La investigación educativa en el Caribe colombiano: tendencias, desarrollos y desafíos

Alexander Ortiz Ocaña
Editor

Editorial
UNIMAGDALENA

Educación

La investigación educativa en el Caribe colombiano: tendencias, desarrollos y desafíos

Alexander Ortiz Ocaña
Editor

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

González Monroy, Luis Alfredo, autor
La investigación educativa en el Caribe colombiano : tendencias, desarrollos y desafíos / autores, Luis Alfredo González ; editor, Alexander Ortiz Ocaña Monroy. -- Primera edición. -- Santa Marta : Editorial Unimagdalena, 2026.
1 recurso en línea : archivo de texto: PDF.

Incluye datos curriculares de los autores -- Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN 978-628-7904-54-5 (pdf) -- 978-628-7904-55-2 (epub)

1. Investigación educativa - Caribe (Región, Colombia) 2. Política educativa - Caribe (Región, Colombia) 3. Educación superior - Investigaciones - Caribe (Región, Colombia) - Proyectos 4. Posconflicto - Caribe (Región, Colombia) 5. Tecnologías de la información y comunicación - Aspectos sociales - Caribe (Región, Colombia) 6. Redes sociales en línea - Enseñanza - Caribe (Región, Colombia) I. Belmonte Jiménez, Sandra Carolina, autora II. Polo Albarracín, Miguel José, autor III. Choles Almazo, Hilda María, autora IV. Tausa Ramírez, Mónica Patricia, autora V. Ospino Gutiérrez, Olga Cecilia, autora VI. Ruiz Ospino, Elmis Andrea, autora VII. Rodríguez Akle, Álvaro del Carmen, autor VIII. Rosado Ferreira, Singri Elena, autora IX. Ortiz Ocaña Monroy, Alexander, autor

CDD: 370.7209861 ed. 23
CO-BoBN– a1182858

Primera edición, julio de 2026

2026 © Universidad del Magdalena. Derechos Reservados.

Editorial Unimagdalena
Calle 29H3 n.° 22-01
Edificio de Innovación y Emprendimiento
(57 - 605) 4381000 Ext. 1888
Santa Marta D.T.C.H. - Colombia
editorial@unimagdalena.edu.co
https://editorial.unimagdalena.edu.co/

Rector: Pablo Vera Salazar
Vicerrector de Investigación: Jorge Enrique Elías-Caro
Coordinadora de Publicaciones y Fomento Editorial: Angélica María Cortés Martínez

Diseño editorial: Luis Felipe Márquez Lora
Diagramación: Jeynner Kevin Páez Vélez
Diseño de portada: Andrés Felipe Moreno Toro
Corrección de estilo: Marcelo José Cabarcas Ortega

Santa Marta, Colombia, 2026

ISBN: 978-628-7904-54-5 (pdf)
ISBN: 978-628-7904-55-2 (epub)

DOI: https://doi.org/10.21676/9786287904545

Hecho en Colombia - Made in Colombia

La UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, en su calidad de editora y titular de derechos patrimoniales de autor, y en su propósito de contribuir con la difusión y divulgación del conocimiento, la producción intelectual y la educación, dispone autorizar la reproducción impresa así como su distribución, reproducción digital y puesta a disposición de la totalidad o parte del presente libro de manera libre y gratuita, en tanto se mantenga la integridad del texto y se dé la correspondiente cita a sus autores y mención institucional. No se autoriza la realización de versiones derivadas ni traducciones o adaptaciones. Queda prohibida la comercialización o venta a cualquier título de este material.

OPEN ACCESS

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores y no comprometen al pensamiento institucional de la Universidad del Magdalena, ni generan responsabilidad frente a terceros.

Contenido

Prólogo 5

Capítulo 1. Currículo para las escuelas del retorno. Una apuesta para el posacuerdo en Colombia..... 12

Capítulo 2. Posibilidades didácticas de las redes sociales virtuales para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media. 38

Capítulo 3. El proceso histórico del Proyecto Educativo Institucional-PEI: una mirada desde la gestión directiva..... 81

Capítulo 4. Estrategias para la gestión de la calidad educativa en los planes de desarrollo del departamento de La Guajira 145

Capítulo 5. La pedagogía en el horizonte de la ciudadanía.... 189

Capítulo 6. El arte, el juego y la afectividad: pilares configuradores de inclusión..... 245

Capítulo 7. Los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de la educación inclusiva: un estudio desde los significados y sentidos de los docentes universitarios..... 294

Capítulo 8. Trayecto metodológico para la comprensión y transformación de las prácticas de liderazgo en la gestión educativa..... 328

Capítulo 9. Teoría y práctica del proceso de enseñanza de la semiología mediante el aprendizaje basado en problemas 360

Sobre los autores..... 412

Prólogo

En el vasto lienzo del Caribe, donde los contrastes se entrelazan con la abundancia de la naturaleza, emerge un territorio que ha sido testigo de innumerables hechos sociales y culturales. En este escenario, cargado de historia y vitalidad, el litoral norte se revela como un espacio de singular relevancia para la investigación pedagógica. Es en este marco donde nace *La investigación educativa en el Caribe colombiano: tendencias, desarrollos y desafíos*, un trabajo que nos invita a considerar los desafíos, avances y perspectivas de la educación en esta parte del mundo. A lo largo de sus páginas, el libro nos guía hacia el análisis de las problemáticas más apremiantes: accesibilidad, calidad e igualdad. Al mismo tiempo, examina las tendencias administrativas y políticas que enmarcan y transforman la discusión, ofreciendo una mirada que, como la región misma, es diversa y siempre en movimiento. Con este fin, el libro incorpora el punto de vista de especialistas en el campo, quienes cuentan sus percepciones y vivencias en capítulos meticulosamente seleccionados. Estos relatos proporcionan una comprensión holística de los temas más relevantes de la materia, desde la capacitación de docentes hasta la creación de medidas públicas enfocadas en potenciar la calidad.

Ante todo, esta obra nos permite destacar la importancia del trabajo colaborativo para reflexionar sobre saberes situados y experiencias compartidas, en esta ocasión, las de formadores de diversos niveles y áreas. En segundo lugar, estas páginas buscan acercarnos a las voces de otros actores educativos, cuyas historias se entrelazan con las realidades sociales propias de los espacios de aprendizaje. En tercer lugar, se reafirma el compromiso, ya expresado por los autores, de contribuir a una lectura más comprensiva de nuestra realidad regional.

Es importante destacar que esta obra consigna los hallazgos de los egresados del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades RUDECOLOMBIA. Estos investigadores están convencidos de que para cambiar la academia es necesario modificar las metodologías y también reconsiderar la escuela en función de las demandas sociales. Como se evidencia a continuación, los contenidos de este texto recogen esta postura crítica. El primer capítulo, titulado «Currículo para las escuelas del retorno: una apuesta para el posacuerdo en Colombia», se configura como una reflexión contextual que trasciende la mera descripción educativa para profundizar en la comprensión de las realidades sociales que allí se manifiestan, muchas veces invisibilizadas. Esta reflexión se fundamenta en una prudencia conceptual que se reconoce como una virtud en constante construcción. En este marco, se desarrolla un análisis integral basado en el estudio *Escuelas del retorno después del desplazamiento forzado en Colombia: significados y sentidos dialógicos de un currículo intercultural* (2015), que aborda el currículo desde una perspectiva intercultural y dialógica, orientada a responder a las complejidades del posconflicto.

