233753.html>.



Saudita, Argentina, Australia, Brasil, Canadá, China, Corea del Sur, Estados Unidos, Francia, India, Indonesia, Italia, Japón, México, Reino Unido, Rusia, Sudáfrica y Turquía) y de los emergentes más la Unión Europea que, “en conjunto, sus miembros representan el 85% del producto bruto global, dos tercios de la población mundial y el 75 % del comercio internacional” (Notimérica/economía, 2018). Allí también acudieron España, invitado permanente a la Cumbre G 20, Chile, los países bajos, y la comunidad del Caribe (Caricom), representada por Jamaica, invitados por Argentina como país sede. Planteándose así, como principal objetivo, intentar buscar soluciones de forma coordinada a los problemas globales de la economía mundial, promover el libre comercio como motor del desarrollo y crecimiento económico, promover acciones contra el fraude y la elusión fiscal internacional y poner freno al proteccionismo, fomentando la colaboración público-privada entre gobiernos, industrias, agencias internacionales, asociaciones de productores agropecuarios y la sociedad civil.

Es justo en ese año 2018, que se da por primera vez el G20 en el Sur, en el marco de un cambio del contexto mundial, de una fuerte disputa comercial y geopolítica entre los Estados Unidos, China y la Unión Europea, donde el sociólogo Boaventura de Sousa Santos, en sus análisis a este contexto mundial en que se desarrolla la cumbre G20, desentraña la nueva guerra entre estas dos potentes globalizaciones, EEUU y China, porque

La irrupción del G20 como espacio gravitante en la política internacional se relaciona con la crisis del 2008 iniciada con la caída de Lehman Brothers y las hipotecas subprime, lo que generó una crisis global en lo financiero que luego se trasladó a la economía real con gran pérdida de empleo y activos para la mayoría de los países. (García, 2018, p. 14)

Situación que consecuentemente trae la Constitución de un multilateralismo fragmentado de hecho: de regiones continentales con ventajas entre sí y negociaciones con otras en la medida de conveniencias, que se relacionan entre sí, que tienen moneda propia e intentan defenderse y expandirse de acuerdo a paradigmas económicos políticos y culturales distintos. (García, 2018, p. 14)

Esta novedad, de la situación de poder mundial, afecta e influye significativamente en América Latina, donde se han venido haciendo grandes esfuerzos en la construcción de un bloque más autónomo, con la tríada Mercosur-Unasur-Alca y que cambia bruscamente por la búsqueda de los Estados Unidos de obtener un control más férreo de lo que considera parte de su región o su “patrio trasero”. Así las cosas, EEUU en la disputa con China, lo que busca es “homogenizar en estos países sus agendas en dirección a la financiación, el libre comercio, la

captura de activos, de empresas locales y lucha contra la corrupción y el narcotráfico” (García, 2018, pp. 14-15).

Finalmente, con el G 20 se puede vislumbrar cómo se afecta la educación pública en sus tres niveles (primaria, secundaria y universitaria), por la llegada de: una flexibilización laboral que surge sin necesidad de ley, el deterioro presupuestario y salarial y la pérdida de jerarquización de los ministerios, que deberían ser la base de la colaboración para el propósito de contribuir para el trabajo del futuro. Asistimos así con el G20, a una lucha de poderes que, ante la crisis mundial, como lo expresa Boaventura de Sousa Santos “necesitábamos de una agenda ecológica (Gotta, 2018), ante el impacto de las nuevas tecnologías, en medio de una sociedad que cada vez es más desigual, rentista y excluyente y que promueve la destrucción de la educación pública (García, 2018).

Para el año 2019 se destaca, a nivel mundial, la tercera reunión del foro de los países de América Latina y el Caribe, llevada a cabo en Santiago de Chile, del 24 al 26 de abril de 2019, para revisar el avance cuatrienal sobre el progreso de los objetivos y los desafíos regionales propuestos de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe, donde también se da la mirada a los cambios de la coyuntura económica y social, desde las conclusiones e informes presentados en los dos foros anteriores, celebrados en Ciudad de México en 2017 y en Santiago en 2018. Realizar ese balance y profundizar en las razones que explican sus resultados, era el principal propósito del Foro 2019, como una contribución para los países miembros, que pone en valor la dimensión regional de los esfuerzos que pueden hacer las Naciones Unidas en el apoyo y acompañamiento a los diversos Gobiernos en la implementación de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. El estudio a profundidad de los temas sociales, económicos y ambientales de la Agenda 2030, integra las metas y fines a partir de lo que la Cepal (2019) denomina “pilar Social Extendido” que abarca metas de orden económico, medio-ambiental e institucional con fuerte impacto social” (p. 10).

“No dejar a nadie atrás”. Es este, el objetivo central de las políticas de desarrollo sostenible e inclusivo que plantea la Cepal (2019), ante las grandes brechas presentes en las sociedades de la región, asociadas a la cultura del privilegio, que se denota en las manifestaciones de desigualdad que permea el tejido social latinoamericano y caribeños, en temas emergentes tratados como: la lucha contra la desigualdad, el hambre, la pobreza y todo tipo de discriminación; el acceso a una alimentación adecuada y a la salud, la educación; así mismo, “el empleo y la protección ante las distintas formas de violencia, se plantean como condiciones necesarias para el crecimiento económico, el aumento de la productividad y el cambio estructural para un



desarrollo sostenible e inclusivo” (p. 10) En este sentido, la Cepal (2019), en el firme propósito por la transformación hacia sociedades sostenibles y resilientes, plantea como fundamental, atender las dimensiones económica, social y ambiental del avance en materia de los ODS vinculados a la biodiversidad, donde se hace importante estudiar en profundidad las orientaciones de política, que posibiliten que estas dimensiones pueden combinarse para avanzar hacia un nuevo estilo de desarrollo.

En relación con la resiliencia, entendida como la capacidad de resistir, absorber, adaptarse y recuperarse ante situaciones e impactos diversos de índole negativo, la Cepal (2019), plantea que ésta, debe ser integrada como parte de los sistemas de protección social, a fin de atender a los cambios climáticos, los desastres naturales y sus efectos, así como los desastres humanos, en la seguridad de las personas y en la pobreza

Este panorama que da cuenta de las principales preocupaciones de las comunidades académicas a nivel mundial, Latinoamérica y el Caribe, integra importantes convergencias en función de las preocupaciones de la Línea de Investigación de Educación y Pedagogía en los procesos de desarrollo de los seminarios para el año de 2018, dándose así, dos momentos importantes a saber:

1. Problematizar la evidencia de las nociones que delimitan el campo de la historia de la pedagogía y la historia de la práctica pedagógica. Bajo la dirección del profesor Óscar Saldarriaga ²¹, quien plantea como propósito de trabajo académico “incidir en la reconfiguración teórica y práctica del saber pedagógico, sus sujetos, sus instituciones y sus tecnologías de formación y gobierno de los individuos” (Saldarriaga, 2018b, p. 1), a partir de los aportes que ha producido el Grupo de Historia de la práctica pedagógica en Colombia, desde el trabajo de Olga Lucía Zuluaga, que como orienta el profesor Saldarriaga (2018a), parte por:

Considerar que la situación de subalternidad intelectual y cultural que marca hoy el oficio del maestro, se explica, no la función reproductiva a la escuela en el sistema capitalista, ni por la precariedad del capital cultural de los educadores; sino por una condición estructural que viene del modo como se ha instrumentalizado la pedagogía

²¹ Corresponde a la guía de trabajo y las memorias del Seminario de Línea en Historia de la pedagogía e Historia de la práctica pedagógica, bajo la dirección del profesor Óscar Saldarriaga, de febrero de 2018. Encuentro de Línea de Investigación en Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades. Cinde-Universidad de Manizales. Seminario de Historia de la práctica pedagógica. (págs. 1-16). en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

en relación con los conocimientos “mayores” que deben ser enseñados, haciendo que sean las epistemologías de las ciencias y las disciplinas, las que determinen los métodos de enseñanza, como técnicas aplicadas. Al saber de los maestros y maestras no se les reconoce más que un carácter de aplicador y técnico. (p. 14)

2. El Foro sobre Pedagogías Críticas. Bajo la dirección de los profesores Héctor Fabio Ospina, Claudia Vélez de la Calle y Jaime Saldarriaga. Se abordaron las teorías de pedagogía crítica desde los enfoques de la educación popular, desde la perspectiva de Paulo Freire; los estudios decoloniales, las pedagogías decoloniales, desde las perspectivas de la decolonialidad en América Latina, con autores como Dussel, Walter Mignolo, Quijano, Maldonado, Giroux, Catherine Walsh, Diana Peñuela.

Seminarios que, desde las voces de los profesores de línea, permiten tejer una polifonía conceptual, sobre La Pedagogía Crítica, problematizarla y contextualizarla, a partir de sus planteamientos:

- La Pedagogía Crítica parte de una lectura de la teoría crítica apropiada por movimientos políticos latinoamericanos, tal y como el que se perfiló en la educación popular desde los preceptos de Paulo Freire con la intención de transformar la conciencia política de los actores sociales atrapados en la explotación, represión y enajenación ideológica desde los años 70 del siglo XX.
- Como proyecto ético político aplicado a la educación formal, no formal e informal se trata de dar cuenta de las intencionalidades de dominio que los agenciamientos del poder establecen en las prácticas pedagógicas atrapando a los sujetos en representaciones de reproducción de las matrices disciplinarias y del control.

Con base en lo anterior, Latinoamérica como región y leída también como uno de los territorios del sur global que ha sido colonizado desde hace más de cinco siglos por los europeos y actualmente por los países imperiales del norte, se posiciona con una pretensión de decolonizar pedagógicamente sus relaciones de poder, saber y concepción de sujeto, diferente a lo que la modernidad occidental estableció como pensamiento único. En este sentido y aunado a las preocupaciones y desarrollos globales, la línea de investigación presenta en el debate por el estatuto conceptual, intelectual y social de la Pedagogía Crítica en América Latina, diversos textos de análisis para problematizar y contextualizar, con la pretensión de pensar tendencias, tensiones y posibilidades, a saber:

- Historia contextual y conceptual de la Pedagogía Crítica en Latinoamérica.
- Los saberes y prácticas escolares leídos desde la Pedagogía Crítica Latinoamericana.



- La Epistemología del Sur y su relación con prácticas pedagógicas decoloniales (pensadores, saberes y experiencias), que puedan aportar a los desarrollos investigativos e intelectuales al interior de la línea, y en la comunidad académica en general.

Para el año 2019, los abordajes conceptuales y las problematizaciones en la línea de investigación, centran su interés en la pregunta por el gesto pedagógico, donde la pedagogía, la educación, el cuerpo, las relaciones, los sujetos educativos, la escuela, la subjetividad y la intersubjetividad, son categorías fundamentales de abordaje para pensar la educación y sus diferentes contextos de desarrollo. Una pluralidad de miradas que permiten algunas aproximaciones conceptuales iniciales sobre el gesto pedagógico, definidas en los seminarios de la línea de investigación, desde las voces de profesores y estudiantes participantes, tales como:

- Una combinación tensional entre las prácticas pedagógicas discursivas y los movimientos corporales y las actitudes de maestros y maestras, que implican procesos de reconocimiento, direccionalidad, subjetivación y subjetividad, en relación con los sujetos escolarizados.
- Un proceso de comunicación y acción, en las prácticas discursivas y no discursivas a partir de los gestos y las palabras que van configurando los sujetos, en las relaciones que establecen maestros y estudiantes en los contextos escolares, formales, no formales e informales o contextos no escolarizados, y espacios de la vida cotidiana, donde el cuerpo ocupa un lugar privilegiado de análisis, a partir de las diversas categorizaciones, adjetivaciones, tematizaciones, representaciones, nominaciones, imaginarios, simbolizaciones, que desde las diversas perspectivas de análisis (disruptivas, artísticas, estéticas, tecnológicas, intelectuales), se han abordado en el campo de las ciencias sociales y humanas, desde la antropología, la sociología, la filosofía, la psicología, los estudios corporales y los estudios culturales en contextos situados del país y Latinoamérica, como mediación de expresiones estéticas de la subjetividad e intersubjetividad, y las tecnologías de comunicación, en sus diversas formas de configurar corporalidades, desde diversas dimensiones estéticas, emocionales, éticas, políticas, afectivas y cognitivas, que producen gestos pedagógicos a través de sus modos de ser, saber, hacer y estar en el mundo y sus vínculos pedagógicos.

Así, los espacios de discusión y debate centrados en el gesto pedagógico se tejieron en el horizonte de cuatro temáticas a saber: 1. El gesto pedagógico de los maestros, 2. El gesto pedagógico, performatividad y práctica como gesto pedagógico básico de la educación, 3. Los gestos pedagógicos en los sujetos educativos contemporáneos, afiliaciones desde el arte y las tecnologías de conocimiento y aprendizaje -lecturas de las mediáticas, 4. El gesto pedagógico-inclusión y procesos de subjetivación (cuerpo, gesto y comunicación), donde se integran también las prácticas corporales artísticas –estéticas de la danza, el performance y las artes

escénicas como prácticas incluyentes en la configuración de las gestualidades pedagógicas.

En este sentido, los debates en los cuatro seminarios desarrollados durante el año 2019 abren márgenes de sentido para dar cuenta de la complejidad del tema y, se propone así, la construcción de un libro desde la línea de investigación *Educación y Pedagogía*, que recoja los debates, investigaciones, discusiones, disertaciones, sentires, vivencias y discursos, en torno a un tema, concepto o problema, que cobija el nombre de Gesto pedagógico, desde sus diferentes líneas de abordaje y perspectivas, que integre las diversas dimensiones, miradas, perspectivas y enfoques conceptuales sobre el gesto pedagógico, buscando entenderlo desde una combinación tensional, en los diferentes procesos de desarrollo en contextos educativos, contextos escolares, en espacios no escolarizados, en espacios de la vida cotidiana y en el campo de las artes como mediación de expresiones estéticas.

A manera de cierre, en este apartado se puede decir que las principales preocupaciones contextuales que emergen entre el año 2018 y 2019 en las comunidades académicas a nivel mundial, Latinoamérica y el Caribe, presentan un diálogo con las preocupaciones contextuales de la Línea de Investigación; integrando una polifonía contextual por la educación y la pedagogía que teje diálogo de saberes teóricos, conceptuales e investigativos entre los contextos macro y micro, como se sintetiza en la Figura 3.

Figura 3

Polifonías contextuales





Del contexto a los procesos temáticos e investigativos en la línea

Es importante destacar que en los procesos de desarrollo temático en los seminarios de la Línea de Investigación de Educación y Pedagogía, se van hilando y tejiendo categorías de análisis de acuerdo con los intereses investigativos y temas objeto de estudio de los tesis-tas, que van configurando líneas de trabajo conceptual cada año, y que se potencian con los aportes de expertos invitados, los saberes disciplinares de los profesores de la línea y también los aportes de los estudiantes participantes. Tejido que, se hace significativo, en tanto que tiene un impacto favorable para el avance de los desarrollos investigativos de los tesis-tas y las producciones investigativas al interior de la línea. Así lo confirma la estudiante egresada entrevistada:

Yo creo que en la línea durante el tiempo en que yo estuve, tuvo muy claro cuál iba a ser su apuesta de profundización temática, o de ponernos a problematizar sobre una categoría específica, que básicamente a mí me tocó la categoría de pedagogía crítica, eso para mí fue muy importante, porque primero, la tesis estaba relacionada con esa perspectiva crítica, y segundo me permitió abrir el abanico de posibilidades y de comprensiones en torno a esa categoría desde diferentes campos de actuación. (Comunicado personal, Ramírez-Aristizábal, 2021)

Se logra identificar desde la propia experiencia vivida de estudiantes (egresados) y profesores de la línea, el valor de los procesos de desarrollo desde el abordaje temático, adentrando y profundizando categorías de análisis que se conceptualizan, se problematizan y contextualizan en diálogo profundo con las realidades, las emergencias y necesidades del contexto y mundo circundante, como lo reafirma Beatriz Ramírez Aristizábal, egresada titulada:

Primero vimos la pedagogía crítica desde la perspectiva alemana, ahí encontré algunos sectores que en la vida los había escuchado, y el profesor Andrés Klaus fue clave porque él fue quien lideró estos procesos. Luego avanzamos a comprender la pedagogía crítica desde la perspectiva anglosajona, un poco más anclada mis comprensiones con Peter McLaren, entonces ahí no fue como tan extraño. Y finalmente vimos la pedagogía crítica desde una perspectiva latinoamericana, qué me abrió también un mundo de posibilidades, entonces yo valoré mucho que la línea tenía un foco, un foco de profundización, un foco de comprensión y estaba completamente segura que la pretensión era que esos focos ayudaran a iluminar las apuestas de las tesis doctorales. (Comunicado personal, Ramírez-Aristizábal, 2021)

Objetivos y Categorías fundantes

En el desarrollo investigativo de la línea comprendido entre el segundo semestre del año 2018 y primer semestre del año 2019, se encontraron las siguientes producciones:

- Ramírez Aristizábal, Beatriz (2018). Horizontes críticos de la gestión escolar para una escuela del presente histórico. (Asesor: Marco Fidel Chica Lasso Ph. D.).
- Ordóñez Andrade Gina Marcela (2019). Mutaciones de las prácticas disciplinarias en la escuela colombiana. un estudio etnográfico en dos instituciones educativas de la ciudad de Neiva. (Asesor: Andrés Klaus Runge Peña Ph. D.).
- Gaitán Zapata, Marifely (2019). Exploración teórica sobre la propuesta pedagógica de Martín Restrepo-Mejía. Regeneración y hegemonía conservadora (1886-1930). (Asesor: Alejandro Álvarez Gallego Ph. D.).
- Córdoba, María Eugenia (2019). Formación investigativa de estudiantes de pregrado desde una perspectiva intercultural y de reconocimiento de la alteridad. (Asesora: Claudia Vélez de la Calle Ph. D.).

Así, Ramírez-Aristizábal, aborda seis categorías comprendidas desde la perspectiva de (Zemelman 1987, 1996, 2005), que integran múltiples contenidos y además según la autora, integra también múltiples sentidos y prácticas, son estas: gestión escolar, escuela (comunidad educativa), presente histórico, Paradigma Científico Racional, Paradigma Interpretativo Simbólico, Paradigma Sociocrítico (Arnal, 1992), categorías que integran, así mismo, las nociones de: cultura escolar, representaciones, subjetividad, sentidos, significados, horizontes críticos y transformaciones, donde la categoría matriz es la gestión escolar, proponiéndose como objetivo: “Construir un concepto alternativo de la gestión escolar que posibilite configurar una escuela del presente histórico en Colombia, a partir de las experiencias y saberes de sus actores y contextos” (Ramírez-Aristizábal, 2018, p. 99), abordando la noción de sujeto situado, que pueda volver a la perspectiva ontológica de la gestión escolar para que, desde su resignificación, se construyan nuevos lenguajes, nuevas relaciones de la escuela para los sujetos.