El segundo capítulo, titulado «Posibilidades didácticas de las redes sociales virtuales para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media», aborda la integración de elementos fundamentales en la formación educativa, como el pensamiento crítico, junto con los mediadores culturales contemporáneos, específicamente los entornos virtuales de socialización que representan las redes sociales. La utilización pedagógica de estos espacios permite fomentar en los estudiantes actitudes reflexivas y críticas hacia su uso, al tiempo que proporciona a los docentes una herramienta poderosa para promover el trabajo colaborativo y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El tercer capítulo, titulado «El proceso histórico del Proyecto Educativo Institucional (PEI): una mirada desde la gestión directiva», aborda un análisis profundo sobre la configuración y evolución de las instituciones y organizaciones educativas. Este análisis permitió

avanzar significativamente en la comprensión y apropiación de las dos dimensiones fundamentales que configuran la realidad institucional: lo instituido y lo instituyente. En este contexto, se destaca la prioridad que se otorga a la dimensión directiva, entendida como el eje central que articula y dinamiza las acciones, decisiones y estrategias que orientan el funcionamiento y desarrollo de estas organizaciones. Este enfoque permite comprender las tensiones y dinámicas que surgen entre las estructuras formales establecidas (lo instituido) y las prácticas emergentes y transformadoras (lo instituyente), las cuales influyen directamente en la calidad y pertinencia de la gestión. Así, se ofrece una visión integral que contribuye a entender la complejidad de la gestión directiva como un proceso clave para el fortalecimiento institucional y la mejora continua en el ámbito educativo.

El cuarto capítulo, que se titula «Estrategias para la gestión de la calidad educativa en los planes de desarrollo del departamento de La Guajira», es un producto de investigación que se desarrolló en el marco del proyecto titulado *Realidades, ideales y posibilidades de la calidad educativa en el departamento de La Guajira: comprensiones y prospectiva desde el desarrollo identitario*, cuyo objetivo central fue configurar una plataforma conceptual con criterios generativos, que apoye la formulación y gestión integral de planes departamentales, municipales y sectoriales de educación; con el propósito de mejorar significativamente la calidad educativa en el Departamento, desde una perspectiva de desarrollo identitario. Este ejercicio investigativo se desarrolló a partir de la comprensión de las concepciones de calidad educativa y de la prospección de cómo se podrían construir escenarios educativos con calidad, teniendo como uno de los insumos las concepciones de calidad educativa encontradas en las voces plurales de los diversos actores sociales y el análisis de 58 planes de desarrollo de todos los municipios del departamento desde 1991, a propósito de la nueva constitución en Colombia. Este estudio se llevó a cabo a partir de un análisis profundo de las concepciones de calidad educativa, complementado con una prospectiva orientada a la construcción de escenarios educativos eficientes. Para ello, se

consideraron como insumos fundamentales las diversas percepciones expresadas por múltiples actores sociales, así como el análisis detallado de 58 planes de desarrollo correspondientes a todos los municipios del departamento desde 1991, en el marco de la nueva Constitución colombiana.

El quinto capítulo, titulado «La pedagogía en el horizonte de la ciudadanía», presenta una investigación de carácter emancipador que concibe a los maestros en formación no como meros objetos de estudio, sino como actores sociales protagonistas de su propia historia. Estos educadores en formación son reconocidos como sujetos capaces de identificar y asumir las rutas necesarias para potenciar sus fortalezas y talentos, contribuyendo así a la construcción de un país renovado y esperanzador. A partir del análisis del concepto de ciudadanía en diálogo con las necesidades contextuales, se proponen seis tipos de ciudadanía que deberían ser promovidos en la escuela colombiana: activa, intercultural, inclusiva, cosmopolita, ecológica y digital.

Por otra parte, ahondamos en la relación que la ciudadanía tiene con la escuela y hacemos una apuesta decidida por la pedagogía como espacio de emancipación, empoderamiento social y eje central de la formación de maestras y maestros para la ciudadanía. Guiados por el espíritu y el método de la indagación apreciativa, se construyen los conceptos de educación y pedagogía ciudadanas, conceptos reveladores de la experiencia vital de los actores sociales de la Normal: maestras en formación y en ejercicio, madres de familia y directivas. Son conceptos de carácter émico que, a nuestro modo de ver, constituyen un aporte que revela los matices del aporte pedagógico que la Escuela Normal Superior María Auxiliadora hace a la educación ciudadana.

En el sexto capítulo, titulado «El arte, el juego y la afectividad pilares configuradores de inclusión», la relevancia social de la investigación se da en tanto el problema a investigar está orientado a contribuir con la construcción de una sociedad más justa y equitativa, aportando desde los procesos formativos, elementos prácticos y teóricos para responder a una sociedad que exige de los maestros amplias tareas, actividades creativas y competencias que le permitan tratar y analizar

los problemas y fenómenos que se suceden en el aula y en la escuela de una manera trascendental, llevando especialmente al desarrollo y crecimiento integral del estudiante, potencializando y resinificando con un papel activo y transformador en su medio de vida.

El séptimo apartado, «Los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de la educación inclusiva: un estudio desde los significados y sentidos que emergen en la práctica docente», integra un tránsito más en el recorrido de la preocupación y la responsabilidad por los estilos de aprendizaje y la educación inclusiva. Temas que hemos planteado en distintas reflexiones, a partir de diversas configuraciones, reconociendo las urgencias y sugerencias que germinan en el escenario de la educación superior. Un recorrido que se ha creado en y desde los significados y sentidos que habitan en la práctica educativa del docente universitario, entendiendo que el mundo educativo y sus representaciones es una realidad heterogénea, holística y natural, rica en turbulencias que instigan a la interpelación constante, innumerable. Estas se relacionan con los procesos de enseñanza, el aprendizaje, la inclusión y la invisibilidad de diversidad que albergan las instituciones educativas. Inherente a ello, se entrelazan enunciados, opiniones, saberes y costumbres que atraen al diálogo y al encuentro con las experiencias que emergen de los docentes universitarios. Al reconocer en esas situaciones y sus representaciones, inclinaciones desiguales, como también cargadas de anhelos, sobre todo, provocadores de cambios y restos en la práctica educativa.

En el caso del octavo capítulo, que se denomina «Trayecto metodológico de las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa de las organizaciones escolares», la investigación surge en el contexto de las experiencias del autor en calidad de docente y directivo docente de las organizaciones escolares de Santa Marta y el Magdalena, Colombia, en la búsqueda de sentido y significados de las prácticas de liderazgo educativo en la perspectiva de aportar a la transformación de las escuelas desde los principios de la democracia y la participación, pero también como investigador que se interesa por el conocimiento científico social en el campo de la educación.

A partir de la realidad social de las organizaciones escolares en los procesos de gestión educativa, surge esta idea de investigación centrada en conocer cómo las concepciones y prácticas de liderazgo educativo inciden en los procesos de gestión educativa en las distintas áreas (administrativas, pedagógicas y sociales). En este contexto, se plantea el problema de investigación en la existencia de unas precomprensiones de liderazgo permeadas de un enfoque dominante tradicional, tecno-burocrático y jerárquico, que promueve una educación domesticadora a partir de imponer unas relaciones de dominación entre líderes y seguidores. A su vez, en contraste, al otro lado de la balanza emerge lo nuevo, unas concepciones y prácticas de liderazgo educativo que priorizan el diálogo igualitario que fortalece la participación decisiva de la comunidad educativa, potenciando el interés transformador, democrático y de inclusión social.

En el noveno capítulo, «Teoría y práctica del proceso de enseñanza de la semiología mediante el aprendizaje basado en problemas», se indagó acerca de la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas, ABP (PBL, por sus siglas en inglés), como estrategia didáctica dentro de la experiencia de enseñanza de la semiología en el programa de formación en Enfermería de Unimagdalena. Mediante una metodología mixta, cualitativa-cuantitativa y en combinación con elementos de participación-acción, mediante un trabajo cuasiexperimental, diseño de casos clínicos y aplicación de encuesta tipo Likert acerca de conocimientos, habilidades y actitudes, se examinó la alternativa de integración de conocimientos teóricos con la práctica para enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Las intenciones específicas fueron determinar los principales casos clínicos en semiología, mediando el ABP, para el desarrollo de las habilidades en la valoración sistemática del paciente, integrando conocimientos teórico-prácticos en habilidades y actitudes de valoración sistemática del paciente. Los resultados evidenciaron el acuerdo de los estudiantes con los criterios esperados por la ABP y su plena disposición respecto a la metodología implementada.

Como se puede apreciar, los aportes de esta colección son de gran relevancia. En primer lugar, no solo documenta los retos escolares de la región, sino que también ofrece un análisis crítico de las concepciones y prácticas vigentes, iluminando áreas de mejora y abriendo caminos hacia la innovación. Asimismo, recopila estudios de caso que muestran experiencias exitosas en la implementación de metodologías inclusivas, ofreciendo pautas que pueden guiar a otros profesionales con desafíos similares. Finalmente, al explorar las complejas dinámicas socioculturales que moldean la educación del Caribe colombiano, el libro se erige como un recurso indispensable para los investigadores, maestros y formuladores de políticas que buscan contribuir a su desarrollo sostenible y equitativo. Así, el libro se presenta como una brújula, guiando a quienes desean transformar el conocimiento en acción y reflexión.

Alexander Ortiz Ocaña
Director Académico
Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad del Magdalena
Santa Marta, Colombia

Capítulo 1. Currículo para las escuelas del retorno. Una apuesta para el posacuerdo en Colombia

Luis Alfredo González Monroy[1]

Para las poblaciones del retorno después del desplazamiento forzado, la tierra es concebida como el soporte más importante de sus vidas (Ibáñez, 2009), pues sin ella, sus existencias no tienen razón de ser. El regreso a ella se considera como un paso importante en su lucha por resignificar y reconstruir su proyecto de vida, sin obviar sus raíces culturales, que se constituyen en un patrimonio social traspasado de padres a hijos. Estas personas del retorno han asumido su desplazamiento forzado como un viaje, en el cual no perdieron la esperanza de regresar algún día a su terruño.

Las personas que han tomado la difícil decisión de regresar a las tierras donde nacieron, después de haber sido victimizadas por los actores armados del conflicto colombiano, lo han hecho con el fin de reivindicarse como seres humanos y sociales. Para ellos, su terruño lo han concebido como sus territorios de vida (Bello, 2004). En su regreso, han procurado por lo menos no dejar perder la posibilidad de dibujar en sus cabezas un nuevo proyecto de vida.

Además, cuando las víctimas se encuentran nuevamente, la primera impresión que les impacta es la de encontrarse en un contexto en el que deben interactuar con otros individuos que también han

1. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Email: lgonzalezm@unimagdalena.edu.co, dunkarinca@gmail.com

experimentado su mismo sufrimiento y dolor. Entonces, las relaciones interpersonales se desarrollan de forma natural, permitiéndoles comprender que son parte de una diversidad, una variante de características y diferentes formas de interpretar el mundo. Esta práctica intercultural forma a estos individuos como ciudadanos que buscan llevar a cabo un proyecto de vida, donde no excluyen el fomento de aprendizajes colectivos, comprometidos con la vida, su comunidad y su nación, a la que han dado sus fuerzas y aspiraciones.

De igual forma, estas personas están obsesionadas por edificar una nueva morada, en la cual intentan entablar un diálogo con los elementos que les representan la razón de sus vidas. El estar en contacto diario con el suelo de donde provinieron sus abolengos, o por lo menos anhelando ser sepultados en la tierra por la cual lucharon, sin perder la esperanza de ver a su descendencia crecer en ella.

Estas personas ven la tierra como el lugar donde se ubica el mundo, donde hombres y mujeres, situados en ese lugar por un propósito compartido, se vinculan con los objetos y sus similares, con el objetivo de, desde su conciencia, otorgar sentido a sus cosmovisiones, creencias, educación y planes de vida desde su universo. En este contexto, cada comunidad encuentra un propósito en el terreno en el que reside (Heidegger, 1927).

De igual forma, estas personas, en medio de un éxodo rural forzado (Fals Borda, 2003), desarrollaron una notable capacidad de adaptación y superación frente a las múltiples adversidades que enfrentaron. Mantuvieron firme su anhelo de regresar a su tierra natal, la cual representaba para ellos no solo un espacio físico, sino la fuente esencial de su existencia y realización como seres sociales. Este retorno fortaleció en ellos la solidaridad mutua, promoviendo el compartir recíproco del dolor, las esperanzas y los anhelos de un nuevo comienzo, que les permitiera reconstruir su identidad desde la resistencia, pero también desde la esperanza renovada. Hoy buscan llegar al menos a las mismas condiciones que tenían antes de ser victimizados; su batalla por retornar ha estado basada en la búsqueda de garantías para vivir una vida digna de forma sostenible y factible (Terán, 2011).

Cuando las poblaciones del retorno se asientan en un espacio geográfico que los acerca para elaborar un propósito de vida común, se entregan a revalorizar los objetos que los rodean, pero que, al mismo tiempo, simbolizan sus esfuerzos por lo que han luchado y han llegado a tomar decisiones temerarias, como el hecho de volver al lugar de donde fueron desalojados solo con sus convicciones y mundo de representaciones, como la tierra, el lugar de reuniones, la escuela, los animales, las plantas, los ríos, etc., imágenes con las cuales crecieron. Es decir, en su imaginario colectivo, el terruño ha adquirido el significado de territorio de vida (Bello, 2004), donde se vislumbra techo, vestido, comida y vida misma. Pero no solamente los objetos que los rodean están cargados de significados; también hay conceptos abstractos que desde sus vivencias le dan sentido al desarrollo de su comunidad: educación, pedagogía, diversidad, interculturalidad, currículo y memoria histórica.

Hoy el Estado colombiano hace presencia en las tierras del retorno, y lo hace por medio de la escuela, en la intención de generar confianza en estas poblaciones, quienes finalmente logran comprender que esta no es solamente una edificación donde se dictan clases, sino que ha de concebirse como un espacio natural de socialización, convivencia y, sobre todo, oxigenación para su identidad, acervo cultural y cosmovisiones. La escuela entonces ha adquirido para ellos un nuevo significado, que le da luz a su propia existencia y a la cual le confían sus principios y voces de transmisión de saberes, valores y maneras de buen vivir.

Por consiguiente, los conceptos de tierra y escuela en su imaginario simbolizan, respectivamente, la dimensión productiva, vinculada a la generación de empleo para el sustento familiar, y la dimensión reproductiva, que preserva la identidad cultural de la comunidad. Estos aspectos deben ser elaborados de manera colectiva en un documento que, tras un proceso de consenso e institucionalización (Vasco, 2011), se constituya en el currículo escolar de la escuela del retorno, dotado de un profundo sentido sociocultural y dejando para el ámbito familiar la tradición oral como medio de transmisión de la crianza.

También es necesario tener en cuenta que las comunidades del retorno han de estar conscientes de entenderse a sí mismas como seres diferentes, que cultivan una comprensión de todos los objetos de su entorno, puesto que estos objetos, aunque no hablen y sientan, están ahí, contribuyendo de alguna manera a sus emprendimientos por una mejor sociedad y nación. Para ello, es necesario entender a la escuela como un espacio de diálogo entre sistemas epistemológicos (Terán, 2011), en el cual se empodere a las nuevas generaciones en la utopía de comprender al hombre al servicio de la naturaleza y no al contrario, en una actitud proactiva de contribuir de manera honesta al equilibrio del planeta.