Así mismo, Ordóñez-Andrade (2019), abordó tres categorías matrices: prácticas disciplinarias, escuela y poder, desde una perspectiva foucaultiana, proponiéndose como objetivo: analizar las prácticas disciplinarias en dos instituciones educativas (IE) de la ciudad de Neiva, a partir de identificar las prácticas disciplinarias, establecer las mutaciones que se encuentran en las prácticas disciplinarias observadas y determinar la función del poder gubernamental en la reconfiguración de esas prácticas disciplinarias observadas.



En el mismo sentido, Gaitán Zapata (2019), abordó las categorías de historia de la pedagogía, neotomismo, pedagogía objetiva, las cuales se configuran a partir de tres dimensiones: un contexto histórico, un significado histórico del estudio y los aportes de Martín Restrepo-Mejía a la identidad pedagógica colombiana, proponiéndose como objetivo "Identificar el aporte de la propuesta pedagógica de Martín Restrepo-Mejía a la conformación del saber pedagógico en Colombia y a la historia de la práctica pedagógica nacional" (Gaitán-Zapata, 2019, p. 31). Para el análisis, la tesista retoma alrededor de 12 de sus obras, entre las cuales están novelas y manuales en temas de historia, geografía y castellano; además de periódicos y revistas publicados por el autor. Define así, unas subcategorías de estudio tales como: educación, dentro de la cual se pueden identificar varios tipos según los fines propuestos: educación natural, educación moral-espiritual, educación doméstica-propia, educación memorística o antigua, educación escolar o intelectual, y educación popular; tiempo biológico, como complemento a la percepción que se tenía del tiempo social, de acuerdo con la triada conceptual: tiempo, edad y educación propuesta por Martín Restrepo-Mejía; infancia, concepto desarrollado por el autor, influenciado por autores europeos como Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel y Jean-Jacques Rousseau, entre otros, de quienes retomó reflexiones sobre el niño con relación al mundo adulto. Identificando en esta categoría de infancia, así mismo, infancia como población, para definir infancia de párvulos, primera infancia y en la atención a esta población reconoce una entidad o institución con características particulares y diferentes a la escuela común, lo denominado como "escuela de párvulos" (Martínez-Velazco, 2018).

Subcategorías que llevan al estudio de otras categorías: la mujer, la familia, la moral. En este sentido, en los resultados se amplía la mirada sobre los discursos y prácticas en el ámbito de la historia de la educación y la pedagogía. Se destaca así, la recuperación de categorías, subcategorías y sus funcionamientos en relación con la apuesta pedagógica, ampliándolas, potencializándolas y agregando otras nuevas.

También hallamos en los estudios de Córdoba (2019), cinco categorías fundamentales: Alteridad, decolonialidad, formación de pregrado, formación investigativa, interculturalidad, desde una perspectiva decolonial, proponiéndose como objetivo:

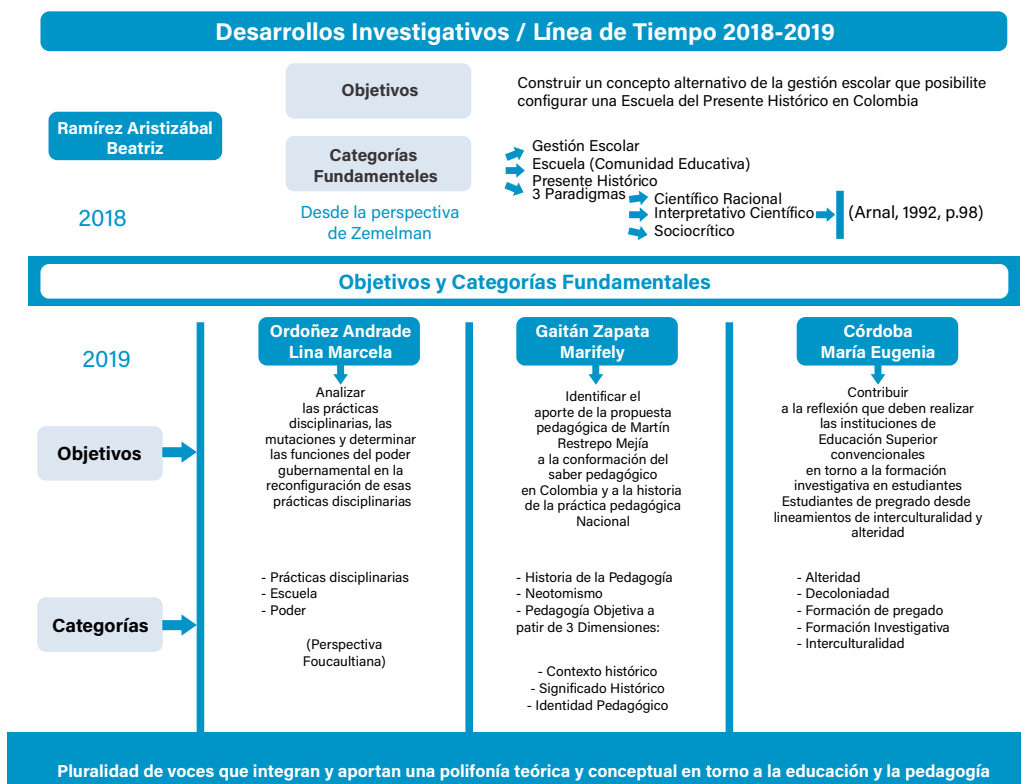
Contribuir a la reflexión necesaria que deben realizar las instituciones de educación superior convencionales en torno a la formación investigativa que están ofreciendo a sus estudiantes de pregrado, cuya diversidad ha sido plenamente aceptada, y la cual requiere atenderse teniendo en cuenta lineamientos de interculturalidad y alteridad.

(p. 122)

La interculturalidad, la aborda desde la perspectiva decolonial, relacionándola con la alteridad y la educación y la relación de estas como eje fundamental desde esta perspectiva en la formación en investigación en pregrado.

Por lo anterior, a manera de cierre en este apartado, en el trabajo de las diferentes tesis, las categorías abordadas presentan diversas tendencias, objetos de estudio, y una gama de temáticas con teorías, enfoques, perspectivas y fundamentos teóricos, epistémicos y metodológicos sin una relación común entre ellas. La tendencia en este período de desarrollo de la línea de investigación es el trabajo en cada tesis con fundamento en cinco categorías en promedio, sin una relación particular identificable entre las distintas investigaciones. A continuación, en la Figura 4 podemos observar los desarrollos investigativos en el marco de la línea de tiempo 2018-2019 alrededor de los objetivos y las categorías fundantes:

Figura 4
Objetivos y categorías fundantes





Opciones metodológicas

En los Seminarios de línea

Los seminarios al interior de la Línea de Investigación Educación y Pedagogía han tenido como horizonte de trabajo metodológico una triada dinámica de sentido, a mencionar:

- La profundización en ejes temáticos teóricos-conceptuales y epistémico-metodológicos.
- La presentación y socialización de avances investigativos de las tesis doctorales de los y las estudiantes adscritos a la Línea.
- Los grupos de tesistas. Encuentros de cada tutor con el grupo de tesistas que dirige.

Desde la profundización de temáticas conceptuales, epistémicas y/o metodológicas, se facilitan nuevas comprensiones hacia la posibilidad de potenciar y profundizar las construcciones propias de cada investigador y/o actor de la línea, como la comprensión de nuevas rutas conceptuales, epistémicas y metodológicas, que orienten los procesos investigativos; el trabajo en equipo de profesores y estudiantes desde la dinámica de direccionar y liderar líneas temáticas de abordaje en los seminarios, potencia y enriquece el diálogo de saberes y ampliar el horizonte de conocimiento en cada campo de saber. Desde la presentación y socialización de avances de las tesis doctorales de los y las estudiantes, se hace un ejercicio de realimentación, donde los aportes de los profesores y de los compañeros tesistas, desde sus diferentes perspectivas, amplían la mirada de estudio de cada propuesta investigativa, nutriendo desde los saberes y experiencia de cada profesor y tesista, las apuestas investigativas como generando, así mismo, tensiones e incertidumbre en esas apuestas. Finalmente, los encuentros de grupo de tesistas, una propuesta que nació en el año de 2017, posibilita un diálogo más íntimo y profundo de cada profesor con su grupo de tutorados, donde es posible una relación vinculante y un diálogo de saberes más nutrido, donde no solo el profesor es el que aporta y sabe, sino también los compañeros tesistas hacen aportes significativos. Así lo reafirma la estudiante egresada, Beatriz Ramírez, al expresar:

Si algo valoro yo de la línea, es que tiene esa triple dinámica, una primera que es la entrada para profundizar sobre un eje temático que le pueda servir a todos los actores de la línea a nuevas comprensiones o a profundizar sobre las que teníamos; un segundo aspecto que me parece muy interesante, es escuchar los avances de los compañeros, y socializar yo, como estudiante del doctorado, mi propio avance, que me permita por un lado recibir retroalimentación de los otros profesores, porque tienen unas perspectivas diferentes, porque con base a su experiencia ayudan a tensionar también elementos de la tesis de uno, pero lo que más me gustaba eran las apuestas de mis propios compañeros, que también es muy válido, entonces ahí en la línea la relación y el diálogo de saber, no es solamente el profesor el que sabe, si no que realmente los compañeros también pueden aportar, y de hecho, yo recibí excelentes aportes. (Ramírez-Aristizábal, 2021)

En este sentido, el proceso metodológico en los encuentros y seminarios de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía se dinamiza desde el trabajo participativo, colaborativo, dialogante, desde procesos de problematización, contextualización y realimentación, que potencian las apuestas y construcciones teóricas, conceptuales e investigativas.

Así mismo, en el desarrollo de los seminarios de línea, en el año 2018, se abordaron ejes temáticos epistémico-metodológicos, que aportaron a los intereses investigativos de los y las estudiantes, tales como: Epistemologías en América Latina, lo decolonial desde las Epistemologías del Sur, la educación popular y la antropología pedagógica, en relación con las pedagogías críticas latinoamericanas. También se abordó en los seminarios, otro eje metodológico de estudio sobre el análisis estructural de Modelos Culturales. Para el año 2019, se adentra en la fenomenología y la hermenéutica, en perspectiva sociológica, y educativa, dándole énfasis al gesto pedagógico, al cuerpo, la experiencia, la inclusión/exclusión, las relaciones pedagógicas, como una construcción cultural e histórica corpórea, que demarca límites y fronteras, en una institución (la escuela), un colectivo, o una sociedad.

En los procesos y desarrollos investigativos de tesistas

En la línea de tiempo entre el año 2018 y el año 2019, las investigaciones producidas, presentaron aportes metodológicos diversos y diferenciales, aun encontrando dos de las apuestas investigativas que se fundamentaron en la etnografía, pero desde apuestas epistémico-metodológicas diferentes.



Así, las apuestas se centraron en metodologías y enfoques epistémicos tales como: la teoría crítica desde el paradigma crítico, en perspectiva socio-crítica (Ramírez-Aristizábal, 2018); la fenomenología de la imagen (Pardo-Ruiz, 2019); la etnografía desde un paradigma hermenéutico (Ordóñez-Andrade, 2019); el análisis de textos a partir de un componente histórico-contextual, en perspectiva cultural política (Gaitán-Zapata, 2019); y la etnografía, desde la comprensión, de unos rasgos interculturales y de alteridad (Córdoba, 2019).

En este mismo sentido, hallamos en Ramírez-Aristizábal (2018), una propuesta metodológica desde un paradigma crítico (teoría crítica), en donde abordó el fundamento de la teoría crítica desde la escuela de Frankfurt, desarrollada por Horkheimer, Adorno y Marcuse, aunada a la hermenéutica, que le posibilitara la obtención de datos de índole cuantitativo y cualitativo que, al combinarlos, proporcionaron información sobre las formas en que los actores de la escuela (estudiantes, docentes y directivos docentes) experimentan el mundo de la gestión escolar en sus contextos. Así, el fundamento metodológico con el que se abordó la investigación fue la perspectiva sociocrítica que propone hacer una especie de crítica social con un marcado carácter autorreflexivo. Utilizando diversas técnicas para la recolección de la información y análisis, privilegiando la narrativa gráfica y de textos y el “sujeto cognoscente” (Vasilachi, 2015), desde el diálogo y la reflexión compartida con los actores participantes en la investigación.

Por su parte, Ordoñez-Andrade (2019) se propuso una investigación de carácter cualitativo, basada en un paradigma hermenéutico, bajo el diseño de la etnografía, en dos instituciones educativas de la ciudad de Neiva, una de naturaleza oficial y una privada, contando con la participación de directivos, docentes y estudiantes, que se enfocaran en los niveles de básica primaria, secundaria y media. Utilizando como técnicas para la recolección de la información, guías de observación participante, diarios de campo, registros fotográficos y filmicos. Las observaciones se centraron en aspectos constitutivos de las prácticas disciplinarias tales como:

- El Espacio: organización del aula, materialidades (identificar la organización de los objetos en el espacio de clase: tablero, escritorios, carteleras, etc.). El Tiempo: el orden de la clase, cuando inicia y finaliza la clase, situaciones que llevan a cambios de actividad, los momentos constitutivos de la enseñanza escolarizada.

- Las Normas Sociales: constituidas por los horarios, las reglas explícitas definidas por la escuela para el adecuado desarrollo de las clases, eventos y para mantener el orden fuera de las aulas de clase. Así mismo, se tienen en cuenta las normas implícitas, asumidas por los diferentes actores de la comunidad, a través de sus acciones frente a diferentes situaciones cotidianas de la escuela.
- El Cuerpo: reconocido como el lugar de las prácticas, se tendrán en cuenta durante la observación, la postura del cuerpo ejercida por los estudiantes, docentes y directivos; la ubicación de los estudiantes en el espacio; las expresiones no verbales realizadas por los estudiantes; el uso del cuerpo para la participación al interior y exterior del aula de clase.

La posición del sujeto en relación con el espacio y otros sujetos. Los silencios de los estudiantes, los momentos de mayor y menor diálogo, los espacios ocupados por los estudiantes en los diferentes momentos y escenarios de la escuela, y las diferentes actitudes asumidas por los estudiantes dentro y fuera de clase. Relaciones de Poder. Maestro/estudiante, entre estudiantes, directivo/estudiante, directivo/maestro. Formas de relación entre los diferentes actores de la escuela, desde una perspectiva del poder. Rituales. Acciones recurrentes durante la cotidianidad de los diferentes actores dentro y fuera del aula. (pp. 79-80).

Desde otra mirada, Gaitán-Zapata (2019) desde la investigación cualitativa, se propuso el análisis de los textos a partir de un componente histórico-contextual que demandó una historia cultural o una historia de la cultura política en las que se consolidó Martín Restrepo-Mejía, lo anterior en medio de un proceso de apropiación personal y sociocultural y desde donde se gestaron “los sentidos” de sus prácticas, en tanto expresiones de la cultura material y simbólica. Se abordaron las condiciones sociales e históricas de la producción del pensamiento del sujeto y objeto de estudio, en contextos específicos de realidad. La ruta arqueológica posibilitó describir las prácticas relacionadas con lo pedagógico en Martín Restrepo-Mejía, lo cual posibilitó vislumbrar asuntos relevantes poco identificados previamente. Para el desarrollo del proyecto se identificaron varios momentos:



a) Identificación y acceso a la información: lo cual implicó rastrear unidades documentales, lo cual implicó visitar diferentes instituciones públicas y privadas, entre ellas, el Archivo Departamental de Antioquia, la Biblioteca Pública Piloto, el archivo general del Palacio de la Cultura de Antioquia, el Archivo del Congreso de la República, la Biblioteca Nacional de Colombia, así como bibliotecas de diversas universidades del nivel regional, departamental y nacional. En este primer momento de la investigación se diseñó una ruta de ubicación bibliográfica de los datos y un instrumento guía para la organización de la información.

b) Recolección de la información: además de la exploración de fuentes secundarias se realizaron conversatorios con expertos en historia de la práctica pedagógica en Colombia, para tal fin, se incluyeron estrategias de recolección de información como fichas, reportajes, diario de campo y demás.

c) Análisis de la información: a partir de la selección textual fue posible identificar las categorías retomadas por el autor. La interpretación se realizó retomando las categorías resaltadas por el autor, dicho procedimiento se realizó utilizando como herramienta el Atlas.ti.

d) Socialización de avances y hallazgos de forma escrita en diferentes espacios: los avances del estudio se socializaron en diferentes eventos nacionales e internacionales como el encuentro de pensadores latinoamericanos llevado a cabo en Belem do Para-Brasil, en el año 2014.

Proyecto de pesquisa financiado pelo CNPq 22., intitulado "Un estudio comparado de pensamiento educacional na América Latina (1819-1928)", ha contribuido como levantamiento de pensadores de Colombia.