Aspiraciones donde se busca rescatar lo positivamente positivo de un pasado doloroso, para darle significado solo si se es hábil para proyectar el presente hacia el futuro (Essomba, 2006) y donde sus esfuerzos se ven resignificados, por lo que han persistido y han logrado tomar decisiones valiosas. Por lo tanto, cuando incorporan la escuela en su proyecto de sociedad floreciente, inicialmente se involucran de forma cautelosa, pero con el paso del tiempo, lo hacen con entusiasmo, para convertirse en parte de lo público y contribuir desde la necesidad esencial de cada individuo.

Sin embargo, cuando el retorno de las víctimas empieza a consolidarse en los lugares de donde fueron expulsados, este adquiere un enfoque compensatorio, en el cual la educación empieza a tener un papel trascendental en estas comunidades. La estrategia empleada por las autoridades educativas del estado se sitúa en los subsidios condicionados, como medio motivante, que conlleva la búsqueda de acciones de emprendimiento e inserción laboral, en lapsos de tiempo lo más cortos posible. La anterior situación conduce a internalizar en las mentes de los beneficiarios la idea del paternalismo estatal. Lo cual lleva a estas personas a asumir una actitud premoderna, que castra sus capacidades de crítica y de poner sobre la mesa donde se diseña su futuro, sus puntos de vista, construidos desde el dolor que no quieren repetir.

Cuando el retorno de las víctimas comienza a consolidarse en sus territorios de origen, este proceso adopta un enfoque compensatorio

en el que la educación desempeña un papel fundamental en dichas comunidades. Las autoridades educativas estatales implementan estrategias basadas en subsidios condicionados, concebidos como incentivos para fomentar iniciativas de emprendimiento e inserción laboral en plazos lo más breves posible. Esta dinámica, sin embargo, tiende a interiorizar en los beneficiarios una percepción de paternalismo estatal, lo que puede limitar su capacidad crítica y su participación activa en la definición de su propio futuro, perpetuando visiones construidas desde el sufrimiento que buscan evitar repetir.

Es importante destacar que, a pesar de los esfuerzos reiterados por parte del Estado colombiano a través de sus distintos gobiernos para mostrar avances cuantificables en áreas como la reducción del desempleo, la disminución de la indigencia, el incremento en la construcción de viviendas y la ampliación de los servicios de salud y educación, estas acciones no han logrado responder de manera efectiva a las necesidades estructurales y profundas del país. Iniciativas como la edificación de viviendas, la restauración de instituciones educativas o la creación de espacios públicos simbólicos, aunque valiosas, no constituyen soluciones suficientes para los problemas de fondo. Para alcanzar un impacto real y sostenible, es imprescindible implementar un trabajo coordinado y sinérgico a corto, mediano y largo plazo, que promueva la reivindicación y el empoderamiento de las comunidades. Este enfoque debe integrar de manera articulada sectores clave como la salud, la familia, la educación, el medioambiente, la territorialidad, la legislación y la seguridad ciudadana, todos ellos orientados hacia un proyecto común. El objetivo central de este proyecto debe ser garantizar la participación activa y la verdadera representación de las personas, con miras a mejorar significativamente su calidad de vida.

Esta situación resalta la importancia de aprender a escuchar las diversas voces que emergen en las comunidades, reconociendo su origen, superando prejuicios y estereotipos, y poniendo nuestra inteligencia al servicio colectivo (Sánchez, 2013). Estas interacciones, orientadas al bien común, se fundamentan en el autorreconocimiento de las personas como seres interculturales, quienes asumen

una racionalidad responsable para enfrentar y superar condiciones de vulnerabilidad. Al mismo tiempo, estas dinámicas fomentan el desarrollo humano sostenible desde las propias comunidades. Este intercambio de sensibilidades se acompaña de un profundo respeto y valorización de los saberes y conocimientos propios, revitalizando las culturas locales y las lenguas ancestrales, y abriendo caminos de encuentro con una sociedad hegemónica que, aunque arraigada y resistente al cambio, puede ser transformada mediante estos procesos.

Es fundamental reconocer que en estas comunidades cobran especial relevancia los valores, los sentimientos y el respeto por la dignidad humana, elementos que son esenciales para el desarrollo de una ciudadanía intercultural inclusiva. En este sentido, corresponde a la escuela fortalecer, mediante sus acciones pedagógicas, un currículo integral que promueva la inclusión, garantizando que las diferencias no se traduzcan en desigualdad ni exclusión. Más bien, debe fomentar espacios de participación y deliberación que conduzcan a consensos, asegurando la plena integración social y la ausencia de exclusiones o vacíos de poder en las comunidades de origen. Estos aspectos, estrechamente vinculados a los contextos socioculturales, buscan potenciar en el ámbito escolar la formación integral de todos sus beneficiarios (Sánchez, 2013).

En este orden de ideas, es necesario elaborar una hoja de ruta que marque el derrotero de la transformación y cambio de estas poblaciones, desvirtuadas en muchas ocasiones como personas y colectivos. Pero también es necesario aclarar que los gobiernos se someten a responder con cifras, solo con la intención de lograr ser admitidos a organismos como la OCDE, en el orgullo de hacer parte de países con buenas prácticas socioeconómicas y respetuosos de los derechos humanos. Las acciones recientes de los gobiernos han tendido a ser apresuradas y superficiales, procurando no desestimar a las víctimas del desplazamiento forzado. Estas medidas, concebidas desde una perspectiva humanitaria, se han orientado hacia la implementación de acciones afirmativas con el propósito de integrarlas en formas de vida que se ajusten a los patrones del sistema hegemónico que las acoge, promoviendo así un proceso de asimilación social (Tubino, 2012b).

Las acciones afirmativas implementadas en las poblaciones del retorno se perciben como medidas paliativas que atienden necesidades inmediatas, pero no constituyen un motor fundamental para el proceso de reivindicación social. Para estas comunidades, la prioridad principal es la restitución de sus tierras, consideradas su patrimonio más valioso. Además, requieren apoyo en necesidades básicas aún insatisfechas, como nutrición, salud, saneamiento, educación y recreación. Estas medidas, aunque necesarias, pueden silenciar de manera sutil las voces de estas poblaciones y contribuir a su marginación social, postergando indefinidamente sus legítimos anhelos de dignidad y progreso.

Es así como, para estas poblaciones, no son suficientes las acciones afirmativas o los programas de compensaciones, pues estas no responden a los intereses de las comunidades, no se escuchan sus voces, las cuales históricamente se encuentran en condición de subordinación (Walsh *et al.,* 2010). Por ello, el currículo general llevado a cabo en el quehacer educativo de la cotidianidad ha de ser correspondiente con las necesidades y expectativas que emanan del seno de ellas en todas sus dimensiones, requiriéndose de políticas fuertes del gobierno, asumiendo una postura estatal-sinérgica, es decir, un trabajo sistemático entre sus diversas esferas e instituciones, entre las cuales se halla la escuela. Todo ha de girar alrededor de generar acompañamientos que posibiliten el empoderamiento y la posibilidad de estas comunidades en torno a su dignidad.

No es suficiente contar con una escuela del retorno que disponga de un recurso humano excepcional, instalaciones adecuadas y abundantes recursos didácticos. Es fundamental que los procesos dialógicos se desarrollen de manera sincera y constante entre todos los actores comprometidos en el ámbito educativo. Por ello, es imprescindible que el establecimiento educativo se enfoque en construir puentes efectivos entre las diversas culturas que conviven en su interior: la académica tradicional, la comunidad educativa y la comunidad social.

En otras palabras, se podría decir que la intención de la interculturalidad crítica consiste, aparte de promover el diálogo entre culturas, en el

deseo de suprimir las causas de las asimetrías sociales que no condicionen la interacción honesta entre las distintas culturas de la humanidad (Tubino, 2012). Por lo tanto, esta se ocupa porque en los espacios públicos (la escuela es uno de ellos) sus miembros no se conforman con ser beneficiarios de las acciones afirmativas que se les ofrecen desde distintas partes, acciones que siempre actúan como sedantes de corto plazo.