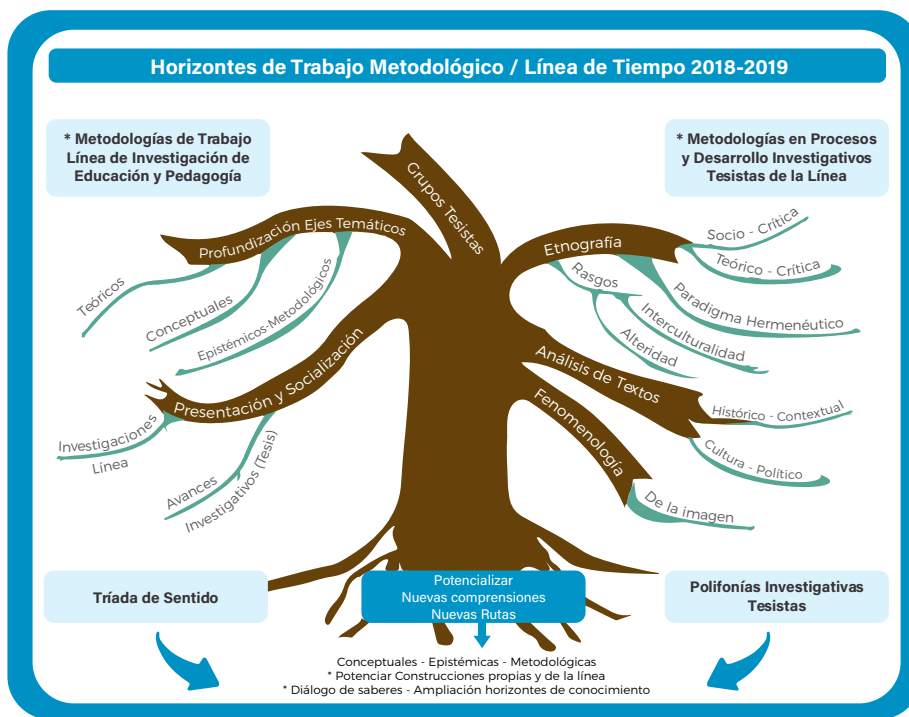
En esta misma línea, Córdoba (2019) enfatizó su apuesta metodológica desde un enfoque cualitativo y método etnográfico, desde un enfoque pedagógico decolonial, que promueve prácticas educativas emancipatorias que posibiliten aportar a la transformación crítica de la realidad. Los estudios bajo el enfoque cualitativo se ocupan de analizar e interpretar fenómenos de la realidad social para alcanzar su conocimiento o transformación, sin acudir a mediciones y sin pretender obtener cantidades o datos reductibles a números (Ágreda, 2004). Esta tesis busca la comprensión de los rasgos interculturales y de alteridad que se presentan en la formación investigativa de estudiantes universitarios diversos: indígenas, afrodescendientes y mestizos

²² Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil conserva la sigla del Consejo Nacional de Investigación (CNPq, Conselho Nacional de Pesquisa), que se constituyó en 1951. Su creación expresó la institucionalización de la investigación científica en los grandes centros durante la posguerra y la preocupación desarrollista del Estado brasileño.

del programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag²³; docentes de las cuatro asignaturas de investigación contempladas en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física; cinco profesionales que la autora de la investigación identificó como expertos en decolonialidad, interculturalidad, y/o formación investigativa, a partir de su experiencia laboral e investigativa, su inscripción o su dominio de temas sobre la teoría decolonial, la interculturalidad o formación investigativa; ellos, además, tienen la connotación: uno de pertenecer a una comunidad indígena; otro, a la comunidad afrodescendiente; un tercero, de ser docente universitario de la ciudad de Pasto; el cuarto, profesor universitario del contexto nacional; y un quinto, profesor universitario del contexto internacional.

En medio de estos planteamientos, a manera de cierre en este apartado, traemos a colación en la Figura 5, los diálogos en los horizontes de trabajo metodológico, entre los desarrollos en los seminarios de la línea de investigación y los desarrollos investigativos de los tesistas.

Figura 5
Horizontes de trabajo metodológicos



²³ Cesmag. La Universidad Cesmag (Unicesmag - Centro de Estudios Superiores María Goretti) es una universidad privada y católica franciscana colombiana ubicada en la ciudad de San Juan de Pasto.



Hallazgos y categorías emergentes

Al cartografiar los trayectos investigativos desarrollados en esta línea de tiempo, pueden develarse resultados importantes en las tesis de doctorado producidas, así cada autor/ autora nos brinda elementos teóricos significativos como producción de conocimiento para las ciencias sociales y humanas, que se enmarcan en categorías emergentes y algunos resultados relevantes.

La tesis de Ramírez-Aristizábal (2018) presenta unas fronteras y horizontes críticos de la Gestión Escolar la cual, para su desarrollo y despliegue, requiere de la escuela, en tanto se modifique en sus prácticas, la autora propone así:

De la gestión escolar por proyectos hacia la gestión escolar por trayectos:

a) La gestión no es un evento, no es una sola acción. Es un proceso que incluye múltiples y complejas variables atravesadas por la dimensión del tiempo. En la gestión escolar por proyectos, se desarrollan procesos desde los mandatos de quienes detectan el poder para que "las cosas sucedan" de determinada manera con base a propósitos previamente preestablecidos, donde es importante, destacar la función inhibitoria que pueden tener ciertas formas de organización sobre la constitución de la subjetividad, cuando la aprisionan en modelos que sirven para canalizarla para determinados propósitos, muchas veces clientelistas. (pp. 330 - 331)

Transitar a la gestión escolar por trayectos, en donde se pueda intervenir y toda intervención, provoca un quiebre en la transparencia de una institución escolar; a veces para crear una nueva articulación, otras para quebrar una cristalización del sistema. El quiebre no tiene valorización positiva o negativa en sí mismo, solo es una interrupción de la regularidad institucional. (p. 332)

b) Los trayectos de la gestión escolar se convierten, entonces en el territorio, allí donde el proyecto pedagógico es el mapa. El territorio nunca se termina de conocer a priori, se lo descubre fundamentalmente en su tránsito. La gestión, desde esta perspectiva, se constituye desde un saber hacer y los resultados no aluden solo a productos finales, sino a la consistencia con los procesos y de la forma cómo se ha trabajado en ellos. Para muchas escuelas, los resultados exitosos no están solo en la evaluación estadística de aprendizajes de sus alumnos, sino en el trabajo que han realizado como proceso para enfrentar las terribles condiciones de adversidad a las que están sometidas. (p. 332)

La gestión por trayectos será política en el sentido que Spinoza (1999), da al término: construye sociedad y a partir de allí produce un espacio de lo público que no se impone a los miembros de un territorio dado, sino que existe en la medida en que él mismo es expresión de su actividad. (p. 333)

c) La gestión por trayectos no es más que la apertura que permite la composición de esa trama afectiva que opera como sostén de la experiencia de pensamiento conjunto de la escuela, como invitación a implicarse en ella. De esta manera, la planeación deja de ser planeación y se convierte en un registro de lo vivido (...) que es una vivencia que yo tengo y un registro a ese documento porque ahorita todo será documentado en ese registro y está el espacio donde yo puedo plasmar de qué manera yo generé en el estudiante una evaluación. (Janet, 2006 citado en Ramírez-Aristizábal, 2018, pp. 333-334)

d) La gestión por trayectos, no se vincula entonces a una gestión como técnica, para prever la acción, ni como sistematización de la información lista para el consumo, sino como acontecimientos en el recorrido de cada sujeto, según la cual se desarrolla el deseo de crear opciones de re-existencia en el devenir institucional de una escuela del presente histórico, lo que necesariamente abocará en nuevas prácticas planificables, en nuevos abordajes metodológicos y la adopción de nuevas herramientas determinando la dimensión temporal, de las acciones que se interrelacionan con una trayectoria viable a partir de las realidades existentes. (p. 334)

Desde esta perspectiva, los logros son interpretados en relación no solo con el cumplimiento de las funciones inherentes a la escuela como institución social, sino también de las utopías posibles que una comunidad educativa se plantea en un momento determinado de su historia. La evaluación, acorde con esta concepción, es el proceso reflexivo y crítico que, desde los valores y principios que sustentan esas utopías, permitiría conocer y comprender no solo qué y cuánto se está logrando, sino cómo y, sobre todo, para qué. (pp. 334-335)

De la gestión escolar homogenizante hacia la gestión escolar heterogenizante: "Hacer el tránsito de una gestión escolar homogenizante hacia una gestión escolar heterogenizante involucra el reconocer las dinámicas interculturales en la escuela, las cuales de acuerdo con Chen y Starosta (1996)



Requieren de la habilidad, capacidad y destreza para negociar los significados culturales, de actuar y asumir comunicativamente aptitudes de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes, lo que implica comprender que los sujetos que habitan la institución escolar provienen de diferentes entornos, con diversos universos simbólicos y patrones de significado distintos y que le corresponde a la gestión escolar generar espacios, condiciones, mecanismos y estrategias que fortalezcan la experiencia de la diferencia en el reconocimiento del otro. (pp. 335-336)

La apuesta teórica en el desarrollo de la tesis de Pardo-Ruíz (2019), presentó significativos desenlaces, a saber:

1. El sentido de lo "futuro" como algo aparentemente abstracto, se cumple cuando el estudiante (en este caso), produce movimientos en su cuerpo para dibujar, lo que Deleuze et al. (2004), describirían como una organización expresiva;
2. La ideación de las figuras en tantos trazos de líneas y pintadas sobre superficies, se dirige según un comprensible azar, juego de movimientos aprendidos que dan cuenta de mapas sensorio-motores;
3. Tres niveles sirven al sentido de la imagen: esta narra cuando discurre con coherencia sintáctica por las figuras alineadas, representa porque logra mediante figuras hacer aparecer algo que no está, pero principalmente, la imagen presenta unos contenidos en la tensión entre fuerzas y formas. (p.171)

Al acompasar los tres niveles de la imagen en una descripción, lo futuro aparece como un campo de presencia que traslapa sensaciones de clausura y de viabilidad. En concreto, las "posibilidades" de realización son aquellas referidas al adentro. Estas posibilidades estarían en función de qué tan propicia es la geometría del paisaje urbano para elevarse a la franja más alta de la sociedad, lo que equivale analógicamente a la posibilidad de ascender por los edificios o poder incorporarse en un vehículo que siga tal sentido.

En el caso de Ordóñez-Andrade (2019), se destaca como resultado: mutaciones en las prácticas de enseñanza, en las formas de relación docente-estudiante, estudiante-estudiante, en la producción del espacio, en la disposición del cuerpo, en la configuración del sujeto contemporáneo, la autonomía, la obediencia, la ética, la libertad y las técnicas y tecnologías instaladas en el espacio escolar:

De la docilidad del cuerpo al gobierno y estimulación de la Psique. El estudiante ya no requiere el control y regulación externa para lograr los fines de la escuela, el estudiante, de manera libre, maximiza su rendimiento, se autorregula y responde de manera voluntaria, no obligada, a las exigencias del medio. Su propósito es ser el número 1 en el cuadro de honor (el número 1 es el estudiante con mejores calificaciones durante cada período académico); y denunciar públicamente a quien no las hizo, con el fin de recibir un reconocimiento y que, quien no las hizo, reciba un castigo; ser juez y juzgado. (pp. 128-129)

2) *La Autonomía, Imaginario Social y Producción de Subjetividad en la Autoridad y la Obediencia.* El maestro, a través de su fuerza y autoridad, genera constructos que clasifican a los estudiantes, bajo la noción de “normalidad” (Foucault, 2000), que sancionan lo apto de lo que no lo es y establecen claramente a quién hay que discriminar y a quién no. (pp. 130-131)

Constructos que son apropiados y legitimados por los estudiantes, y los lleva a ocupar un lugar en el espacio del aula, a expresar a través de su cuerpo esta descripción dada y aceptada y a relacionarse con lo otro de determinada manera. Así, los estudiantes clasificados como buenos se ubican en las primeras filas, cerca de la docente; los malos o indisciplinados, en las últimas filas o a los costados del aula. Orden y fuerza que organiza y administra el espacio, el tiempo y el cuerpo de los sujetos estudiantes, pues el discurso del docente llega de manera diferenciada según el lugar que ocupa y la postura que asume.

En síntesis, estos principales hallazgos (empíricos y teóricos) que presenta la autora, de acuerdo con las instituciones observadas se encuentran relaciones diferenciadas a partir de las nociones de razón de autoridad y principio de autoridad, en la línea de los planteamientos de (Ariel, 1996). Por un lado, permanece en la escuela, las técnicas de la disciplina, aplicada a fines auto-establecidos desde la docilidad de los cuerpos, para configurar sujetos de rendimiento, estimulando la autoproducción, buscando configurar sujetos emprendedores y productivos insertos en una sociedad de rendimiento, y por otro lado, se encuentran nuevas apuestas pedagógicas, en cuanto autonomía, imaginario social, producción de subjetividad y obediencia, desde establecer una comunicación horizontal, con el fin de promover aprendizajes significativos, aprendizajes para la vida, y la confianza y seguridad en el estudiante, que se sienta autor y protagonista en la escuela y pueda potenciar la confianza, motivación y pasión en su proceso de formación y permanencia en la escuela.



La producción investigativa de Gaitán-Zapata (2019), presenta resultados importantes, desde abordar la obra de Martín Restrepo-Mejía, por el significativo aporte a la configuración de la identidad de la pedagogía en Colombia, desde un enfoque interdisciplinar, entre los principales hallazgos (empíricos y teóricos) que destaca la autora, evidencia unos hilos fronterizos de la obra de Restrepo-Mejía, con corrientes teóricas como la sociología, la demografía y la antropología, tanto como con las ciencias naturales humanas, en franca confrontación con la religión católica y, desde luego, en medio de profundos debates epistemológicos derivados de la modernidad que apenas incursionaba en el ámbito nacional, destacando así:

1. La propuesta pedagógica de Restrepo-Mejía se popularizó en un momento estratégico para la iglesia católica colombiana, pues coincidió la publicación de la primera edición de *Elementos de pedagogía* (1888), con el período en que la institución católica colombiana se recuperaba de uno de los momentos más duros en la historia nacional, momento derivado de la derrota conservadora y el impacto que el federalismo había ocasionado al prestigio eclesiástico. En dicho contexto, Restrepo-Mejía lideró todo un proceso de “modernización” que marcó un hito en la historia de la pedagogía colombiana (p. 161).

2. En la propuesta de Restrepo-Mejía también son identificables asuntos relacionados con los planteamientos sobre su sistema educativo que incluye asuntos como: referentes sobre el concepto de tiempo en relación con las edades de los sujetos y la importancia de dicho reconocimiento para los procesos educativos. Reflexiones e identificaciones sobre la niñez. Acercamientos a las reflexiones sobre educación, instrucción y pedagogía. Disertaciones sobre el concepto de moral.

3. Los fines según las condiciones del organismo, incluyen la raza (blanca, amarilla o negra); el temperamento (que puede ser sanguíneo, nervioso, linfático o belicoso); problemas de salud como sordo, sordomudo o idiotismo (o problemas relacionados con el sentido) y el sexo femenino o masculino. Finalmente, los fines según las condiciones del alma, aluden a la aptitud sensitiva, aptitud intelectual y aptitud moral. (p. 237)

Así pues, según el medio social, el fin del hombre hace alusión al estado de civilización, barbarie o salvajismo, en la medida en que esta clasificación hace referencia al estado natural, sobrenatural o de pecado del hombre. En lo que toca a los fines según la edad, se hace alusión al nacimiento, a la edad donde inicia el uso de razón, la pubertad y los demás hechos relacionados con el desarrollo físico.

Finalmente, en esta cartografía de hallazgos y categorías emergentes en la línea de tiempo, entre el año 2018 y 2019, la tesis de Córdoba (2019) plantea como resultante que los estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos, de las asignaturas investigativas de la Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag, de la ciudad de Pasto, ingresan a su proceso de formación superior conscientes de su arraigo cultural y reconociendo el aporte de las tradiciones familiares, tanto en su formación como personas (valores), como en su formación profesional, lo cual es considerado un factor determinante a la hora de afrontar los retos de la vida. En este sentido, se resalta la empatía que expresan y manifiestan en diferentes momentos de su formación, reconocida por los jóvenes como la sensibilidad frente a sus compañeros en torno a sus necesidades. Los estudiantes según Córdoba (2019) reconocen que se presentan las siguientes dificultades en el diálogo intercultural en el aula:

- Los docentes tienen un gran desconocimiento de las culturas diferentes a la occidental, concretamente, a las culturas indígenas y afrodescendientes del departamento de Nariño (p. 340).
- Los docentes se centran en la reproducción de conocimientos generados en otros lugares, en otras condiciones, es decir, descontextualizados; además, en los contenidos curriculares no se contemplan temas culturales y étnicos. Igualmente, desde el punto de vista de la utilización de didácticas y metodologías, los docentes se centran en lo académico que no promueve el respeto a la diversidad cultural. (p. 340)
- Las líneas de investigación definidas para la Licenciatura en Educación Física, en lo que respecta a la manera como están estructuradas y las directrices administrativas para realizar los trabajos de grado, no permiten estimular las investigaciones en las comunidades de origen de los estudiantes, perdiéndose la oportunidad de construir conocimientos con la participación de los saberes locales. (p. 340)
- Al no considerarse los saberes locales en la formación de los estudiantes, se están generando tres situaciones complejas:

La primera tiene que ver con lo que Diez y Mateos (2011), denominan adaptación cultural del alumnado, donde los estudiantes se ven sometidos a aceptar a la fuerza la visión del mundo de Occidente, lo que poco a poco contribuye con el desarraigo de su cultura de origen. Un segundo aspecto, es que los estudiantes, al ser obligados a considerar el conocimiento occidental como el único válido, terminan cayendo en la negación cultural, en donde los estudiantes, principalmente indígenas y afrodescendientes, terminan rechazando su cultura de origen para buscar ser reconocidos por los estudiantes occidentales; esto motivado, principalmente, por la presencia de un tercer factor crítico que es reconocido por los estudiantes no occidental es: las manifestaciones de racismo que se dan en el aula en contra de los estudiantes indígenas y afrodescendientes. (pp. 340-341)



La mayoría de los estudiantes expresaron que tienen dificultades para comprender al otro, precisamente debido a las diferencias culturales que los separan, lo cual es muy común encontrar en las relaciones entre personas y entre grupos que se identifican con valores culturales distintivos, donde surgen constantes situaciones de conflicto, en especial, en espacios educativos en los cuales no se tiene en cuenta la diversidad cultural, principalmente en las instituciones de educación superior convencionales, que no cuentan con un espacio para el conocimiento, ni siquiera para relacionar las culturas, solo se da la coexistencia entre ellas, ya que lo que se presenta al interior de las aulas es lo que Escarbajal (2011), denomina una homogeneización cultural a partir de la cultura dominante.

En cuanto a la formación en investigación, los estudiantes resaltan que se sienten obligados a aprender de la ciencia occidental, sin tener en cuenta que ellos también tienen “otros” saberes que no son considerados en la formación universitaria, pero que de igual manera han mostrado su validez en las comunidades de origen, como el caso de la medicina tradicional que tiene otros tratamientos sobre el cuerpo humano, la alimentación y las danzas, y que podrían ser utilizados en la formación de los futuros maestros de Educación Física, para que se aproveche de la mejor forma todos estos saberes que han surgido de profundos trabajos de indagación y experimentación realizados por estas comunidades.

En lo relacionado con los conceptos que tienen algunos expertos nacionales e internacionales con respecto a los principios epistémicos y metodológicos que se podrían implementar para que los docentes incorporen la interculturalidad y el reconocimiento del otro dentro de la formación en investigación, todos ellos están de acuerdo en que se requiere de una Pedagogía Decolonial que reivindique los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes han sido vulnerados por la irrupción colonial, teniendo en cuenta que el conocimiento de los pueblos originarios es un conocimiento tan válido como el producido en occidente. Para ello es fundamental que las ciencias y las disciplinas del norte sean enriquecidas y trascendidas a través de un verdadero diálogo con los otros conocimientos y sujetos que no están dentro de la tradición hegemónica.

Hilando miradas sugerentes en perspectiva futura

Este apartado final integra la voz de un cuerpo andante, que vivió y encarnó la experiencia doctoral en la Línea de Investigación Educación y Pedagogía. Son las sonoridades de utopías y sueños que se tejen con hilos sugerentes, propositivos, visionando el futuro y que

potencian el presente. Es la voz, con notas de esperanza, cargado de palabras que significan y dan sentido al tejido que se hila en la línea de investigación. Una voz que importa, porque se teje en colectivo integrando pasado, presente y futuro, siempre EN-RED-DANDO y deshilachando juntos, para cocrear y transformar los lugares, espacios y mundos que habitan e integran las niñeces y juventudes.