Es fundamental que las comunidades desarrollen la capacidad de demandar a los proveedores la implementación de acciones planificadas a largo plazo, orientadas a generar transformaciones auténticas y sostenibles. Además, es importante reconocer que la interculturalidad no debe considerarse un estado alcanzado, sino un proceso continuo y dinámico en constante construcción (Walsh, 2006). Pero más allá de situarla como punto de partida de la educación, esta se asume como estrategia política para compartir el poder, donde las clases dominantes siguen con sus prácticas hegemónicas bajo el discurso del mestizaje (López, 2001).

De otra parte, la evolución histórica del fenómeno de la educación intercultural en Latinoamérica se aprehende como un abordaje complejo; esta, al ser incluida como política pública, ha tomado un sesgo funcional desde una perspectiva aditiva (Candau, 2010). Surge entonces una postura crítica frente a la interculturalidad que pretende anclarse en la escuela, desde la perspectiva de las necesidades y expectativas de sus miembros. Sin embargo, el Estado, desde una actitud funcionalista, impone un discurso de sometimiento, generando una violencia simbólica en el sentir de las comunidades, las cuales se organizan y empoderan alrededor del discurso emergente de la categoría *diversidad* (Candau, 2010).

Así, se puede considerar a la escuela del retorno como un escenario donde las comunidades educativas encuentran una posibilidad para construir identidad, sociedad y país. Estas escuelas se fundan desde la diversidad cultural de sus miembros, y con su originalidad personal, cada cual aporta a la construcción de una empresa común; desde esta perspectiva, la aportación de cada persona es imprescindible (Bartolomé, 1998). Pero no basta con que haya diversidad cultural en la escuela

si las personas no aprenden a cohesionarse, pues pueden trabajar por un proyecto en común desde su yo sin reconocer el yo del otro.

De ahí la importancia de tener conciencia de la existencia del otro, con el cual se vive y se convive; esto lleva a tener la posibilidad de construir de manera conjunta una identidad, una sociedad y un país más justos. A este respecto, Parekh, citado por Bartolomé (s. f.), al referirse a la diversidad, la concibe como un bien público, no solo porque permite elegir, sino porque el acceso a otras culturas facilita apreciar la singularidad, las fuerzas y las limitaciones de las cuales cada persona hace parte.

Se entiende, entonces, que las comunidades del retorno están conformadas por ciudadanos con visiones del mundo compartidas, desde una interculturalidad consciente y no como un rótulo puesto para sacar ventajas. Al respecto, Candau (2010) sostiene que todas estas diferencias socioculturales han de tener un espacio en el currículo escolar, pues no hay pretexto para argumentar que tanto la cultura común como la cohesión social se fragilizan. Agregando a lo dicho anteriormente, es necesario tener en cuenta que los padres de familia también tienen una responsabilidad social frente a la formación de sus hijos e hijas sin llegar a negar el papel de la escuela, por lo que es necesario su involucramiento como agentes dinamizadores de su contexto; para ello, es ineludible aprehender el concepto de una ciudadanía inclusiva que responda a los retos de los tiempos actuales (De Miguel, 2009).

De esta manera, en estas escuelas, ha de hablarse de una educación social soportada sobre el constructo reflexivo de una pedagogía también social, en la cual va apareciendo de manera transversal la interculturalidad. Esta última apunta a una relación, pero también a una negociación de sentidos y significados dialógicos al interior, en principio, y exterior, a la postre, de las comunidades diversas, en situación de fragilidad y zozobra después de haber padecido un desplazamiento forzado por razones de conflicto interno. Surge entonces la necesidad de una formación para interactuar con el otro, partiendo de la generación de experiencias interculturales, vividas en conjunto por los estudiantes,

ejercicio positivo en el cual estos reconocen la naturaleza de las dudas y los conflictos, como motores de crecimiento, que conllevan comprender la heterogeneidad como recurso y riqueza (Sichra, 2009).

Sin embargo, en las comunidades culturalmente diferenciadas, su cosmovisión gira en torno a precisiones conceptuales específicas entre conocimientos y saberes, como sustento de su sistema epistemológico. En los primeros, se da un nivel teórico de conocimiento, mientras que, en los segundos, estos están ligados a la práctica en la vida diaria (Terán, 2011). Estas realidades, en muchas ocasiones, son desconocidas por los maestros, llegados a contextos con particularidades propias, iniciando su actuación curricular desde la doctrina estatal, en la cual la escuela es un espacio de enseñanza en la relación: un maestro con unos conocimientos y unos estudiantes, que los escuchan. En este modelo educativo, el compromiso lo lleva a cuestas el maestro; él es el responsable de los aprendizajes de los niños. Si no lo logra, en términos de resultados industriales, su quehacer docente se considera fracasado.

También es necesario vincular a los miembros de las comunidades del retorno, alrededor de las representaciones productivas y reproductivas propias, como referentes significativos de su vida social. El aspecto de la producción se plantea en mitigar las necesidades de la vida a través del trabajo manual o mental, mientras la reproducción se esboza en la difusión de conocimientos, valores y destrezas (Lundgren, 1997). Estos dos aspectos les dan motivo social a sus vidas, el hecho de reconocerse y comprenderse en el otro y de ser amplio en su verbo cuando media en la diversidad, aspectos desencadenantes de dialogicidad intercultural, inspirada en la conversión de unas sociedades que presentan, a menudo, situaciones de viudez femenina, hambre, insalubridad, desescolarización infantil y adulta, desempleo, entre otras. O sea, una escuela heterogénea exige una educación capaz de fortalecer el tejido social para superar sus carencias en cuanto a derechos básicos y calidad de vida.

Entonces, la inclusión en el currículo escolar está determinada por la continua interrelación entre actores, en la cual gozan de

prioridad aspectos como la aceptación, la pertenencia al grupo y la amistad, dando origen a nuevas oportunidades a las comunidades del retorno de participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, viendo a estas personas sin el lente de la consideración por su situación de vulnerabilidad y emergencia. Por el contrario, las representaciones que se han de elaborar han de partir desde su imaginario colectivo y proyecto de vida, trazados en su angustia, pero con la inquebrantable voluntad de no desfallecer nunca. En otras palabras, de hacerlos sentir reconfortados y comprendidos, revalorando sus potencialidades (González y Sánchez, 2016), vistas como una oportunidad para salir adelante.

Lo anterior conllevaría pensar en el enfoque dado a las comunidades del retorno, siempre vistas por sus déficits y no por sus potencialidades; por ello, es fundamental identificar y ayudar a superar sus barreras, en el afán de lograr acceder al sistema educativo. En estas dinámicas socioeducativas, se requiere comprender las implicaciones que llevan a la escuela a imponer modelos homogéneos y estandarizados, donde todos caben, haciendo énfasis en el ejercicio de vislumbrar a la educación como un derecho fundamental en términos de equidad e igualdad, pero que va más allá de la escolarización. En consecuencia, la inclusión ha de atender a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, teniendo como temas de reflexión la interculturalidad y la invisible intraculturalidad; en esta última, emerge todo el caudal de experiencias de vida, saberes locales y percepciones acumuladas en el desarrollo de una nueva vida a emprender, logrando así realizarse como seres humanos sociales, en una actitud que implica el dejar participar y decidir a otros que no han sido tomados en cuenta (Cedeño, s. f.).

Por otra parte, Tubino (2004) también plantea que cuando la escuela asume una educación intercultural, lo que ha de hacer es neutralizar el proyecto homogeneizador, dando cabida en la escuela a las riquísimas variedades diferenciadas con sus respectivas pautas originales de creatividad. Más adelante, afirma que se busca plantear con la educación intercultural el fortalecer la identidad de los pueblos, no con

la intención de encapsularlos en sus tradiciones, sino con el ideal de buscar otras oportunidades de apertura al mundo externo, generando condiciones simétricas de interacción y de intercambio recíproco.