Aquí se encuentra una voz sugerente, que nos brinda perspectivas de desarrollo emergentes, a manera de provocación, que servirán para potenciar los desarrollos actuales en la línea y que abren márgenes para apuestas futuras:

Un primer hilo para el tejido refiere a una pregunta que plantea la egresada, sobre la importancia que la línea, sobre el ejercicio de anticiparse a problemáticas. Que se piense y trabaje el asunto frente a situaciones globales, macros o micros. Sobre esto, Ramírez Aristizábal (2021) plantea, “me parece que uno de los ejercicios que debería hacer en la línea es anticipar problemáticas” y dice: ¿cómo anticiparnos ante problemáticas?” (p. 4). El mismo autor amplía con lo siguiente:

Yo creo que la pandemia nos abrió un campo de posibilidades sobre las apuestas de formación y las apuestas académicas y más en instancias de formación doctoral, porque siempre se había creído que la formación doctoral tenía que tener una presencialidad y una serie de requerimientos que la pandemia mandó al carajo todo y dijo: “hay que utilizar medios virtuales, hay que utilizar la tecnología de la información y de la comunicación, hay que aprender a hacer apuestas investigativas para consolidar ciencia participativa, entonces ¿cómo le vamos a hacer? Yo creo que vuelve a caer la misma situación y es que los sistemas educativos no estamos preparados para responder a las necesidades sociales, nosotros siempre entramos en deuda, no como en las otras disciplinas, los ingenieros están en vanguardia siempre están mirando cual es el tope máximo o la frontera del conocimiento para seguir avanzando en ello; a los de educación siempre nos llegan las cosas después de que pasa el problema, miramos cómo lo resolvemos, no hemos aprendido a anticiparnos. Me parece que uno de los ejercicios que se debería hacer en la línea es anticipar problemáticas, ¿cómo anticiparnos ante problemáticas por ejemplo? Ahora en muy corto plazo se va a volver nuevamente a la presencialidad al 100 %, ¿está la institución preparada para eso?, ¿qué dinámicas se van a cambiar?, ¿cómo vamos a recibir a los estudiantes? O simplemente van a llegar otra vez a los contenidos sin hacer un proceso de diálogo y de mediación. ¿Qué sentiste?, ¿cuál fue tu mayor miedo? Porque creo que la línea debe enfocarse también e



indagar mucho por las afectaciones, por el sentir, pero también creo que es necesario desde la línea se empiecen a consolidar apuestas investigativas para dar respuestas reales a necesidades concretas en las instituciones educativas. (Ramírez-Aristizábal, 2021, p. 4)

Un segundo hilo, como aporte muy significativo para seguir tejiendo, refiere a la configuración de apuestas investigativas participativas y de transformación social, desde apuestas de investigación doctoral que puedan ser de corte colectivo, no individual. Veamos: Transitar de apuestas investigativas individuales a la investigación colectiva de corte doctoral, que aborden apuestas investigativas de transformación social. Donde plantea la pregunta: ¿por qué una investigación doctoral debe ser individual?

Yo creo que las investigaciones todavía tienen mucho corte teórico, tienen muchas comprensiones desde las individualidades, o desde los colectivos pero siguen siendo comprensiones, yo creo que ya la línea tiene que transitar a apuestas investigativas de transformación social, es decir, yo quisiera que primero se avanzara en que las tesis doctorales no tienen, por qué ser individuales, o sea, ahora se está potencializando la investigación y la ciencia participativa e interdisciplinaria, entonces porque seguimos ante una exigencia que una tesis doctoral tiene que ser sola, cuando la interdisciplinaria es muy potente y yo puedo mirar un objeto de conocimiento desde diferentes aristas de comprensión que me pueden complementar la comprensión sobre ese fenómeno. Me parece que tiene que avanzarse hacia allá, en hacer apuestas en colectivo, apuestas investigativas participativas. (Ramírez-Aristizábal, 2021, p. 5)

Un tercer hilo como aporte sugerente, plantea la importancia de que al interior de la Línea se configuren apuestas investigativas desde “programas”. Al respecto nos dice Ramírez-Aristizábal (2021)

Me parece que también la línea tiene que entrar a configurar apuestas investigativas más desde programas, no procesos individuales que yo quiero investigar sobre este tema, que yo quiero investigar sobre este otro tema, si no diseñar un programa; está cohorte o estas dos cohortes todos van a estar anclados a un programa de investigación, y ese programa tiene que ver con alternativas pedagógicas para atención a la diversidad y todos vamos a hacer una apuesta, una apuesta de una alternativa, vamos a comprender las que hay y vamos a mirar si esa alternativa va a funcionar o no ha funcionado, y cómo la ponemos en sintonía. Entonces por decir algo, cómo enseñar una aplicación para que, desde el aula, si yo no sé lenguaje de señas, que esa aplicación puede ayudar en la

enseñabilidad y yo no me tenga que preocupar por eso, pero ¿que estamos haciendo? un aula incluyente. Entonces porque no hacer ese ejercicio investigativo sí estamos los de ciencias sociales, pero bienvenido los de ingeniería y entre ambos damos solución a una necesidad real y puntual. Mira si tú ves casi todas las investigaciones de los ingenieros, son investigaciones que resuelven el problema de la cotidianidad, la aplicación para esto, el sofá para esto, el robot que haga esto y resuelven eso y en ciencias sociales yo le pregunto a la línea ¿Que se ha resuelto?”. (p. 5)

El autor, complementa esta idea propositiva:

Por eso en el proceso de sistematización que están haciendo deberían abrir ese tópico de comprensión, realmente las tesis doctorales, ¿cuál ha sido el aporte a la transformación social en Colombia o en el mundo? De acuerdo con las tesis desde el ámbito del que están llegando. ¿Cuál ha sido realmente el aporte real? No me refiero al aporte teórico y al aporte de la comprensión, sino al aporte frente a un proceso de transformación. Yo sigo escuchando unas investigaciones en las problematizaciones, con problemas desde hace 20 años y yo digo entonces cuál ha sido nuestro aporte y se supone que el doctorado es un ejercicio para apostar a correr fronteras de conocimiento, pero yo también iría a correr procesos de transformación social porque, si no tiene sentido dedicarnos a unas comprensiones teóricas si no hacemos acciones puntuales para concretar, y es muy difícil, es muy difícil uno movilizar cuando uno ya tiene otro tipo de comprensiones en una institucionalidad que está marcada por unas líneas fijas, por unas líneas preestablecidas y uno dice “pero hay otras maneras”, sé que eso no es fácil, pero sí a lo mejor nos unimos 3 o 4 y ya es un programa y ese programa le apostamos todos y todos estamos tratando de intervenir en una realidad, a lo mejor los resultados pueden ser otros. Me parece que el CINDE, especialmente la Línea de Educación y Pedagogía, debe transitar hacia allá” (Comunicado personal, Ramírez-Aristizábal, 2021, p. 6)

Un cuarto hilo aportante para el tejido, refiere al uso de las tecnologías en investigación. El valor del conocimiento sobre las TIC, como herramienta de apoyo para procesos investigativos, y especialmente en el nivel de doctorado. Al respecto, Ramírez-Aristizábal (2021), expresa que el Cinde y especialmente la Línea de Educación y Pedagogía, deben dar la mirada a este punto y transitar hacia él.



Debe transitar a cómo hacer uso de la tecnología de la información y comunicación para ser apoyo y soportes a las apuestas investigativas, yo sí tengo mucho vacío en el apoyo de lo tecnológico de las propuestas investigativas porque después de que terminé el doctorado, he encontrado múltiples herramientas que uno dice: ¡por Dios! si yo hubiera tenido esto cuánto tiempo, cuántas horas me hubiera evitado, y en eso sí no hay nada, o sea no hay un taller, no hay un seminario dónde se diga: bueno, para configurar el estado del arte, cómo se accede a las bases de datos, cómo hacemos uso de Zotero o de Mendeley, que son los gestores bibliográficos, cómo hacemos metaanálisis de los resultados en el estado del arte, qué podemos hacerle los análisis de los autores o desde los tópicos de comprensión, o desde los hallazgos, ¡eso no lo enseñaron! Pero lo exigen en las tesis, entonces yo digo porque no hacer ese avance porque ahora hay mucho recurso y hay mucho recurso que es gratis. Y que no nos dieron esas pautas, entonces yo creo que también se debe movilizar mucho, y ahora con lo de la pandemia pues aprendimos muchos otros recursos de las tecnologías de la información y la comunicación que se pueden hacer muy buen uso en los ejercicios investigativos, pero sobre todo en hacer investigación colaborativa. (Comunicado personal, Ramírez-Aristizábal, 2021, p. 7)

Otro potente hilo que podrá dar más forma al tejido, como apuestas a visión futura para desarrollo en la línea, refiere, la investigación ciencia en acceso abierto e investigación colaborativa, insistiendo en que no se trata de las ciencias sociales en ciencias naturales. Se trataría de ser pioneros en apuestas donde dialogue lo pragmático y lo teórico. Se trataría así mismo, de romper esquemas, no ser temerosos, o permitir el temor, pero no el que limita, sino el temor que potencia procesos. Al respecto sugiere:

Yo digo ¿por qué nosotros no podemos avanzar en eso?, ¿qué es lo que nos impide? y ahí es donde siento que hay un distanciamiento entre lo pragmático y lo teórico y nosotros como investigadores en ciencias sociales tenemos que hacer el puente, no que se quede solo las apuestas investigativas sin discursividad o comprensiones discursivas sino que también desde esas comprensiones discursivas hagamos tránsitos a acciones concretas que nos permitan tener transformaciones sociales, es decir, yo creo ya debemos transitar a otras maneras de comprender la investigación realmente hacer más ejercicios investigativos en comunidad, con participación en investigación de ciencia abierta que me parece que eso está cogiendo una dinámica muy importante y que hay recursos para ello, pero también aprendamos a darle solución a una situación concreta es decir, el énfasis del Cinde o del Centro de Estudios es niñez y juventud, sé que hay

muchos proyectos que se han desarrollado con acciones concretas interesantes, pero creo que nosotros desde la línea educación y pedagogía nos hemos quedado cortos en eso, creo que esos desarrollos han estado en otras líneas, en las líneas que, Sara Victoria Alvarado ha liderado digámoslo así, que ahí sí se ve más esas apuestas de cambio que en la línea de educación.

Entonces yo creo que nosotros deberíamos de ser Pioneros en muchas cosas y atrevernos y romper esquemas y no ser tan temerosos porque a veces el temor nos limita y yo creo más en el temor que nos potencia, que nos moviliza, que nos permite arriesgarnos a bueno qué pasa si lo hacemos así, es decir, yo creo que la línea tiene que abrirse ante la siguiente pregunta: ¿si nunca en la vida se hubiera hecho investigación en la línea, ni tuviéramos docentes asesores de investigación cómo sería la investigación? Entonces yo creo que eso nos daría múltiples opciones que yo sí estoy completamente segura que cuando las problemáticas son planteadas con los mismos actores involucrados las soluciones son más pertinentes y eso yo lo comprobé en mi tesis doctoral cuando yo le pregunto a los actores de la gestión escolar Cómo deben ser la gestión escolar las dinámicas y las prácticas son totalmente diferentes a las que se vienen haciendo hay que darle más palabras a los actores que están involucrados. (Comunicado personal, Ramírez-Aristizábal, 2021, pp. 7-8)

Como sexto hilo que teje un entramado de aportes sugerentes, extiende la invitación a dar la mirada a los actores de la línea, especialmente a los estudiantes participantes. Y así mismo, la invitación a los profesores a estar no solo a la vanguardia, sino estar un poco más allá de ella. Dar la mirada a los grupos de tesis, una mirada al encuentro intergeneracional. Y dar la mirada a los profesores de la línea.

Hay que darles más palabra a los estudiantes del doctorado, ¿qué necesitan ustedes para ser excelentes investigadores?, o para que su ejercicio investigativo sea mejor y de mayor calidad ¿qué necesitan? Escuchémoslos a ver, porque cada aporte, cada colectivo tiene dinámicas diferentes, intereses diferentes, necesidades también propias, por la generación o por la edad; pues en el doctorado confluyen muchos actores de diferentes edades, de diferentes contextos, con diferentes experiencias y con diferentes saberes. Entonces pongámoslos a que ellos planteen, y seguramente van a salir cosas muy importantes y muy buenas, que van a seguir cualificando los desarrollos de la línea. Yo vuelvo a insistir, los aprendizajes que yo tuve en la línea fueron infinitos, valoro mucho el colectivo, pero también siento que es hora de movilizarlos sobre otros ámbitos de comprensión, sobre otras dinámicas. (Comunicado personal, Ramírez-Aristizábal, 2021, p. 8)



En este sentido, continuando el tejido, al hilar las diferencias generacionales entre los grupos de tesis, extiende la invitación a los profesores de la línea, haciendo la siguiente reflexión:

Para ello, los profesores también tienen que estar preparados y tienen que estar un poquito más allá de la vanguardia. Yo me preguntaría; ¿qué tantas aplicaciones tecnológicas conocen los profesores de la línea, en las apuestas para el desarrollo investigativo o en las apuestas para el desarrollo formativo?, es como la pregunta que dejaría. (Comunicado personal, Ramírez-Aristizábal, 2021, p. 8)

Y, por último, a manera de reflexión final en el curso del diálogo que se teje en la entrevista con la egresada del doctorado, deja un telar que sugiere seguir tejiendo:

Yo creo que la pretensión en este proceso de sistematización debe dejar como cierres y aperturas, hacer lecturas de los aprendizajes, de los retos, pero también de los nuevos horizontes que permitan entretener con los sueños de los nuevos actores, con las experiencias y las utopías de un colectivo, nuevas maneras de ser, nuevas maneras de estar en las instituciones, llámense instituciones escolares o instituciones que tengan que ver más con proyectos de desarrollo infantil o de jóvenes. Yo creo que todo proceso de sistematización nos va a permitir por un lado, comprender las fugas que ha tenido la misma dinámica de la línea, pero también entrar a comprender los intersticios de esa red compleja en que hemos tejido la categoría de educación y pedagogía, saberes, imaginarios e intersubjetividades, con una premisa central y es que debemos desaprender para volver a aprender, y ahí es muy importante que ubiquemos en la línea la intersubjetividad, en lo que todos los actores de la línea podamos configurar unas apuestas con un significado más en plural, un proceso que sea más construido en colectivo y que ese proceso que sea construido en colectivo permita hacer quiebres a lo institucionalizado, a lo que siempre se ha hecho, para que transitemos de unas apuestas homogeneizantes o lineales, a abrirnos a apuestas más heterogéneas, a apuestas que permitan configurar saber en colectivo y que ese saber en colectivo nos lleve a transitar a ejercicios de transformación social. (Comunicado personal, Ramírez-Aristizábal, 2021, p. 9)

Conclusiones

Una primera conclusión es que la Línea de Investigación Educación y Pedagogía ha tenido como horizonte de trabajo académico y producción investigativa, un andamiaje sólido, claro y pertinente, que ha posibilitado espacios de discusión en seminarios conceptuales, en

procesos de desarrollo investigativo por parte de los actores de la línea (participantes, estudiantes, profesores y egresados) significativos y de realimentación que han potenciado los estudios investigativos de los tesis en el trayecto de la línea. Reflejo de ello se visibiliza, en los estudios presentados como tesis doctorales, siendo estudios originales, tejidos con rigurosidad y con un estilo propio, donde cada uno y cada una, realiza aportes importantes al campo de la investigación en ciencias sociales en lo educativo y pedagógico, a saber:

Ramírez-Aristizábal (2018), desde un proceso de navegación, construye un concepto alternativo de la gestión escolar por trayectos y heterogenizante, que posibilita la configuración de una escuela del presente histórico, a partir de las experiencias y saberes de sus actores, donde son importantes las relaciones, el lenguaje, la comunicación en términos de alteridad, inclusión y equidad, siendo un aporte significativo al sector educativo escolar, así mismo.

Ordóñez-Andrade (2019) desde el análisis de las prácticas disciplinarias en la escuela, logra establecer mutaciones en las prácticas de enseñanza, en las formas de relación docente-estudiante, estudiante-estudiante, en la producción del espacio, en la disposición del cuerpo, en la configuración del sujeto contemporáneo, la autonomía, la obediencia, la ética, la libertad y las técnicas y tecnologías instaladas en el espacio escolar, realizando un aporte significativo para la gestión académica en el sector educativo escolar, para la construcción del modelo pedagógico y nuevas apuestas pedagógicas que incluyen la autonomía con el fin de promover aprendizajes significativos, y aprendizajes para la vida.

Gaitán-Zapata (2019) logra un aporte muy valioso y significativo en el ámbito de la historia de la educación y la pedagogía en Colombia, a partir de identificar con gran rigurosidad de estudio, el aporte de la propuesta pedagógica de Martín Restrepo-Mejía a la conformación del saber pedagógico en Colombia y a la historia de la práctica pedagógica nacional. Aporte que se configuró a partir de tres dimensiones: un contexto histórico, un significado histórico del estudio y los aportes de Martín Restrepo-Mejía a la identidad pedagógica colombiana. Amplía así la mirada sobre los discursos y prácticas en el ámbito de la historia de la educación y la pedagogía.

Por otro lado, Córdoba (2019) realiza un aporte significativo al contexto de educación superior, especialmente al programa de Educación Física, en la formación en investigación desde la interculturalidad y la alteridad, desde una perspectiva de pedagogía decolonial, donde se integran estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos.



Como segunda conclusión, se entiende que el objetivo de los seminarios en la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades. Cinde-Universidad de Manizales, se asumen no tanto como una extensión y profundización de los conocimientos en una rama del saber, que, si bien es un ejercicio importante, también es una búsqueda para introducir y formar en los procesos de investigación y en las prácticas profesionales de los participantes, no exponiendo solo su teoría sino la práctica de ejercicios que incitan a un diseño de la tesis doctoral y al trabajo en equipo.

En este sentido, los abordajes desarrollados en la línea de tiempo entre el año 2018 y 2019, en los seminarios que enfatizaron la pedagogía y la educación, problematizando nociones de base como: práctica pedagógica, saber pedagógico, historicidad y el gesto pedagógico, posibilitaron atender algunas de las emergencias que, a nivel contextual, local, nacional e internacional, se presentaron en el campo académico e investigativo en el campo de las ciencias sociales y humanas. Lo que exige a participantes y maestros de la Línea de Investigación, un compromiso social con las tesis propuestas, un proyectarse hacia un mundo que exige coherencia entre lo que se investiga y lo que se presenta como opción de cambio y transformación en nuestros contextos académicos y educativos.

Por lo anterior, en el contexto del compromiso social, en las apuestas por la educación y la pedagogía, sus desafíos, como opción de cambio y transformación, la línea se esmeró en el 2018 y 2019 por el fomento y producción investigativa grupal, donde interactuaron profesores y estudiantes para tejer procesos investigativos como los producidos en estos dos años, tales como: el libro de Educación e infancia, coordinado por el profesor Andrés Klaus Runge Peña y la estudiante Yolanda Pino, producto de los estados de arte de las tesis de algunos estudiantes y los aportes teóricos de algunos profesores de la línea; el desarrollo investigativo del grupo de investigación interinstitucional de Cinde-UNLP (Colombia-Argentina), creado en el año 2017 "Grupo de Investigación Saberes Corporales", adscrito a la Línea de Investigación Educación y Pedagogía (Cinde-Universidad de Manizales), con la investigación "Saberes Corporales en la escuela y la universidad", donde participa como investigadora, la estudiante Luz Diana Ocampo Montoya, el estudiante Nicolás Londoño y otros miembros de Cinde, las profesoras de Maestría, Patricia Briceño y Martha Lozano, investigación realizada en Colombia (Medellín y Bogotá) y Argentina (Berisso y La Ensenada) teniendo como producto un artículo publicado; el libro en proceso de edición, "el Gesto Pedagógico" coordinado por los estudiantes Daniel Buriticá, Luz Diana Ocampo Montoya y la profesora Claudia Vélez de la Calle, y la integración de profesores y estudiantes a los Grupos de Trabajo de la Clacso como son: El Grupo de Trabajo

en Educación Popular, donde participa el profesor Héctor Fabio Ospina; el GT Territorialidades, Espiritualidades y Cuerpos, donde participan como investigadores: los estudiantes Luz Diana Ocampo y Nicolás Londoño, adscritos al Centro de estudios Cinde, como actores de la Línea de Investigación Educación y Pedagogía.

Como conclusión final, desde el ejercicio de hilar miradas sugerentes en perspectiva futura, queda abierto el camino, desde las voces sugerentes, nos brinda perspectivas de desarrollo emergentes, a manera de provocación, que pueden aportar para potenciar los desarrollos actuales en la Línea de Investigación de Educación y Pedagogía, y que abren márgenes para apuestas futuras, a partir de algunas preguntas que quedan, tales como: ¿por qué una investigación doctoral debe ser individual?, ¿por qué no, apuestas investigativas doctorales participativas y de transformación social, desde apuestas de investigación que puedan ser de corte colectivo, no individual?. Abrir ese tópico de comprensión sobre las tesis doctorales, ¿cuál ha sido el aporte a la transformación social en Colombia o en el mundo?, ¿qué se ha resuelto?, ¿por qué no nos atrevemos a romper esquemas?

Queda entonces propuestas sugerentes para desarrollos futuros en la línea de investigación, apuestas como: la investigación ciencia en acceso abierto e investigación colaborativa, insistiendo en que no se trata de las ciencias sociales en ciencias naturales. Se trataría de ser pioneros en apuestas donde dialogue lo pragmático y lo teórico; es seguir tejiendo en colectivo integrando pasado, presente y futuro, siempre EN-RED-DANDO y deshilachando juntos, que resuenen las voces de la inquietud, la pregunta, la problematización y la incertidumbre, que posibilite desde los procesos investigativos y académicos cocrear y transformar los lugares, espacios y mundos que habitan e integran las niñeces y juventudes.



Referencias

- Ágreda, E. J. (2004). Guía de investigación cualitativa interpretativa. Institución Universitaria Cesmag.
- Ariel, A. (septiembre, 1996). La razón y la autoridad. Revista La Maga, Suplemento de Psicología.
- Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona (España): Labor.
- Cepal. (2019). Informe de avance cuatrienal sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe. (Foro de los países de América Latina y el Caribe sobre el desarrollo sostenible). Publicación de las Naciones Unidas.
- Córdoba, M. (2019). Formación investigativa de estudiantes de pregrado desde una perspectiva intercultural y de reconocimiento de la alteridad. Manizales. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales-Cinde].
- Dietz, G. & Mateos, L. S. (2009). La diversidad cultural en la educación superior: hacia una etnografía de la universidad veracruzana intercultural. En Romualdo López (Presidencia). Multiculturalismo y educación. Área temática llevada a cabo en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0084-F.pdf.
- Chen, G.M. & Starosta, W. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. Communication Yearbook, 19, 353-383.
- Deleuze, G., Guattari, P. F. & Pérez, J. V. (2004). Mil mesetas. Pre-textos.
- Dietz, G. & Mateos, L. S. (2009). La diversidad cultural en la educación superior: hacia una etnografía de la universidad veracruzana intercultural. En Romualdo López (Presidencia) Multiculturalismo y educación. Área temática llevada a cabo en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0084-F.pdf.
- Escarbajal, A. (2011). Hacia la educación intercultural. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, (18), 135-149. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135022618010>
- Gaitán-Zapata, M. (2019). Exploración teórica sobre la propuesta pedagógica de Martín-Restrepo-Mejía. Regeneración y hegemonía conservadora (1886-1930). [Tesis-Doctoral, Universidad de Manizales-Cinde].
- García, D. (2018). La reunión del G 20 y su contexto. Revista Estado y Políticas Públicas N° 11. (octubre de 2018 - abril de 2019). 13-18.
- Gotta, R. (2018). La cumbre sirve para ver cómo están alineados los países en esta guerra. El Ortiba. Colectivo de Cultura Popular. Pensamiento Crítico. <http://elortiba.org/la-cumbre-sirve-para-ver-como-estan-alineados-los-paises-en-esta-guerra/?cn-reloaded=1>.

- Jaramillo, R. (1998). La modernidad postergada. Temis
- Línea de investigación Educación y Pedagogía. (18 y 19 de mayo de 2018). Memorias de Seminario. Nociones de Educación y Pedagogía. (2018). [Informe de protocolo]. Manizales, Caldas.
- Línea de investigación Educación y Pedagogía. (14, 15, y 16 de febrero de 2019 y 16, 17 y 18 de mayo de 2019). El Gesto Pedagógico. [Informe de protocolo]. Manizales, Caldas.
- Línea de investigación Educación y Pedagogía. (agosto 8,9,10 de 2019 y noviembre 14, 15, 16 de 2019). Memorias de Seminario. El Gesto Pedagógico. [Informe de protocolo]. Manizales, Caldas.
- Martínez-Velasco, M. (2018). Tensiones y luchas en torno a la configuración de un saber escolar para el ingreso de los párvulos la escuela primaria colombiana, 1870-1930. Revista de Historia Regional y Local, 10(19).
- Notimérica/economía, (2018). ¿Qué es el G20 que se celebrará en Argentina y para qué sirve? 2018. Reuters –Archivo. Buenos Aires. (Notimérica). <https://www.notimérica.com/economía/noticia-g20-celebrara-argentina-sirve-20181121233753.html>.
- Ordóñez-Andrade, G. M. (2019). Mutaciones de las prácticas disciplinarias en la escuela colombiana. Un estudio etnográfico en dos instituciones educativas de la ciudad de Neiva. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales-Cinde].
- Ramírez-Aristizábal, B. (2018). Horizontes críticos de la gestión escolar para una escuela del presente histórico, 1994- 2014. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales-Cinde].
- Ramírez Aristizábal, B. (26 de octubre de 2021). Entrevista a estudiante egresada de la Línea Educación y Pedagogía DCSNJ. Medellín/Manizales / Entrevistadora: Luz Diana Ocampo Montoya.
- Saldarriaga, O. (febrero de 2018a). Seminario de Historia de la práctica pedagógica. Línea de Investigación en Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades. [Memorias de Seminario de Línea]. 1-16. Cinde-Universidad de Manizales.
- Saldarriaga, O. (febrero de 2018b). Guía de trabajo Seminario: Historia de la pedagogía e Historia de la práctica pedagógica. Línea de Investigación en Educación y Pedagogía:saberes, imaginarios e intersubjetividades. Cinde-Universidad de Manizales.
- Saldarriaga, O. (2013) Sensualismo, positivismo y neotomismo: epistemología, pedagogía y modernidad en Colombia, 1870-1930. Magisterio.
- Spinoza, B. (1999). Tratado Político. Alianza Editorial.
- Vasilachis, I. (2015). Discurso científico, político, jurídico y de resistencia. Análisis lingüístico e investigación cualitativa. Gedisa (Capítulo IV).



Pensar la educación en lo integral, diverso y diferente. Conocimientos y expresiones (2019 - 2021)

Marco Fidel Chica-Lasso*

Contexto

El contexto macro que marca el periodo 2019-2021, de la educación en el mundo corresponde a las tensiones de la calidad, y de manera particular a las generadas por la pandemia del COVID19 con el cierre total o parcial de las instituciones, la frustración en muchos procesos educativos y pérdidas de aprendizaje. Colombia afronta luego el regreso a la presencialidad de algunos, la continuidad en virtualidad de otros, y la alternancia para unos más.

La Línea de Investigación Educación y Pedagogía, tuvo como horizonte de discusión en este trienio, seminarios conceptuales centrados en problemáticas de actualidad, recogidas en obras editadas así: A. Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017, B. Educación e infancia, C. Asuntos de paz en función de educación crítica, y D. Gesto pedagógico. Además, se abordaron conversaciones sobre pedagógicas latinoamericanas y del Caribe; concepciones de educación, pedagogía y didáctica en trabajos de grado y tesis doctorales en educación; pedagogías críticas, educación popular y subjetivación en América Latina; historia de la práctica pedagógica en Colombia; pedagogía social en Colombia; aportes de la Misión de Sabios a la educación; educación y pandemia; Juan Amós Comenio; fenomenología; John Dewey; Escuela de Frankfurt.



* Marco Fidel Chica Lasso. Ph.D. en Educación por la Universidad de Salamanca. Docente Investigador del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. ORCID 0000-0003-4142-5497. Correo electrónico: marcofidelchicalasso@gmail.com

En el marco de la IV Bienal Latinoamericana y Caribeña en Primera Infancia, Niñez y Juventud (2021), la Línea de Investigación Educación y Pedagogía presentó las siguientes Mesas: 1. Brechas digitales, ciberculturas y resistencias en educación, 2. Educaciones y pedagogías decoloniales y popular en América Latina, 3. Educación y Pedagogía, y 4. Narrativas de re-existencia en contextos de desigualdad.

Categorías Fundantes

Las tesis desarrolladas en la línea de investigación presentan en cada caso cuatro o cinco categorías: espacialización, dibujos diacrónicos, dibujos sincrónicos, fuerzas y formas, lo imaginal, en la primera; praxeología, epistemología, axiología y ontología en la segunda; discapacidad en la tercera; reconocimiento, formación del sujeto e identidad, altas capacidades, escena de reconocimiento y formación en la cuarta.

“Pardo-Ruiz, R. A. (2019), en su estudio *Imágenes de lo futuro. Una aproximación comprensiva a los contenidos imaginativos de adolescentes estudiantes de la ciudad de Armenia*, buscó comprender los contenidos imaginativos que configuran las ideas de futuro de los estudiantes que cursan los grados 10 y 11, valiéndose para ello de una búsqueda fenomenológica que permitió comprender esos territorios pre-reflexivos que anidan la idea de lo futuro; entendiendo que en ellos se recupera el sentido todavía vacío de la lógica binaria y del convencionalismo del lenguaje. En el proceso reconoce y dilucida las formas emergentes en las que es posible dar sentido a la imagen a partir de un abordaje fenomenológico, describe los aspectos icónicos recurrentes en los dibujos según se despliegan en los diferentes niveles planteados, e interpreta la recurrencia de tales aspectos como vehículo para entender la visión de los adolescentes sobre el futuro en el plano social.

La construcción teórico-conceptual esgrimida, movilizada con la convocatoria de autores de perspectivas epistemológicas instaladas en la semiótica, la fenomenología y los giros icónicos, justifican la apuesta comprensiva del objeto explorado e interpretado, el cual se relaciona con la imagen en su condición de externalidad, percepción o construcción mental.

Abordó cinco categorías en su estudio: A. Espacialización: en el momento de dibujar coexiste una conciencia del espacio sobre el que se distribuyen las líneas, al mismo tiempo que se colma la intención de comunicar. En otras palabras, la intencionalidad del dibujante no se cumple solamente en la concreción de ciertas figuras, sino que estas embargan un complejo de



sensaciones sobre el espacio. Se soporta teóricamente en Osgood (1964) el espacio semiótico; Pallasma (2006) cualidades del espacio y la materia; Silva (1997) sentimiento del espacio; Foucault (1997) espacio como la condición misma del ejercicio del poder; Schmitt (1979) valor del espacio en cuanto propio; Tirado y Mora (2002) espacio como punto donde lo visible y lo enunciable se confunden; B. Dibujos diacrónicos: que intentan apresar el futuro como algo en sí mismo y no como una consecuencia o como un estado de cosas asociado a un tiempo por venir; C. Dibujos sincrónicos: pese a su naturaleza, el futuro tiende con mayor insistencia a presentarse en escenas, que se basan en la presencia de figuras significantes. Este grupo de dibujos no tratan de mostrar el cambio como movimiento puro, sino como un estado de cosas y figuras que viven un mismo momento; D. Fuerzas y formas: la espacialidad remite al sentido de dos maneras: la sensación de fuerza y la de forma. Ambas dan cuerpo a lo imaginado y a la postre, establecen un orden para la acción de ver. Las fuerzas imponen una manera de transitar entre las formas del dibujo, implicando una noción de continuidad en lo discontinuo. Las formas, por su parte, constituirían el carácter substantivo del dibujo, aquello que es tensado y puesto en evidencia como área.

El apoyo conceptual se encuentra en Deleuze (2004) fuerzas pre-individuales; Sanabria (2011) etapa de simbolización; Changeux (1985) imagen interna relativamente independiente del mundo exterior; Arnheim (1993) con su invitación a que toda masa visual sea una constelación de fuerzas; E. Lo imaginal: existe una conciencia del todo, por medio de la cual los individuos se sitúan y se figuran frente a un estado de cosas, cuya inevitabilidad incumbe al colectivo mismo. Este sentir, de carácter temporal y espacial, funge como la piel viva de lo social. El respaldo teórico se encuentra en Dipaola (2013), lo imaginal un concepto que permitiría reconocer la conciencia de lo social como una conciencia de espejo.

Orozco (2020), en su trabajo *La formación integral universitaria desde una perspectiva crítica. Fundamentos epistémico –filosóficos, ontológicos, ético –morales y estético– creativos dirigidos a la formación integral de psicólogos (estudio de caso instrumental múltiple)* con carga de pensamiento filosófico va hilvanando cada uno de los supuestos, ofreciendo un corpus sobre el encubrimiento de viejos problemas de la educación y la sociedad con nuevas situaciones del devenir presente.

En la fundamentación teórica, la recuperación de las tesis habermasianas (y sus correligionarios), le da un fundamento importante a la apuesta que se hace en esta investigación, presentando con profundidad situaciones de inequidad, vinculadas con procesos sociocultura

les que se destacan en educación, como contribución a una sociedad más justa y equitativa.

Plantea cuatro categorías, desde la trilogía intuitiva de Renée Bédard (2003), que se acompasó con las ideas epistemológicas de Adorno (2008); Horkheimer (1974) y Habermas (1997): A. Praxeología: racionalidad estética -creativa- expresiva, donde el individuo produce, crea, manifiesta artísticamente; B. Epistemología: ubicada como la racionalidad científica, reflejada en los planes de estudio en lo disciplinar profesional, en si todas las asignaturas que han formado a un profesional de la psicología; C. Axiología: se contempla lo ético-moral-político, reflejado como los cursos de ética general y la deontología, al tiempo los cursos con contenido político cívico; D. Ontología: ubicada como el crecimiento personal de los estudiantes, el reto de acompañar a los demás en sus procesos personales, cursos dirigidos a la formación del sujeto, crecimiento del ser y desarrollo personal.

Fajardo (2020) en su tesis *Educación superior inclusiva para personas con discapacidad: voces, experiencias y tejidos. Estudio de caso ampliado en tres universidades de Bogotá*, presenta información en el ámbito jurídico, conceptual y paradigmático en torno a la discapacidad y la educación inclusiva, abordando dos dimensiones: las características de los docentes para el trabajo con personas con discapacidad y las percepciones y reflexiones de docentes y estudiantes.

Las referencias teóricas sobre discapacidad convocan a Unesco (1994), delimitación del concepto de educación inclusiva de las personas con discapacidad y definición de las políticas que harían posible su realización; Canimas (2015) no es atributo de la persona, sino un problema social y político; Ferrante y Venturiello (2014) se vincula a la exclusión; Torres (2004) espacio social no generalizable ni universal; Gómez (2014) contribuye a la construcción de la identidad de los individuos; Henao (2018) halla sus condiciones de posibilidad en el campo de las diferencias; Taylor (2011) fenómeno social, cultural y político.

Aborda cinco categorías, ubicadas en el marco de las redes semánticas realizadas: A. Red Semántica Reflexiones y percepciones de estudiantes y docentes sobre la discapacidad; B. Red Semántica Características de los docentes para el Trabajo con personas con discapacidad –PcD; C. Red Semántica Características Institucionales favorables para la Educación Inclusiva; D. Red Semántica Obstáculos Barreras Institucionales que limitan el acceso, la permanencia y el egreso en la Educación Inclusiva; E. Red Semántica Características Personales de las PcD.



Montoya (2021) en su tesis *Escenas de reconocimiento y formación de personas con altas capacidades en Rionegro Antioquia*, hace una construcción teórica en la que trata de dar respuesta a las teorías clasificatorias y adjetivos de los sujetos, aportando un nuevo elemento a la discusión, asumir al “sujeto como acción de reconocimiento”, como acción conducida por la fuerza del lenguaje.

Es considerable la revisión sistemática de la literatura sobre las altas capacidades, sus giros históricos y una problematización nacional sobre la superdotación, con análisis agudo que trasciende la simple descripción, aportando elementos de consenso y disenso.