Ahora, cuando se piensa en el currículo, este puede ser hibridado con la interculturalidad, para ser aplicado en las poblaciones del retorno. En ellas, se ha de develar su interior, las relaciones socioculturales del tipo retornados-acogedores, dominantes-dominados, opresores-oprimidos. Son entonces los sujetos inmersos en estos escenarios, los que, desde su conciencia, mundo de interrelaciones, prácticas de vida, los que han de recorrer los caminos de la emancipación, tal como lo plantea Ernani María Fiori en el prólogo de la *Pedagogía del oprimido* (2010): «Ellos no son cosas que se rescatan, sino sujetos que se deben autoconfigurar responsablemente» (Freire, 2010, p. 11). Se observa, en estos contextos, la invisibilidad de la policromía de sus gentes y su situación socioeconómica precaria; pero lo admirable allí es poder observar a personas con miradas lejanas, pero con el brillo de unos ojos indicando sus proximidades a la esperanza.

De esta manera, el currículo para una escuela del retorno ha de ser transformador, al estimar los sentimientos colectivos frente a la diversidad de los miembros de la comunidad donde se implementa. En él han de estar presentes sus luchas por la tierra desde una perspectiva histórico-cultural, donde los mártires y adalides promotores de su regreso han de ser parte de sus correlatos; lo mismo que los objetos del contexto iluminadores de su imaginario, los cuales serán revalorados como patrimonio sociocultural. Igualmente, un aspecto que no puede faltar en ese constructo curricular es haberse logrado descubrir como comunidades multidiversas dispuestas a un diálogo abierto con sus pares receptoras, sin descartar tampoco la posibilidad de ayudarlas también a entenderse como parte de una pluralidad. Por lo tanto, en la construcción y posterior puesta en práctica de un currículo social, siempre ha de estar presente la crítica propositiva de cada uno de los actores escolares, quienes también han de estar prestos a dar respuestas curriculares continuas a las dinámicas sociales de las comunidades donde estas escuelas se hallan inmersas.

De ahí la necesidad de plantear un currículo desde una realidad escolar y social *sui géneris*, puesto que el Estado colombiano históricamente ha venido imponiendo un discurso alienante y monocultural, el cual, en términos generales, no tiene en cuenta a las personas que han sufrido en carne propia un desplazamiento forzado o han sido víctimas de la violencia estructural del país[2]. Su elaboración ha de contar con una alta sensibilidad hacia todo aquello que produce el arraigo, afecto y alegría, pero que advierte capacidad para superar de manera esperanzadora la ruptura de sus culturas, los efectos negativos de la discriminación étnica y la irrupción de los actores armados en sus vidas (Sánchez, 2013).

Sin embargo, la realidad es otra: en la práctica, el currículo va más allá de lo escolar, al ser prescrito como un instrumento político que dictamina cuál es la cultura legítima a ser reproducida a las nuevas generaciones (González Mediel, 2008), llegando incluso a ser reconocido por todos los sectores del sistema social, gubernamental, económico, de salud y productivos de la sociedad, lo cual presupone que todas las esferas del estado, en sus ámbitos nacional, regional, departamental, municipal, local y lógicamente la escuela misma, han de estar avivándolo de manera sostenible. Es allí donde se puede generar un currículo con una incidencia verdaderamente práctica en torno al cambio, forjado desde el contexto y de cara a la misma, con alto sentido de pertinencia, que puede avanzar, situación no dada hasta que no se tengan en cuenta los presupuestos acabados de mencionar.

Si el sentido del currículo logra construir en las mentes de los actores escolares la democracia como un acto de correspondencia con lo deseado, de responsabilidad con lo propuesto y de solidaridad con lo sugerido por el otro, entonces este ha cumplido su papel de crear cultura democrática. Pero también es necesario aclarar que en muchas ocasiones las comunidades educativas son convocadas por

2. El término *violencia estructural* se atribuye comúnmente a Johan Galtung. Se refiere a una forma de violencia donde algún tipo de estructura o institución social perjudica a las personas al impedirles satisfacer sus necesidades básicas.

sus escuelas para la toma de decisiones bajo la etiqueta de la participación democrática. Se ejerce una ciudadanía desde el lente de la homogeneización, desconociendo el *ethos* de la gente y soslayando las concepciones que esta tiene de sus derechos (Tubino, 2012a).

En contextos multiculturales, donde se requiere un currículo desde la perspectiva de la ciudadanía intercultural, entendida esta última como un conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias del alumnado en la escuela. De ahí que, en estos contextos, su diseño vaya más allá de un simple listado de temas o del programa de contenidos. En este sentido, desde Bartolomé *et al*. (1998) se puede comprender que en él se condiciona la percepción sobre las otras personas, el tipo de interacciones y relaciones que favorecen, la forma de participación, los mensajes de aceptación y rechazo. Pero, ¿cuáles son los aspectos que lo caracterizan desde la perspectiva de ciudadanía intercultural? ¿De qué manera puede organizarse en la práctica en aras de ayudar a la comunidad educativa para darle sentido y significado sociocultural, más aún cuando el contexto, además de multicultural, presenta claros signos de pobreza, marginación y destierro?

Otro aspecto a tener en cuenta es entender que, al abordar un currículo para las personas del retorno, este ha de ser fundamentado en el diálogo intercultural, en el cual la justicia social se erige desde las bases comunitarias para afirmar su identidad. Es, además, un constructo germinado desde el dolor y el sufrimiento de las víctimas. A sabiendas de que el país está alineado con los pensamientos eurocéntricos y norteamericanos (N. Fernández, entrevista a Walter Mignolo, s/f.). Sin embargo, en Colombia viene surgiendo una nueva ola de investigadores socioeducativos dispuestos a desencadenarse de esta postura histórica-epistemológica para asumir el saber y el ser de comunidades abordadas, en su mayoría, laceradas por algún tipo de violencia.

La anterior situación solo puede ser afrontada desde un pensamiento de frontera (Sacavino y Candau, 2015), en el cual se visibilizan otras lógicas y otras formas de pensar, diferentes a la lógica dominante. Esta nueva manera de pensar cuestiona lo establecido

y reelabora otras historias y perspectivas de asumir la cotidianidad. Postura enfocada en la descolonización; en ella se origina un afán por ennoblecer el mundo de los menos favorecidos, acatando sus propuestas, pero, ante todo, deteniéndose en la inconmensurabilidad de otorgarles a estas comunidades reconocimiento a su condición de seres humanos, dispuestos a formarse, transformarse y sobreponerse a sus aflicciones, en una nueva oportunidad brindada por la vida.

En este orden de ideas, la promoción de la emancipación en las comunidades educativas del retorno implica cuestionar el desarrollo cotidiano del currículo oficial, el cual suele ser otorgado desde una perspectiva de pedagogía de la gestión (Álvarez de Zayas, 2012). Esta pedagogía se caracteriza por privilegiar los resultados y considerar la cobertura como un indicador de éxito, aspecto que generalmente termina beneficiando a las escuelas mayoritarias. Además, el currículo oficial puede convertirse en un instrumento de sometimiento, tal como lo señala Gramsci (citado por Penaglia, 2012), quien entiende el control cultural ejercido por la imposición de un orden institucional.

Sin embargo, estas comunidades no están exentas de enfrentar avatares; el currículo oficial es uno de ellos. En él se establece el deber de todo ciudadano colombiano de adquirir un mínimo de comportamientos, habilidades y destrezas para vivir en una sociedad presuntamente moderna, de producción, consumo de bienes y servicios; una colectividad homogénea levantada en la negación de los proyectos culturales desarrollados en los diferentes pueblos, comunidades originarias y culturales incrustados en los rincones menos insospechados de la compleja geografía del país. Para ello, el Estado hace un acercamiento a las poblaciones del retorno, fundándoles pequeñas escuelas bajo la lente de respetar sus derechos fundamentales y lo hace práctico mediante el cumplimiento de leyes como la 715 de 2001 y la 1448 de 2011.

De acuerdo con todo lo hasta ahora dicho, el servicio público de educación, más allá de suplir una necesidad social, termina convirtiéndose en una acción administrativa, cuyo punto álgido se ubica en la ampliación de cobertura. Logrado lo anterior, la escuela que

acoge a la población del retorno descuida el discurso sociopedagógico para convertirlo en una práctica improvisada, cuya finalidad última en el proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en promocionar estudiantes sin importar su calidad formativa. Lo trascendental es hacer sentir a la comunidad placidez momentánea con la promoción de bachilleres y tender un velo con el cual se pregona que la escuela sí viene cumpliendo su función social e indicadores para organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) (Aristizábal, Muñoz y Tosse, 2011).

Por lo anterior, se tiene entonces que la gestión administrativa llevada a cabo en las escuelas del retorno cobra fuerza para impactar a sus beneficiarios en momentos coyunturales, como una ceremonia de grados, pues las víctimas se emocionan al observar a sus pequeños graduándose en la tierra que representa su vida. Momento en el cual brota en sus mentes la capacidad de proyectarse hacia el futuro y pensar en una escuela capaz de crecer con la fuerza de su pujanza, con el fin de educar para el futuro y, por ende, para el desarrollo de la comunidad. Estos sentimientos de felicidad son el motor para que estas comunidades sigan luchando por lo deseado y añorado.

Otro constituyente de un currículo del retorno se fundamenta en la inclusión, determinada por la continua interrelación entre participantes del hecho educativo, priorizando aspectos como la aceptación, la pertenencia a una colectividad y la amistad, dando origen a nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje (Stainback et al., 2007). Este va surgiendo en la medida de las dinámicas escolares cotidianas, nutridas de experiencias, saberes locales y percepciones del mundo. Se edifica entonces a partir de la aprehensión de la realidad y la organización de las experiencias previas de los actores escolares, quienes lo hacen a través de la palabra dialogada como producto de acciones y reflexiones. Estas interacciones dialógicas han de estar conformadas por al menos dos partes, las cuales poseen, desde sus posibilidades, caudales de saberes que, estructurados en conocimientos, fundamentan y dinamizan el hecho escolar, dándole impronta propia a cada una de estas comunidades.

De otra parte, es fundamental realizar una detenida recomendación sobre las características que requiere un/a maestro/a que ha de atender una escuela del retorno, pues, al fin y al cabo, los asuntos esenciales de estos escenarios de reivindicación humana y reedificación de sociedad y nación pasan por la persona del docente que ejerce allí su quehacer educativo. Es él quien recorre mentalmente los saberes pedagógicos, discursos educativos y, en particular, los discursos curriculares, orales o escritos, llevados al escenario formativo (Vasco, 2011). Se podría decir entonces que los maestros de la escuela del retorno, en procura de mejorar su desenvolvimiento docente, lo han de hacer imbuidos de una alta dosis de pertinencia y dispuestos a contextualizarse con la realidad sociocultural de la escuela, su entorno, la región y la cultura a la cual se ven abocados, y sobre todo haciéndose gestores en las dinámicas de acogida de las personas que retornan y vienen conformando la nueva comunidad educativa.

De manera general, el docente del retorno ha de ser conocedor de las particularidades del proceso conocido como aprendizaje humano y la manera como este se enlaza con las dimensiones de su desarrollo integral. Particularidades para tener en su condición de influyente de reciprocidad, es decir, todo en la escuela influye en todos. Esta concepción de ser humano condiciona la visión curricular del docente (Carmona, 2004). Desde esta panorámica, el maestro ha de estar presto a adquirir nuevos conocimientos, modelos y metodologías comprensivas-transformadoras que le permitan investigar, construir conceptos, proyectos educativos y descubrir estrategias pedagógicas para posibilitar, con mayor grado de sintonía y pertinencia, el desarrollo de procesos educativos multiculturales, en los cuales se construye la interculturalidad, en particular, en comunidades en situación de marginalidad (Esmeral y Sánchez, 2016).

De igual modo, su actuación magisterial en la cotidianidad se concibe con el recuperar el discurso de los actores *in situ*; por ello, cada acción pedagógica a realizar ha de estar abierta a la creación de espacios de reflexión y diálogo, en los cuales los estudiantes exteriorizan desde sus experiencias de vida, sus saberes y concesiones alrededor

del retorno. Aprovechando igualmente todo acontecimiento que los demás actores del escenario educativo-formativo generan para interactuar con ellos, siempre tratando de percibir de manera repentina y oportuna lo habitual, siendo prudentes y respetuosos ante el acervo de saberes de las comunidades, asidos como naturales, hallando así elementos extraordinarios para su práctica docente.

Sin embargo, para transformar la educación de una escuela del retorno, el maestro asume desde su concientización el desarrollo de la capacidad de producir conocimiento y desaprender sus prácticas *transmisionistas*; se da a la tarea de formar a sus estudiantes como seres singulares, originales y plurales para una sociedad en constante cambio. Su condición de líder natural es la de orientar y no de imponer cuando se le inquiere, en situaciones como la del diseño del currículo enfocado en lo local, cuyo fin consiste en trazar los caminos que han de recorrer los estudiantes como personas humanas, con vocación de servir a sus demás congéneres para hacer una mejor sociedad civil. En este sentido, los maestros, como profesionales formados científicamente, no pueden quedar reducidos a simples operarios del currículo oficial o explícito, sin tener la más mínima oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas en las aulas de clase. Ellos, como personas públicas y agentes democratizadores (Mejía, 2006), tampoco pueden claudicar su juicio crítico frente a las asimetrías a las cuales se ven expuestos en sus labores escolares.

Es fundamental construir en las escuelas del retorno espacios simbólicos que permitan la recuperación de la dignidad humana y brinden a sus beneficiarios la oportunidad de fortalecer los procesos de resignificación de sus vidas (Restrepo, 1999). En estas casas de estudio no cabe elaborar un discurso curricular en torno a resultados industriales, propios del neoliberalismo, como política económica impuesta de manera devastadora en el mundo occidental. Por el contrario, la pedagogía ha de cobrar fuerza para salvaguardar los derechos humanos de las víctimas, en una pedagogía que se podría etiquetar como del retorno. Cabe a los maestros ejercer su liderazgo intelectual y moral, formando a la juventud como ciudadanos críticos y activos. Giroux

(2004) manifiesta que «los maestros no pueden quedar convertidos en técnicos especializados que desarrollan en la escuela pública el currículo estatal que forma ciudadanos para el consumo» (p. 29).

De igual manera, los maestros colombianos han venido sufriendo un arrinconamiento en su función docente, al operar el currículo de manera técnica, en la idea de promover una calidad sometida a estándares y competencias traídos de países extranjeros menos pluridiversos. Entonces, es necesario empoderarse de un discurso, en el cual la escuela desempeña un rol de transformación social, desde una perspectiva sociocultural. Al lograr conciencia de estas realidades, los docentes aprenden a reflexionar de manera diferente sobre sus prácticas, promoviendo en estudiantes y padres de familia la comprensión del entorno social-escolar, para emprender nuevas maneras de poner en práctica proyectos de futuro que recogen lo bueno y lo mejor del pasado, pues este solo tiene sentido si es capaz de proyectar el presente hacia el futuro (Essomba, 2006), como proceso de transformación constante, haciendo un ejercicio de análisis constructivo.