Acoge cuatro categorías: A) Reconocimiento: concepto apropiado principalmente de Ricoeur (2006) y ampliado con lecturas de Butler (2004, 2009). Al inicio del reconocimiento como identificación, el ser humano en su pensamiento produce diferencias a partir del lenguaje, nombra para identificar cuando se hace necesario distinguir; en esta ruta interesa revisar los adjetivos y acciones que visibilizan a las personas participantes en la investigación, a través de los cuales se produce la diferencia que es caracterizada con el nombre altas capacidades. La segunda acepción es la de reconocimiento de sí, somos reconocidos por nuestras capacidades. Esta clave permite comprender que el sujeto se visibiliza ante el mundo social como persona que es capaz de lograr elaboraciones y desempeños, que están demandadas por estructuras culturales; B. Formación del sujeto e identidad: sujeto como la localización de una persona a través del lenguaje. El sujeto es el sustantivo principal en la narración y por tanto el personaje de las escenas, tiene una identidad que permite reconocerle, que en parte es fija; también es móvil porque es construida en el lenguaje y este es volátil, fluido más que sólido. En esta dirección, el adjetivo altas capacidades es una palabra que ha tenido efectos en la constitución del sujeto en ciertos marcos y condiciones en las que emerge. Se convoca en esta reflexión a Serres (1994); Ricoeur (2010); Bourdieu (1990); Piñeres (2017); Betancur (2017); Dai (2009); C. Altas capacidades: son producto del reconocimiento que un contexto específico, con unas demandas propias de la época, del espacio-tiempo, hacen de los sujetos. Se apoya en Dai (2009); U.S Office of Education (1972); Terman (1916); Zhang y Sternberg (1995); MEN (2015); Borlan (2003); Gagñé (2004, 2015); D. Escena de reconocimiento y formación: herramienta analítica que permite revisar cómo se desarrolla el reconocimiento de las personas, en este caso personas con el adjetivo altas capacidades. La escena como ejercicio de lenguaje, específicamente las acciones y locuciones, con espacios, tiempos, sentidos y roles que operan en los escenarios sociales, en las instituciones educativas, las familias, entre otros. El espacio y el tiempo escolar tienen unas estructuras del lenguaje que pueden ser analizadas para describir las constituciones subjetivas, la formación de los estudiantes, en este caso a propósito del diagnóstico de altas capacidades.

Son soportes Dai (2009); Butler (2008); Piñeres (2017); MEN (2015); Ricoeur (2006).

Las cuatro tesis referidas se preguntan por la formación. Pardo (2019) lo hace sobre la formación de subjetividades en los niños; Orozco (2020) se acerca a la formación integral como conjunto de acciones que llevan a un estudiante a tener una visión amplia del mundo que lo rodea, con herramientas disciplinares –profesionales que le ayuden a afrontar nuevos retos y, con elementos de desarrollo personal que les permitan afrontar desafíos y visiones, con una actitud objetiva y madura a nivel cognitivo, ético y moral, formación como individuos, personas para la vida; Fajardo (2020) se ocupa de la formación humana y académica de la población con discapacidad, la formación de docentes, la formación profesional, formación sobre la diferencia y Montoya (2020) concentra su atención en dos aristas, la formación desde la filosofía del lenguaje y las acciones, y la psicología cognitiva, para abordar la formación del sujeto, la formación de estudiantes.

Opciones Metodológicas

Los estudios aquí revisados se ubican en la investigación cualitativa, en dirección a comprender, develar sentidos, significados y lugares, para lo cual acuden a la fenomenología, el estudio de caso y las narrativas.

Pardo (2019), en su tesis orientada a comprender los contenidos imaginativos que configuran las ideas de futuro de los estudiantes que cursan los grados 10 y 11 en colegios de la ciudad de Armenia, recupera a partir de un ejercicio riguroso metodológico, tres preocupaciones centrales en los dibujos: el futuro profesional y laboral, el deterioro ambiental del mundo y las nuevas condiciones a nivel social y hábitos particulares de la tecnología. El ejercicio comprensivo-interpretativo, reflexivo, hermenéutico contribuye a lo que el autor, con base en Giddens (1993) denomina el desanclaje de los escenarios sociales, que le permite recuperar la idea según la cual la búsqueda de sentido no es la búsqueda de significado, la búsqueda de sentido aspira al sentir y no a la racionalidad del lenguaje. Se vale de una búsqueda fenomenológica que le propicia comprender esos territorios pre-reflexivos que anidan la idea de lo futuro, entendiendo que en ellos se recupera el sentido todavía vacío de la lógica binaria y del convencionalismo del lenguaje.

Reconoce y dilucida las formas emergentes en las que es posible dar sentido a la imagen a partir de un abordaje fenomenológico, describe los aspectos icónicos recurrentes en los dibujos según se despliegan en los diferentes niveles planteados, e interpreta la recurrencia de



tales aspectos como vehículo para entender la visión de los adolescentes sobre el futuro en el plano social. Los participantes realizan un dibujo a partir de la palabra futuro, buscando una respuesta icónica en la mayor brevedad posible, para captar lo inmediato que suscita dicha palabra. Una vez recolectados los dibujos y frente a la masa de ellos, se hace la reflexión sobre la manera cómo la imagen comporta sentido; reflexión como término de la fenomenología con el que se significa un cambio de actitud a la hora de ver, que suspende momentáneamente la convicción inicial que da por obvio el dibujo como una representación de algo.

La reflexión habría de equivaler a un profundo re-pensar de la imagen, dirección a través de la cual se agotan varias etapas, iniciando por una indagación sobre los modos de ser de las imágenes, con la concepción de tres niveles de descripción: a) aceptar la imagen, dando por sentado que allí se cuenta una historia. Este nivel es la manera de entrar al mundo de los dibujos recolectados, de permitirles coherencia como productos de individuos unidos culturalmente; b) referentes que dominan la idea de la realidad futura, descripción que asiente la carga simbólica de los lugares y los espacios habitados; y c) abstraer lo que las imágenes externas indican como sensaciones del espacio, aspectos, en tanto fuerzas, intensidades, direcciones, instan la idea de futuro.

Orozco (2020), en su investigación dirigida a interpretar el sentido que se le da, a la luz de la teoría crítica a las dimensiones epistémico–filosóficas, ético moral, praxiológica de la formación integral del psicólogo en las instituciones de educación superior seleccionadas, opta por una investigación cualitativa desde los planteamientos de Escuela de Frankfurt (Horkheimer (1973); Adorno (2008); neo marxismo (Apple (1997); Giroux (1992), teoría crítica social (Habermas (1984), Carr y Kemmis (1988)). Apropia la trilogía intuitiva de Bédard (2003), y fundamentos del pensamiento y prácticas administrativas. Desarrolla la investigación como estudio de caso, siguiendo la clasificación de Stake (1999), y aplica el método Delphi. Expone el por qué se adopta el estudio de caso múltiple instrumental; plantea profundizar y afinar la teoría, a partir de la saturación de datos.

Fajardo (2020), interesada en develar los sentidos y significados de las voces y experiencias vivenciadas por los docentes y estudiantes en torno a la discapacidad en las instituciones de educación superior, configura una investigación social en el campo educativo, con enfoque cualitativo y asume como soporte epistemológico, el paradigma hermenéutico interpretativo, desde un estudio de caso ampliado. El reconocimiento y selección de las tres experiencias institucionales que se configuran como unidades de análisis para el estudio de caso, están relaciona-

das con los siguientes criterios: a) Trayectorias en la formulación y desarrollo de políticas institucionales, programas, proyectos o líneas de acción en relación con la educación superior inclusiva; b) Pertenencia a la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad (constituida en 2005), hoy Red Colombiana de IES para la Discapacidad; c) El tiempo de la implementación de acciones relacionadas con la política pública educativa de atención a la población con discapacidad de educación superior (MEN, 2013); d) La cercanía con instituciones que han configurado la manera de ver, vivir, pensar, hacer y sentir la educación inclusiva para la tesista, que han sido relevantes en su recorrido académico, profesional y personal; atendiendo un criterio de filiación profesional y personal con cada una de las IES.

El análisis temático ofrece un proceso exhaustivo para identificar numerosas referencias cruzadas entre los temas que van surgiendo y toda la información, permitiendo vincular varios conceptos y opiniones de los participantes y compararlos con los datos que han sido guardados, en diferentes situaciones, en diversos momentos durante la investigación (Braun y Clarke, 2006); (Alhojailan, 2012); (Vaismoradi et al., 2013), citados por (Gallardo, 2014).

Montoya (2021), en la búsqueda de comprender los sentidos y los lugares de agencia en las escenas de reconocimiento y formación de las personas con altas capacidades que cursan bachillerato en Rionegro Antioquia, identifica el método y herramientas como una aproximación cualitativa, con un diseño denominado hermenéutico fenomenológico, en gran parte basado en Paul Ricoeur (2003, 2010), realizando una dialéctica entre explicación y comprensión como base de la interpretación. Acude a narraciones en las entrevistas a profundidad enriquecidas con información obtenida en entrevistas semiestructuradas realizadas con familiares y docentes, observaciones en contextos escolares, las cuales registra en un ejercicio de escritura de sí, en el cual, más que describir va comentando reflexivamente lo que le va ocurriendo en términos de pensamiento.

Con lo anterior, construye las obras en un diálogo constante con los jóvenes y familiares que participan del estudio, a través de reuniones y conversaciones por medios virtuales. La lectura de estos documentos a partir de un análisis actancial permite hacer una explicación del texto en sí mismo, proponer lugares cuando los personajes son activos o pasivos, cuando los estudiantes son agentes de sus actos. Posteriormente pasa por un ejercicio de comprensión en tres niveles, el primero una concretización de los conceptos construidos en la tesis a partir de las obras; en segundo lugar, el diálogo con las situaciones educativas nacionales que son expuestas en las orientaciones del MEN y otras investigaciones locales; en tercer lugar, conversando con



los conceptos y estudios previos a nivel internacional en relación con la categoría identidad.

El denominador en las cuatro tesis revisadas es lo cualitativo y el interés en comprender realidades con fundamento en sus sentidos y significados, dando cada vez más espacio a las narrativas.

Pardo no emplea el término cualitativo, habla de apuesta teórica gnoseológica sobre las maneras en que la imagen funge como vinculante de la realidad; y de una opción metodológica relacionada con una fenomenología de la imagen. En la estrategia metodológica busca una respuesta icónica en la mayor brevedad posible, ajustándose al propósito de captar lo inmediato que suscita dicha palabra. El dibujo acusa el contenido imaginativo como no podría ser posible de otra manera, entendiendo que su composición otorga libertad extrema a quien así la pretende. Cada uno de sus elementos aparece o desaparece en el proceso en virtud a la intención imaginante.

Los atributos que se describen corresponden a la materialidad de los lugares imaginados. Esta idea de imagen remite a la versión más plana de ella, entendida como reproducción de lo que existe materialmente. La narración como nivel de sentido llega a ser más convincente a la hora de ver los dibujos porque dota a la descripción de una lógica, en la que ya se han asentado unas prospectivas reiteradas por medio del ámbito cultural.

Orozco (2020) en el estudio de corte cualitativo toma el estudio de caso intrínseco múltiple como diseño de estrategia de investigación para comprender una realidad específica, las concepciones que los docentes tenían sobre la formación de psicólogos, el significado de la formación integral de psicólogos, sus nociones de los posibles campos a abordar; así como, de las estructuras formales que se convendría diseñar para ello.

Fajardo (2020) asume el enfoque cualitativo considerando la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana; la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural, y la intersubjetividad y el diálogo, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. Su interés práctico fue comprender los significados que le otorgan docentes, directivos, estudiantes con discapacidad y egresados con discapacidad a los procesos, prácticas y experiencias de la educación superior inclusiva, dirigida a personas con discapacidad, la cual ofrece un análisis comprensivo que va más allá de lo pedagógico, para involucrarse en lo jurídico, lo político, lo ético y lo cultural.

Montoya (2021) señala que una identidad reflexiva que se constituye en el lenguaje, que busca el reconocimiento de sí, tiene que escuchar al sujeto de manera más profunda, por tanto, privilegia métodos cualitativos, la entrevista, la cartografía, la fenomenología, los lenguajes artísticos. Así mismo una forma de reflexión desde el lenguaje son los estudios documentales, los cuales son muy relevantes para este lente, llamado interpretativo. Con esta tesis no pretende dar una respuesta total a cuáles son las demandas del contexto; solo hacer una revisión de tres vidas al respecto del proceso de reconocimiento y formación, así se acerca a comprender qué ocurre en la cultura al respecto del proceso de reconocimiento y formación.

Hallazgos y Categorías Emergentes

Pardo (2019), después de un ejercicio analítico-comprensivo que pone de manifiesto coherencia y sistematicidad tanto en el ordenamiento y reordenamiento de los materiales, como en la secuencia interpretativa de cada dibujo, encuentra sobre los contenidos imaginativos que configuran las ideas de futuro, que el sentido de lo “futuro” como algo aparentemente abstracto, se cumple cuando el estudiante produce movimientos en su cuerpo para dibujar. La ideación de las figuras en tanto trazos de líneas y pintadas sobre superficies se dirige según un comprensible azar, juego de movimientos aprendidos que dan cuenta de mapas sensorio-motores. Tres niveles sirven al sentido de la imagen: ésta narra cuando discurre con coherencia sintáctica por las figuras alineadas, representa porque logra mediante figuras hacer aparecer algo que no está, pero principalmente, la imagen presentifica unos contenidos en la tensión entre fuerzas y formas. Los dibujos visibilizan cinco grandes temas: la realización personal, la tecnología, la contaminación, el paso del tiempo y la guerra.

Lo futuro aparece como un campo de presencia que traslapa sensaciones de clausura y de viabilidad. En concreto, las “posibilidades” de realización son aquellas referidas al adentro. Estas posibilidades estarían en función de qué tan propicia es la geometría del paisaje urbano para elevarse a la franja más alta de la sociedad, lo que equivale analógicamente a la posibilidad de ascender por los edificios poder incorporarse en un vehículo que siga tal sentido. Se entiende el adentro como la sensación de pertenecer al sistema, y al sistema como una lógica de movimiento que justifica el lugar de las figuras dentro de los dibujos según se avanza de la vida estudiantil a la laboral, y todo esto, normalmente, al interior de la ciudad, lo local y lo propio no coinciden con las sensaciones del adentro. El futuro imaginado demuestra no tener arraigo en el devenir de la vida cotidiana, las prácticas sociales están cada vez menos atadas a las coordenadas locales y modales de tiempo y de espacio en detrimento de la formación de sujetos políticos.



Los aportes de la investigación se centran en dos pilares: Por un lado, constituye una propuesta teórica a la comprensión de la imagen y una alternativa para su abordaje metodológico, útil para aquellas investigaciones que pretendan acercarse a las construcciones de sentido alrededor de conceptos axiales, de orden abstracto, como el progreso, la justicia, la belleza, etc. Por otro lado, la investigación representa un acercamiento de carácter empírico, que pone polo a tierra y le da identidad, tiempo y lugar a la retórica que se ha construido acerca de la imagen y a las discusiones, que vinculan el concepto de imagen con las configuraciones de poder en el plano social.

Orozco (2020), en la interpretación del sentido que se le da, a la luz de la teoría crítica a las dimensiones epistémico–filosóficas, ético-moral, praxeológica de la formación integral del psicólogo en las IES seleccionadas, encuentra que todos los programas han dedicado su mayor esfuerzo a la formación disciplinar profesional, en promedio del 83,26 %, concluyendo que la formación alcanzada fue, básicamente de orientación hacia la racionalidad científica. En cuanto a las áreas y asignaturas se destaca que todas han dedicado esfuerzos adicionales a la formación ética, más allá de lo que exige la ley, se provee espacio para profundizar en el tema y procurar que los estudiantes salgan con fundamentos éticos sólidos. No necesariamente, la mayor dedicación de créditos académicos a las áreas complementarias implicó que fuera focalizada hacia la formación integral, entendida como un trabajo sobre las racionalidades, científica, ética–moral–política, estética–creativa; puesto que los pesos dedicados a las racionalidades en los planes de estudio fueron bajas.

Al revisar las áreas denominadas complementarias se aprecia una gran variedad de asignaturas, dedicadas a diversos temas, tales como: emprendimiento, lengua castellana, desarrollo sostenible, ecología, entre otros. En este apartado se destacaron: el programa SER de la Universidad del Bosque, las cátedras de crecimiento intragrupal de la Universidad Simón Bolívar, formación humana de la Universidad de Manizales, crecimiento personal de la Universidad Mariana y la preparación para la práctica y la vida profesional de la Universidad Católica del Norte. Programas formulados y desarrollados con el fin, primordial, de ayudar a los estudiantes a su crecimiento personal y, a la par, a su formación profesional, con miras a que los mismos crecieran como personas, para afrontar adecuadamente al reto que su profesión les demandará. Es de anotar, que estos programas, representaron un gran y avanzado esfuerzo, por procurar que los estudiantes pertenecientes a ellos se formaran integralmente para su desempeño profesional.

Al revisar los proyectos institucionales y los lineamientos curriculares, se hizo evidente la ausencia del desarrollo de lo estético en los planes, más allá de cursos sobre el tema de la cultura, y en algunos casos, optativas. A pesar de mencionar la categoría formación integral en los proyectos institucionales y los modelos pedagógicos, y de ser mencionado lo estético como una de los componentes de esta formación, en la mayoría de los planes de estudio, la apuesta por una formación integral, que contuviera las tres categorías de lo científico, ético-moral y estético-expresivo, esta última, se encontró ausente, aún en instituciones con tradición en programas del área de las manifestaciones artísticas, como la Universidad del Bosque y Universidad del Valle.

El componente complementario, estaba dedicado en su mayoría, en todos los planes de estudio, a un conjunto de asignaturas que apuntaban a formar humanidades o cultura general, o a generar competencias en otros campos que se consideraban, en cada programa, como el haber del conocimiento de sus egresados, emprendimiento, historia de Colombia, antropología y religiones; sin embargo, este bagaje cultural que allí se impartía, sin desconocer la importancia que pudiese haber tenido para la vida en general, no se encontró claramente direccionado, más allá de entregar la posibilidad a los estudiantes de tener otras perspectivas del mundo y de la cultura.

Al realizar una discriminación de lo que el componente complementario componía, el porcentaje dedicado a lo ontológico, ético-moral y estético-expresivo, fue mínimo; lo ético se limitó, en la mayoría de los casos, a un curso de ética general y deontología; lo estético a cursos de culturas del mundo tipo cultura latinoamericana, culturas antiguas, o escritura. En el caso de lo ontológico, sobresalió el hecho de que existía la preocupación en la formación del sujeto y apuestas por el desarrollo de la persona para un mejor desempeño como profesional; sin embargo, el peso que se dedicó a todas estas áreas, en promedio, equivalió a 7 créditos académicos, en programas que, a su vez en promedio tienen 161 créditos, lo que al final terminó siendo un 4,65 % del esfuerzo formativo dedicado a lo que denominan formación integral. Bajo el panorama anterior, concluye que la formación integral no tiene la relevancia, que decía tener, en los proyectos institucionales y lineamientos curriculares; se trató de una serie de acciones mínimas, cuyo resultado no pudo esperarse fuera de gran envergadura.

Fajardo (2020) al develar los sentidos y significados de las voces y experiencias vivenciadas por los docentes y estudiantes en torno a la discapacidad en las IES, muestra que en Colombia, aún no se reconoce la educación superior como un bien público social y un derecho



real de todos los ciudadanos. La tarea de equiparación de oportunidades entre los grupos minoritarios y vulnerados se hace aún más compleja para la población con discapacidad que evidencia una carga histórica de desigualdad, desventaja y rezago en el acceso a ella.

Las IES deben continuar en la tarea de ofrecerles a las las personas con discapacidad (PcD) un lugar, para que sus valiosos aportes contribuyan a su reconocimiento y valoración como integrantes de la diversidad humana, para construir conocimientos propios y a aportar en el desarrollo de sus colectivos y culturas. Este meta análisis retoma las categorías emergentes, al efectuar una lectura inferencial y crítica de las tres IES que se configuraron como unidades analíticas para la investigación.

Las condiciones socioculturales y características institucionales favorables a la educación inclusiva son: a) el reconocimiento de la diversidad, que suscita, en las reflexiones de los docentes y estudiantes, el abordaje de la inclusión desde una perspectiva ética que implica la comprensión de las diferencias y diversidades, el reconocimiento de las PcD como sujetos dignos y con derechos, la valoración de las PcD como un otro igual a mí, como un ser humano integro, con saberes, discursos, identidades y potencialidades; b) las concepciones y construcciones culturales sobre educación inclusiva, que emergen en la voz de los estudiantes planteando una educación “anticapacitista”, que reconozca las diversas formas de ser y estar en el mundo hacia una universidad pluralista y diversa; c) la participación y visibilización de los estudiantes con discapacidad, resaltada por ellos como importante para su integración al interior de las IES, para transformar las representaciones erradas y mitos que se tejen, para avanzar en la concienciación y reconocimiento de sus derechos; d) las políticas de educación inclusiva para PcD y sus líneas de acción, que evidencian procesos diferenciales en las IES. La Universidad Nacional establece desde 2012 una política institucional de inclusión educativa para las personas con discapacidad. En las IES privadas participantes, solo, hasta el 26 de junio de 2019 en Uniminuto, y el 10 de septiembre de 2019 en la Universidad Cooperativa de Colombia, se concretan y hacen explícitas dichas políticas; e) los procesos pedagógicos en los que se vislumbran nuevas perspectivas de la pedagogía inclusiva o de la pedagogía para la diversidad orientadas a ofrecer al ser humano un abanico de posibilidades para su desarrollo con énfasis no solo en los aspectos metodológicos y didácticos, para la enseñanza-aprendizaje de los Estudiantes con Discapacidad (EcD), sino en la generación de una cultura inclusiva que reconoce la diversidad. Como elemento emergente de destacan, las nuevas pretensiones de acción pedagógica e investigativa orientadas a generar prácticas reflexivas sobre educación inclusiva, el diálogo de saberes y la participación activa y concertada con las PcD, como alternativa para adelantar, procesos de investigación y reflexión crítica sobre las prácticas de inclusión en las IES; f) la formación docente y acompañamiento,

condición favorable a la inclusión y que debe ser fortalecida, tanto en docentes como en directivos y administrativos en el campo de la educación inclusiva; g) procesos investigativos sobre discapacidad y educación inclusiva tradicionalmente ligados a los programas académicos en salud y educación, con enfoques prevalentemente intervencionistas derivados del modelo médico. Sin embargo, es posible señalar que actualmente este campo problémico se configura como un campo interdisciplinario y/o transdisciplinario de las diversas áreas del conocimiento, con múltiples posibilidades de indagación y acción, que dan respuesta a las necesidades y particularidades de esta población. Se hace visible el interés de los docentes y estudiantes por adelantar investigaciones sobre los procesos de inclusión para PcD en las IES; h) colectivos y redes en lo que es evidente que la Universidad Nacional, muestra procesos de participación de los EcD como actores relevantes en la vida universitaria.

Respecto a obstáculos o barreras institucionales que limitan el acceso, la permanencia y la graduación en la educación superior de las PcD, se resaltan: a) las políticas de educación inclusiva en las que las IES se acogen a los marcos normativos nacionales que hoy las regulan, con relación a la Inclusión de EcD, y a los procesos de acreditación institucional. En las dos universidades privadas participantes se observa que, al no existir una política institucional establecida, las acciones para la inclusión proveían respuestas reactivas, focalizadas y momentáneas, ante la presencia de EcD que se han matriculado en las IES; b) las barreras administrativas y económicas en las que es prioritario para las IES contar con bases de datos actualizadas y unificadas que permitan analizar, orientar e implementar las políticas de educación inclusiva para las PcD. Se requiere establecer mecanismos de identificación de las situaciones particulares de los estudiantes, que surgen en el transcurso de su formación profesional; c) las barreras físicas y tecnológicas, problemática que las IES no han atendido, al estar vinculadas con los asuntos económicos y presupuestales; d) las barreras pedagógicas y académicas siendo innegable que en la base de la educación inclusiva deben existir unas prácticas pedagógicas de reconocimiento, unas pedagogías de la alteridad, de la acogida y del cuidado que implican nuevas aproximaciones a los procesos educativos y formativos, además innovaciones en los currículos y en los procesos que le subyacen: enseñanza- aprendizaje, didáctica y evaluación; reconociendo quienes son los actores sociales, la complejidad de sus contextos, respetando sus voces y experiencias y promoviendo su participación. Se desatacan adicionalmente como barreras la poca y no continua formación docente, fallas en los procesos de adecuaciones y adaptaciones curriculares y de recursos didácticos; la poca formación de directivos y administrativos que son ejecutores de la política, la necesidad de ofrecer formación en inclusión dialogada para la construcción colectiva; e) las barreras comunicativas y actitudinales que en general evidencian



una percepción sobre la universidad como un espacio que invita a la inclusión y a la participación de las poblaciones diversas, pero en lo cotidiano existen aún prácticas excluyentes, barreras comunicativas y actitudinales que distan mucho de lo expresado en las políticas o en el discurso, entre ellas la resistencia al cambio, frente a las maneras de pensar y frente a los saberes sobre la discapacidad, el miedo a lo diverso y a lo diferente, la baja solicitud del acompañamiento académico que se realiza solo ante situaciones apremiantes, falta de diálogo y acompañamiento de los docentes desde lo humano.

Los retos y desafíos para una educación superior inclusiva para las PcD que comprenda la diversidad, tienen que ver con: a) apropiación de las políticas de educación inclusiva, seguimiento y evaluación, proceso en el que no se observa en ninguna de las universidades la existencia de programas de admisión especial para los EcD, siendo una solicitud sentida por los estudiantes de la Universidad Nacional, quienes reclaman igualdad frente a los puntajes de ingreso, dado que otras minorías sí cuentan con estos programas de admisión especial; b) la atención a nuevas diversidades que en algunos casos, pueden ser transitorias o episódicas pero que son invisibilizadas o no son tenidas en cuenta en los espacios educativos, igualmente ampliar los planes, programas, proyectos de las políticas de inclusión a docentes y administrativos que podrían presentar discapacidades en las IED; c) la participación de los EcD, reivindicaciones y luchas, es decir, los discursos académicos y construcciones teóricas sobre la discapacidad y la educación inclusiva deben ser contruidos y reconstruidos con la voz de las PcD. Los EcD de la Universidad Nacional han generado nuevas formas de organización que les posibilita fortalecerse como colectivo y agenciar procesos para construir nuevas alternativas y nuevas apuestas políticas desde la educación popular como respuesta a las prácticas de exclusión que aún perviven en la Universidad y que refuerzan los patrones de desigualdad e inequidad en la Educación Pública. El empoderamiento de los jóvenes con discapacidad solo puede darse a través de una educación inclusiva que posibilite su constitución como sujetos políticos, que permita la reivindicación de sus diferencias y que propicie transformaciones culturales. Aunque son visibles formas organizativas de EcD en las universidades privadas, algunos de los EcD hacen parte de otras organizaciones externas a las universidades (Fenascol, Fundarvid, Mosodic, Avanza); d) la necesidad de proponer nuevos modelos educativos y pedagógicos para atender la diversidad, que no estén centrados en los cánones tradicionales o en las adecuaciones y adaptaciones a estos y que respondan a la diversidad de los nuevos escenarios educativos plurales, híbridos, contextuales y a las necesidades particulares de los EcD. Teniendo en cuenta la mínima representación de los EcD frente a la educación superior y las múltiples condiciones y factores que agudizan su exclusión y vulneración de derechos, se evidencia la necesidad de velar por un

acceso de las PcD en la educación superior en las diferentes carreras y en los diferentes niveles de pregrado y postgrado; e) los nuevos procesos de responsabilidad social fortaleciendo los programas de inclusión social, articulados a las políticas de inclusión, que incentiven las formas asociativas o redes de los EcD y se articulen a los servicios de proyección social o responsabilidad social; para generar impactos internos y externos relacionados con: la empleabilidad y vinculación laboral, liderazgo y constitución de empresas de economía social y/o emprendimientos, prácticas profesionales formativas orientadas al trabajo con PcD, actualización, formación y capacitación al medio externo sobre inclusión y discapacidad, jornadas académicas, proyectos interinstitucionales e intersectoriales, divulgación y diseminación, convenios, asesorías, consultorías, entre otros. Se requiere establecer centros de recursos o de apoyos (académicos, tecnológicos, pedagógicos, de innovación) al interior de cada universidad, que involucren las diversas instancias y dependencias para dinamizar las acciones propuestas, desde los lineamientos de las políticas de inclusión.

Montoya (2021), en la comprensión de los sentidos y los lugares de agencia en las escenas de reconocimiento y formación de las personas con altas capacidades que cursan bachillerato en Rionegro Antioquia, encuentra carencia de herramientas para afirmar si se deben crear o no programas e instituciones especializadas.

Comprensión de la incomodidad, cierta inflexión extraña en la voz, al momento de nombrar a alguien con la categoría social superdotado; en español resulta anticuado hablar de superdotación y se transita hacia la categoría altas capacidades mientras en inglés no hay problema con seguir hablando de gifted. Las personas con altas capacidades o superdotadas existen, porque hay una categoría social, sobre la que se propone hablar y seguir nombrando como convicción política, no por buscar talentos o por el desarrollo económico nacional, sino por hacer viables formas de existencia.

Los jóvenes encontraron un no lugar en las escenas de su infancia; se produjo un desorden generacional porque hay una enunciación en múltiples sentidos, la legislación es uno de ellos, sobre el lugar de pacientes en su proceso de desarrollo. Hay que ver la posibilidad de una identidad talento, a partir de las capacidades, que permita una atestación de sí, de las capacidades para un bien común; no es posible ser un estudiante en Rionegro y conservar una identidad de talento, vivir ambas identidades en el espacio público ha resultado difícil para los tres jóvenes de las obras aquí narradas, luego optan por el mimetismo y la cripsis; la vivencia de los jóvenes muestra que hay una constante duda sobre su condición de talento y optan por nombrarse como tal en condiciones que no impliquen la exposición pública.



Ampliar hacia nuevas miradas que impliquen la relación entre conocimiento y poder; por tanto, el reconocimiento, permitirá la oxigenación del concepto, pero no desde la expresión pasiva de ser reconocido, sino desde la voz activa de reconocerse; es posible encontrar una identidad de cada ser humano a partir de sus capacidades, más allá de la nostalgia por la distinción o la segregación, inevitablemente se está expuesto ante la sociedad por las capacidades. En Rionegro, no hay un lugar para el desarrollo del talento en un sentido académico; en la educación básica y media, estos jóvenes no encontraron un lugar, no hay escenas de reconocimiento de las capacidades en los desempeños que ellos se mostraron como talentos, por lo tanto, tuvieron que optar por la crisis; la única manera de hacer viable un proceso de lucha por el reconocimiento, acciones de aposematismo que seguro hay desde muchos desempeños en los contextos escolares.

Las altas capacidades son una construcción social, una categoría producida a partir de unos ejercicios de clasificación de los cuerpos con base en un saber científico y posteriormente implica un reconocimiento de sí como persona capaz en el marco de una estructura de sentidos; la superdotación constituye altas capacidades manifiestas y su reconocimiento favorable a propósito de los intereses del grupo social, llevan a la configuración del talento. Se es reconocido en la sociedad por las capacidades, es decir que estas hacen parte de la identidad. En suma, las capacidades humanas, la superdotación, el talento solo son posibles en la vida en sociedad; el reconocimiento de las capacidades como bien común y no riqueza individual, es posible hacer transformaciones a la estructura competitiva de la escuela que retiren la relación entre capacidad y triunfo.

Los programas de acogimiento como semilleros, programas de enriquecimiento cognitivo, entre otros, aportan al bienestar de algunos individuos; resulta urgente y necesario erradicar el reconocimiento centrado en el examen diagnóstico, generar nuevas escenas de reconocimiento de las capacidades a partir de la creación de espacios de desempeño; los exámenes de inteligencia no son una prueba viable y el reconocimiento no tiene relación con un ejercicio de diagnóstico, sino de la generación de espacios para el encuentro, flexibilizaciones y cambios en las tecnologías escolares como las de producción de superioridad/inferioridad que pueden ser flexibilizadas, la evaluación de aprendizajes, el cuadro de honor, la entrega de símbolos patrios, los reconocimientos en los actos de graduación, entre otras.

Si hubiese un espacio de acogimiento, donde estos jóvenes hubieran encontrado otras personas con intereses similares, entonces el desarrollo de sus intereses habría sido viable, el sentimiento de que no había otras personas como ellos les llevó a buscar el mimetismo y la crisis; un reconocimiento social de las altas capacidades y no una identificación científica a partir del diagnóstico psicológico; una identidad talento es posible si se generan escenas de reconocimiento; espacios educativos para las personas con talento sin examen de superdotación.

Conclusiones

Son estos estudios propuestos novedosos en su construcción de trayectos como tesis doctorales, logrando trabajos serios, sólidos, secuenciales, ordenados y sistemáticos. Los tesisistas logran producciones originales, que aportan al campo de la investigación social en lo educativo y pedagógico.

Pardo (2019), hace aporte significativo para el sector educativo el cual puede a través de esta investigación comprender a profundidad "lo futuro" para guiar estrategias y acciones educativas desde el conocimiento y expresiones de niños y jóvenes.

Orozco (2020), desarrolla un estudio sistemático riguroso y profundo acerca del devenir de la psicología en el orden local, regional y nacional; análisis que se acompaña de problematizaciones de orden social y cultural, que precisamente, destacan la importancia de tener profesionales en psicología con una formación humanística y compromiso social.

Expone problemáticas relacionadas con la formación integral en educación, argumentos en relación con la pirámide educativa en la cual se develan situaciones de inequidad, reconocimiento a la pedagogía vinculada a procesos socioculturales y comprometida con el desarrollo moral, y adopta el modelo de la pedagogía crítica para mostrar lo incierto de la educación, lo insuficiente que resulta privilegiar una educación técnica, el valor de la solidaridad y la búsqueda de la justicia social. Tesis con distinción Magna Cum Laude.



Fajardo (2020), asume 'lo diverso' y 'lo diferente' sobre la discapacidad, quienes la vivencian, y las relaciones que establecen con los otros que participan directamente en sus trayectorias formativas. Esto sustenta la comprensión de la discapacidad como una categoría de análisis cultural, y las numerosas lecciones que se derivan al reparar en el sentir profundo de las propias personas con discapacidad, haciendo valer la 'voz' tantas veces acallada en cuerpos invisibilizados y vulnerados en el desconocimiento de sus derechos fundamentales, como el acceso a la educación.

Montoya (2021) aporta nuevas formas de pensar la educación de sujetos con "altas capacidades / superdotación", desde un texto en el que se evidencia preocupación por presentar la relación entre teoría e investigación empírica, en un formato honesto y fiel a los principios de vida del autor y las exigencias de la academia; en un recorrido por escenas de reconocimiento, fijación de una escena -apuntes sobre hermenéutica de la acción, la incomodidad de la superdotación, la identidad y diferencia en superdotación o altas capacidades, la crisis y el aposematismo, una comprensión performativa de las altas capacidades: hacia una identidad talento, y posibilidades que se abren en esta investigación.

La tesis tiene como característica singular, la dimensión literaria, y en ello la presentación en escritura teatral, utilizada para dar sentido a conceptos teóricos y cuidar el compartir de las historias de vida de los sujetos, en un movimiento circular y provocador. Acercar las ciencias sociales y las artes, en la narración y creación de los personajes, hace que el texto sea más didáctico, comprensible y estéticamente estimulante. Se hace llamado a construir oportunidades para que esas vidas que encarnan el reconocimiento sean viables en los entornos; lo que lleva a cambiar paradigmas éticos desde los que se están enmarcando esos procesos de reconocimiento y de construcciones de identidades, salir de una lógica de captación de "capital social" y pasar a una lógica de cuidado, donde toda vida es valiosa en sí, y su desarrollo posible y en plenitud es lo que convoca. La tesis recibió distinción Summa Cum Laude.

La Línea de Investigación Educación y Pedagogía en su apertura y rigor, sigue trazando nuevos senderos de discusión en seminarios conceptuales y conversaciones de alta relevancia, que dan origen a obras investigativas de impacto en las reflexiones y prácticas académicas, para bien de la educación y la pedagogía, en ámbitos nacional e internacional. La calidad de los tesisistas marca rumbos y desafíos para el colectivo, que, combinados con la experticia y saberes de los tutores, auguran el correr constante de barreras del conocimiento y nuevas formas de hacerlo.

Referencias

- Adorno, T. (2008). Teoría estética. Ediciones Akal.
- Appel, M. (1997). Educación y poder. Paidós/Mec
- Arnheim, R. (1993). Consideraciones sobre la educación artística. Paidós.
- Bédard, R. (2003). Los Fundamentos del pensamiento y las prácticas administrativas. El rombo y Las cuatro dimensiones filosóficas. Revista Ad-Minister (3), 68-88. <https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/14105/Los%20Fundamentos%20del%20Pensamiento%20y%20las%20Pr%C3%A1cticas%20Administrativas.%201-%20EL%20ROMBO%20Y%20LAS%20CUATRO%20DIMENSIONES%20FILOS%C3%93FICAS.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Betancur, M. C. (2017). Narración, juegos del lenguaje e identidades: aproximaciones desde la filosofía de Paul Ricœur. Universidad Veracruzana.
- Borland, J. H. (2003). Rethinking gifted education. Teachers College Press.
- Bourdieu, P. (1990). Sociología y Cultura. In Revue Française de Sociologie (Vol. 22). <https://doi.org/10.2307/3320819>
- Butler, J. (2004b). Undoing gender. In Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity (Vol. 3). <https://doi.org/10.4324/9780203824979>
- Butler, J. (2008). Deshacer el género. Paidós.
- Butler, J. (2009). Frames of War. When is life grievable? <https://doi.org/10.1080/00335631003796701>
- Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? Siglo Cero: revista española sobre discapacidad intelectual, 46(2), 79-97. <https://doi.org/10.14201/scero20154627997>
- Changeux, J. P. (1985). El hombre neuronal. Espasa-Calpe.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca.
- Dai, D. Y. (2009). Essential Tensions Surrounding the Concept of Giftedness. In International Handbook on Giftedness. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2>.
- Deleuze, G., Guattari, P. F. & Pérez, J. V. (2004). Mil mesetas. Pre-textos.
- Dipaola, E. (2013). Comunidad impropia. Estéticas posmodernas del lazo social.
- Fajardo, B. M. S. (2020). Educación superior inclusiva para personas con discapacidad: voces, experiencias y tejidos. Estudio de caso ampliado en tres universidades de Bogotá. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales–Cinde]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4224>



- Ferrante, C. & Venturiello, P. (2014). El aporte de las nociones de cuerpo y experiencia para la comprensión de la discapacidad como asunto político. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 14(2), 45-59. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2014.35709>
- Foucault, M. (1997). Los espacios otros. *Astrágalo: Revista cuatrimestral iberoamericana*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2611573>
- Gagñé, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagñé, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Gallardo, E. (2014). Cómo realizar análisis temático utilizando ATLAS. Ti. Recuperado el 30 de septiembre de 2019, de ATLAS.ti qualitative data analysis website: <https://atlasti.com/2014/06/12/como-realizar-analisis-tematico-utilizando-atlas-ti/>
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza editorial.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, V. (2014). "Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas". *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 391-407. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300023>
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.
- Habermas, J. (1997). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.
- Henaó, A. (2018) *Desnaturalización de la inclusión social de la discapacidad: desujeciones desde una lectura foucaultiana*. Ediciones Universidad Central.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Ser.
- Horkheimer, M. (1974). *La génesis de La teoría crítica*. (Capítulo II) de la obra *Imaginación Dialéctica*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles/327647_documento_tres.pdf
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional.
- Montoya, R. S. (2021). *Escenas de reconocimiento y formación de personas con altas capacidades en Rionegro Antioquia*. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales–Cinde]. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/4220/Orozco_Luis_Humberto_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Orozco-Nieto, L.H. (2020). La formación integral universitaria desde una perspectiva crítica Fundamentos epistémico - filosóficos, ontológicos, ético - morales y estético - creativos dirigidos a la formación integral de psicólogos (estudio de caso instrumental múltiple). [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales–Cinde]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4220>
- Osgood, C. E. (1964). Semantic differential technique in the comparative study of Cultures1. *American Anthropologist*, 66. https://www.jstor.org/stable/669329?casa_token=3MSSxIw8iU4AAAAA:MCbXbi7HbbVvvdRxpHVRAN6WRNvB5qYtwWDFwslP1kbUbzET-edh6g7uRlF5fY1bKKS4-t3AmNpsnepas62TWnPXyRyrlYsaMRCGxgJHonzOZd4USZE
- Pallasmaa, J. (2006). *Los ojos de la piel*. Gustavo Gili.
- Pardo, R. R. A. (2019). *Imágenes de lo futuro. Una aproximación comprensiva a los contenidos imaginativos de adolescentes estudiantes de la ciudad de Armenia*. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales–Cinde]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4188>
- Piñeres Sus, J. D. (2017). *Lo humano como ideal regulativo. Imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa*. Fondo Editorial FCSH Universidad de Antioquia.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos sobre hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos de reconocimiento. Tres estudios* (A. Neira, Ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción Ensayos sobre hermenéutica II* (2nd ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Sanabria, L. J. (2011). Dibujo infantil y comprensión escénica: análisis crítico hermenéutico desde un enfoque psicoanalítico. *Actualidades en psicología*, 25(112), 135-162. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=So258-64442011000100007&script=sci_abstract
- Serres, M. (1994). *Atlas* (Juliard, Ed.). Catedra.
- Schmitt, C. (1979). *El nomos de la tierra*. Centro de Estudios Constitucionales.
- Silva, A. (1997). *Imaginario urbano*. Cultura y comunicación urbana. Tercer Mundo Editores.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Tirado, F. J. & Mora M. (2002). El Espacio y el Poder: Michel Foucault y la crítica de la historia. *Espiral, Estudio sobre Estado y Sociedad*, 9(25), 11-36. <http://espiral.cucsh.udg.mx/index.php/EEES/article/view/1238>



- Taylor, S. J. (2011). Disability studies in higher education. *New directions for higher education*, 2011(154), 93-98. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/he.438>
- Terman, L. M. (1916). *The Measurement of Intelligence. An Explanation of and a Complete Guide for the Use of the Stanford Revision and Extension of the Binet- Simon Intelligence Scale*. In *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/h0068271>
- Torres, M. (2004). *Género y discapacidad: Más allá del sentido de la maternidad diferente*. Flacso.
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. Unesco.
- U.S Office of Education. (1972). *Education of the Gifted and Talented - Marland Report*. In *Educational Forum* (Vol. 92). <https://doi.org/10.1080/00131725909338741>
- Zhang, L. & Sternberg, R. J. (1995). Pentagonal Implicit Theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001698629503900205>



Bordes y tramas: comprendiendo el entretejido de las educaciones y las pedagogías

Luis Vicente Sepúlveda*

Contexto

La sistematización de experiencias como opción metodológica para la investigación en ciencias sociales y las humanidades, ha permitido descubrir el acontecer histórico de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, como una cartografía donde es posible mapear, desde su inicio, sus bordes y sus tramas. Parafraseando a Bourdieu (2001), podemos pensar la educación como “un campo de combate”²⁰ en la cual se encuentran tensiones conceptuales para comprender la experiencia escolar. Vislumbrando el caminar de la línea, se evidencian no solo los intereses investigativos de los participantes, sino las realidades sociales que cuestionan e interpelan a la escuela como institución social y que, van desplazando las fronteras teóricas y metodológicas del campo educativo.

Para proyectar nuevas realidades se debe comprender la coyuntura vigente, por eso la importancia de razonar sobre las implicaciones actuales que intervienen en los procesos sociales; para reflexionar y discutir sobre el horizonte a proseguir, se plantean los siguientes puntos:



* Profesional en Ciencias Bíblicas de la Universidad Minuto de Dios. Licenciado en Ciencias Religiosas de la Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Desarrollo Educativo y Social del convenio Cinde–Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales, Correo electrónico: vicente.sepulveda@gmail.com

²⁰ Documental dirigido por Pierre Carles en 2001.

- Un aspecto que en el futuro aún debe seguir en el foco de atención es el sujeto. Las investigaciones se orientan en problematizaciones que repercuten en los niños escolares, profesores o jóvenes, por ejemplo, así y todo, también se debe tener el enfoque al sujeto. En palabras del egresado del doctorado Sánchez-Amaya “efectivamente podrían encajar esos otros elementos que al inicio podrían implementarse, el tema de la didáctica y el tema del sujeto” (Comunicado personal, 2021)²⁴, de esta manera como lo explica, funcionaría la tríada de educación, pedagogía y didáctica en función al enfoque del sujeto.
- Implicaciones de la pandemia. La educación virtual, a distancia o en línea que se suscitó durante la contingencia sanitaria, generó dos situaciones para su atención: nuevas medidas educativas virtuales para atender la educación y al regresar a las aulas, las diversas manifestaciones que los y las estudiantes tuvieron para retomar el aprendizaje presencial. La educación post pandemia sigue reflejando el rezago educativo particularmente de quienes se encontraron en zonas rurales develando las profundas desigualdades donde lo educativo tuvo que repensarse.
- El currículo debe estar en movimiento. Así como el entorno, los planes y programas de estudio deben ser fluidos para adecuarse o adelantarse, deben ser valorados para orientar el siguiente paso educativo, es por eso que, centrar la atención en esos contenidos requiere miradas críticas que problematicen y dinamicen los currículos.
- Huellas del contexto. No se debe dejar de lado la memoria de la niñez y juventud que se forja a través de hechos trágicos, los cuales han surgido no solo en Colombia sino en otros países, considerar las repercusiones en sus itinerarios educativos es imprescindible para aportar reflexiones.

La presente publicación pretende mostrar las complejidades tanto del mundo escolar como las condiciones en las que se produce conocimiento científico sobre lo educativo y las diferentes dinámicas que intervienen en él. De esta manera, se plantearon las diferentes convenciones que orientaron el quehacer investigativo de la línea. En el fondo, permanece el desafío de la comunidad de doctores que se forman en la línea, de seguir indagando e investigando sobre las temáticas que dieron origen a sus proyectos de investigación.

²⁴ Sánchez, A., T. Entrevista grabada, 04 de octubre del 2021.



Una tesis doctoral es un complejo ejercicio investigativo que, más allá de inscribirse en las lógicas de la sistematicidad y divulgación de la ciencia, busca desarrollar sensibilidades que permitan a los investigadores ver más allá de las fronteras del conocimiento establecidos por los campos disciplinares y los paradigmas. Graduarse como doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, es establecer un compromiso con la comunidad académica de producir conocimiento pertinente para comunidades educativas que en América Latina sigan trabajando por sus búsquedas de sentido y su transformación pedagógica. La presente publicación tomó como insumo principal los documentos finales de las tesis producidas en la línea, reconociendo que, para llegar a esa versión final, existió un largo camino, caracterizado por preguntas, discusiones, desencuentros e ilusiones que van tejiendo el caminar del investigador. En este caminar, es posible también encontrar a los participantes de la línea como interlocutores de cada una de las propuestas de investigación, entre los que se destacan el tutor de la tesis, como docente de la línea encargado de acompañar el proyecto investigativo de los aspirantes –candidatos. Las sesiones de línea, cuyo registro se encuentra descrito en los protocolos, dan cuenta de cómo se fue delineando y ajustando cada proyecto. La experiencia dialógica al interior de la línea otorga herramientas a los investigadores para la toma de decisiones a nivel teórico y metodológico de su proyecto de investigación.

El quehacer formativo de la línea muestra una seria consolidación como línea y grupo de investigación, donde los investigadores aportan desde las construcciones teóricas y prácticas de su interés, a la comunidad científica y educativa en general. Prueba de ello, es la alta categorización obtenida en las convocatorias de medición de grupos realizadas por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (antes Colciencias) y representada de igual manera, a través de la obtención de la acreditación de alta calidad del registro calificado del programa. Esto ha permitido el reconocimiento a nivel nacional e internacional, particularmente por la opción no solo de la línea, sino de Cinde de construir conocimiento y sinergias a través de su trabajo en las redes en las que participa.

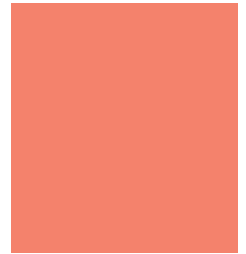
Ubicar lo educativo desde las perspectivas de las ciencias sociales, ha permitido a los integrantes de la línea desarrollar sensibilidades particulares que les han ayudado poner su foco de atención en las problemáticas ya mencionadas. Cada investigador ha acudido a las amplias posibilidades teóricas y metodológicas de las ciencias sociales para tener un panorama más claro de la realidad educativa del país. Los dispositivos metodológicos que, aplicados con rigurosidad y sistematicidad, muestran resultados a la comunidad educativa bajo parámetros de validez y confiabilidad propios de las disciplinas sociales. Estas perspectivas, a su vez, fueron

delimitando los bordes en los que la línea fue direccionando su quehacer investigativo. Se planteó en un comienzo, pensar lo educativo desde la familia y el desarrollo humano, e incluso desde la comunicación. Los primeros años de la línea mostraron la profundidad de estos campos, lo que, con el tiempo, fueron convirtiéndose en líneas de investigación independientes y que tendrían posteriormente mucho que aportar al doctorado.

Transitando por los bordes y las tramas: los campos y sus fronteras

Una primera trama que se identifica en las investigaciones producidas son las de las políticas educativas en dos sentidos: en primer lugar, aproximaciones críticas y analíticas a las políticas estatales que organizan el servicio educativo en el país. Estas investigaciones permitieron dar cuenta no solo que en la escuela es posible identificar desigualdades sociales, sino que ella misma reproduce estas desigualdades y las posibilidades de cambio se encuentran en los actores que participan en ella, principalmente maestros y estudiantes. Se encuentra allí investigaciones que analizaron el lugar de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales en la política actual. Se analiza también la manera como en Colombia se configuró un discurso prohibicionista del uso de drogas y que se materializó en la legislación penal y educativa. En un segundo lugar, se encuentra la conceptualización de la política en cuanto a la subjetividad política, especialmente en niños y adolescentes. La escuela, es un lugar privilegiado para la formación política, porque es allí donde se van configurando los imaginarios de ciudadanía, superando la visión tradicional de la escuela como un simple lugar de transmisión de conocimientos.

La segunda trama hace referencia a la gran deuda histórica que tiene el país con sus niños y jóvenes. Pensar las relaciones de la escuela y la primera infancia demanda no solamente analizar sus procesos de escolarización, sino su lugar mismo en la sociedad. De ahí que investigaciones hayan indagado por las nociones de crianza y desarrollo en algunos programas educativos estatales, donde se rescata la integralidad que exige el concepto, no solo en el campo educativo, sino con otras dimensiones, como en el campo de la salud. Otras investigaciones analizaron la posibilidad de enseñanza de la argumentación, postura que logró superar la visión clásica de los niños como receptores pasivos de la enseñanza preescolar. Estas investigaciones también permiten resignificar el lugar de las maestras de educación preescolar, reconociendo el saber pedagógico y el saber didáctico que construyen en su práctica pedagógica, como las



alternativas que hoy existen para el desarrollo del pensamiento desde tempranas edades, como lo lúdico y lo tecnológico.

Una tercera trama hace referencia a las investigaciones realizadas en torno a la educación básica y media. En ella se encuentran la gran mayoría de investigaciones en donde se configura la escuela y la pedagogía como el centro de las preocupaciones investigativas de los participantes. Confluyen las investigaciones que desde los enfoques cualitativo, cuantitativo, arqueológico, hermenéutico y crítico social han producido sobre la experiencia escolar y los sujetos que la habitan. Pensar la experiencia escolar no solo adquiere relevancia en la reflexión pedagógica, sino que es fundamental para la construcción de una democracia plural y participativa en donde los ciudadanos construyan el tejido social del futuro. En esta reflexión se destaca sin duda el lugar de la práctica pedagógica de los maestros que, en las instituciones educativas, luchan cada día por transformar e innovar la escuela. En ellas, se analizan también categorías importantes como la evaluación y roles institucionales como la rectoría que ejercen los directivos docentes. La escuela se encuentra –como ya se insinuó líneas arriba– en medio de la disputa de los grandes organismos internacionales que la instrumentalizan, y la gestión escolar y educativa que buscan otorgar sentidos distintos por parte de quienes habitan la escuela. El disciplinamiento, la confesionalidad y la obediencia propios de la escuela tradicional, son puestos en tensión al momento de indagar la escuela.

La cuarta y última trama hace referencia a las investigaciones orientadas a pensar la educación superior. La institución universitaria, particularmente definida por sus tres funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social sigue siendo una institución milenaria que se enfrenta a los desafíos de la modernidad y de un mundo globalizado y tecnificado. En ella transitan los conocimientos de cada una de las disciplinas en las que los profesionales ejercen su trabajo. Por eso, las preocupaciones de los investigadores se centran en la manera como los jóvenes se acercan al conocimiento disciplinar a través del desarrollo de altos niveles de literacidad y del lenguaje científico, que normalmente circula en publicaciones arbitradas y revistas especializadas. De esta manera se analizan experiencias como los semilleros de investigación que buscan desde cada vez más temprana edad, formar en competencias investigativas que les ayuden a familiarizarse con la manera como se produce y se divulga la ciencia en las instituciones de educación superior. En este elemento de educación superior, visto desde una perspectiva crítica, es posible reflexionar sobre las desigualdades que genera particularmente la dinámica del servicio educativo ofertado a través de las universidades públicas y universidades privadas. En la región, hay un serio problema de acceso a la educación superior, donde

apenas un porcentaje de jóvenes logra acceder a ella, y quienes acceden y no tienen las condiciones mínimas de permanencia, resultan desertando de la universidad, sin hablar de las investigaciones que analizaron la experiencia universitaria en sector rural. En este sentido, el contexto será fundamental para comprender la experiencia universitaria y para comprender la pluralidad de las identidades de las universidades de la región. Este ejercicio fue particularmente fecundo en la línea, pues de estas reflexiones se creó desde el año 2018 el grupo virtual Universidad Latinoamericana, en el cual –hasta la fecha– investigadores e interesados en el tema de la educación superior siguen compartiendo reflexiones críticas, documentos y demás material para seguir pensando el lugar de la universidad en la sociedad.

Este entramado es posible gracias a la participación de cada uno de los participantes de la línea. Sin embargo, es necesario reconocer aquí el liderazgo que desde los inicios de la línea viene ejerciendo el profesor Héctor Fabio Ospina como director de la misma, liderazgo que se ha convertido en un pilar importante para que la comunidad investigativa pueda seguir ofreciendo a la región latinoamericana conocimiento pertinente y de alto nivel sobre la educación y pedagogía.

Prospectiva de la línea de investigación

Seguir investigando en educación y pedagogía es imprescindible en un país donde aún persisten las desigualdades sociales, y donde lo educativo sigue siendo la esperanza para construir un país mejor para la niñez y la juventud colombiana. En ese sentido, es posible pensar que nos encontramos ante diversas “educaciones y pedagogías” en donde la escuela va enfrentando día a día los desafíos de las particularidades de las nuevas generaciones que se forman en ella y de la irrupción de las tecnologías de la información que complejizan la relación entre enseñanza y aprendizaje.

En la mayoría de países de América Latina, las reformas educativas han tenido un avance significativo con resultados más visibles en el campo de la administración y control de la escuela, con una consecuente subalternización del maestro y del saber pedagógico. Las políticas educativas privilegiaron la cobertura sacrificando la calidad, se enmarcaron desde la lógica economicista que marginó la reflexión por la pedagogía y despojó al maestro de su lugar como intelectual de la educación. La “obsesión” por los rankings y las pruebas estandarizadas que obedecen más a las orientaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial



o el Banco Interamericano de Desarrollo, ha tenido un profundo impacto en la cotidianidad en la escuela, llevando a la despedagogización de la escuela y la desprofesionalización del maestro.

Ante estos desafíos a los que se enfrenta la escuela, sumados las nuevas formas de subjetivación de los actores de la escuela, se sigue enfrentando la Línea de Educación y Pedagogía. Las tesis revisadas en este ejercicio de sistematización de experiencias, las investigaciones que se articularon a la línea en otros escenarios de cooperación académica e investigativa, muestran el compromiso de la necesidad de una educación comprometida con los problemas de la región latinoamericana.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y
JUVENTUD



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