Por ello, la tarea del docente ha de estar centrada en el discurrir sobre los procesos formativos dados en su entorno sociocultural, pero también desde su interioridad corpórea, es necesario que estas reflexiones sean llevadas a la criba crítica de las comunidades académicas, mediante un discurso pedagógico en el cual por lo menos se tengan en cuenta los siguientes aspectos: valorar en él los vínculos adquiridos en el lugar donde trabaja, fortalecer su contexto de acción, territorializar su pedagogía como elemento propulsor de sociedad y sobre todo, permitirle mediar en los procesos simbólicos y rituales de colectivos cuyo patrimonio cultural, muchas veces, solo se manifiesta en la tradición oral, como base fundante de toda actividad, robustecida desde el respeto mutuo, la unidad, la solidaridad, los conocimientos propios y universales y la autonomía como principio de identidad (Esmeral y González, 2015).

La anterior coyuntura ofrece una oportunidad a los maestros en ambientes de retorno para poner en práctica una pedagogía de carácter emancipador, a sabiendas de que no están exentos de la

colonialidad institucionalizada por el modelo neoliberal vigente, de trazar sus maneras de actuar y ver el mundo. Entonces, es ineludible observar a unos maestros atrapados en un modelo técnico-instrumental rutinario y agobiante desde un autoritarismo de estado, que desconoce otras organizaciones y sentidos de la vida, con los cuales las personas nacidas u originarias en este continente se identifican con sus saberes autóctonos, elaborados desde la alteridad, el emprendimiento por la sobrevivencia, la transformación y el goce de la vida.

Por otra parte, la vinculación de la escuela en los procesos de escolarización de los territorios en los cuales las comunidades reinician su arraigo necesita emanciparse de la tradición educativa que se viene desarrollando en el país, fundada en políticas educativas y curriculares genéricas, establecidas como referentes comunes para toda la población. Se podría afirmar que, a mayor centralización de los Estados, menos relevancia se les otorga a las realidades locales. La tendencia a la universalización, a moverse en la lógica de lo general, ha ido impregnando todos los ámbitos donde se toman decisiones en relación con lo educativo, con un notable impacto, obviamente, en el diseño y desarrollo de los proyectos curriculares (Zabalza, 2012). Corresponde entonces a la escuela del retorno construir imaginarios donde la dignidad humana se recupera para potenciar los procesos de resignificación de la vida; donde se rescatan los conocimientos ancestrales de las comunidades, es decir, ofreciendo a los padres de familia el hacer sentir su voz para determinar cuáles conocimientos autóctonos o endógenos contribuyen a la formación de sus hijos como plan de vida.

Lo anterior lleva a pensar que no basta con que los maestros cumplan con desarrollar su labor curricular a diario; es necesario que desde una representación intercultural se integren en un vivir y convivir con sus estudiantes, con los padres de familia, con las fuerzas vivas de las comunidades donde ejercen su trabajo, con los saberes autóctonos para contagiarse en su carne y mente del dolor y las alegrías vivenciadas. Incumbe entonces a los maestros de la escuela del retorno ser mediadores entre esta y los miembros de la comunidad,

pues a ella convergen como una familia extensa que se entiende y se pone de acuerdo para salir adelante a pesar de las dificultades.

En consecuencia, el discurso de la pedagogía del retorno no puede estar elaborado para marginalizar, sino más bien centrado en el/la niño/a y la vida social, llevada a cabo en el lugar donde las personas victimizadas por el desplazamiento forzado han decidido retornar, pues para ellos, su tierra equivale a su patria. Hecho que le da el verdadero significado del discurso a esta pedagogía emergente. El/la maestro/a de una de estas escuelas ha de renunciar a la defensa de sus doctrinas, conceptos y métodos aprendidos del sistema educativo industrial. Para replantear sus formas de actuar y referenciar nuevos contextos como nuevas realidades a afrontar. En este empoderamiento, llega a superar el límite de su actuación como docente y empleado del Estado, para ser una persona del común que aprende los significados y significantes de la comunidad educativa, dándole así sentido a su quehacer formativo como ser social y sensible ante el dolor de sus pares.

Ahora, como prospectiva, se diría que el estudio realizado queda como un horizonte próximo ante la coyuntura que está viviendo el país, el acuerdo de paz con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (FARC-EP) en La Habana, Cuba, y la preparatoria de una nación para el posconflicto con la búsqueda de un acuerdo con el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y las bandas narcoparamilitares que aún operan en el territorio nacional. En ello, el gobierno colombiano ha tomado la decisión de hacer una apuesta desde la escuela, entendiéndola como dinamizadora natural de la sociedad para ir sensibilizando a la opinión pública nacional e internacional en el discurso de la cultura de la paz, concebida como política de Estado. El mecanismo que se intenta implementar desde una postura hegemónica-monocultural es la llamada *Cátedra de la Paz,* de carácter obligatorio. Lo cual conlleva un nuevo reto para los maestros colombianos, que tendrán que soportar en sus hombros el peso del postconflicto. Su responsabilidad consistirá en mediar entre víctimas y victimarios.

Para lograr lo anterior, el presente estudio se convierte en un referente ineludible cuando surgen propuestas en las cuales se anhela construir nación a través de las dinámicas del diálogo intercultural, en el cual los miembros de la sociedad, bien sean ciudadanos del común o desmovilizados de la guerrilla de las FARC-EP, se reencuentren para alzar sus voces y definir de manera consensuada cuáles han de ser sus actividades socioeconómicas, culturales y cosmogónicas para un país donde sus gentes gocen de un buen vivir. Empleando en ello el vehículo que los llevaría a la consecución de esta utopía. El *currículo*, cuyo escenario de cocción es la escuela, con sus distintos participantes y perspectivas, sean homogeneizantes de una parte, o sociocríticas y emancipatorias de otra, siempre con posturas sinérgicas y arriesgándole todo el tiempo al diálogo franco y al reconocimiento honesto del yo del otro, comprendido como un modo de vida y un estado de ánimo solidario, pero sobre todo altruista.

Cabe señalar el balance que hace Ricardo Sabogal (2018), director de la Unidad de Restitución de Tierras, quien afirma que en siete años se han logrado entregar 302.548 hectáreas a 38.954 víctimas con sus familias. Con la Ley 1448 de 2011, los conflictos agrarios ya no son resueltos por actores armados; hoy se tramitan en los despachos de los jueces de restitución. Son ellos quienes definen la titularidad de las tierras y escuchan las voces de los campesinos en el país. Se puede predicar que «ya no son los fusiles los que definen la propiedad de la tierra» (R. Sabogal, comunicación personal, 22 de julio de 2018).

Pasar del posacuerdo al postconflicto no es una tarea fácil; la escuela se convierte en un eje fundamental para lograrlo. El anhelo de consolidar una paz duradera apenas comienza y convoca a todas las fuerzas académicas para su materialización desde el diálogo y un enfoque territorial. Este último supone reconocer y tener en cuenta las necesidades, características y particularidades económicas, culturales y sociales de los territorios y las comunidades, garantizando la sostenibilidad socioambiental y procurando implementar las diferentes medidas de manera integral y coordinada, con la participación activa de la ciudadanía. La implementación de los acuerdos

de paz se hará desde las regiones y territorios, con la participación de las autoridades territoriales y los diferentes sectores de la sociedad. Finalmente, Colombia, en la utopía de una reforma agraria en la cual la posesión de la tierra está equitativamente repartida con quienes la trabajan, ha de pensar que el regreso al campo conlleva instalar en él la escuela, formación, sentido de pertenencia, arraigo y destellos de cosmogonía. Situación que podría solventarse con currículos elaborados desde lo local, con las voces y los sentimientos de las comunidades.

Referencias

Álvarez de Zayas, C. (2012). *La pedagogía como ciencia*. Universidad del Magdalena.

Aristizábal, M., Muñoz, M. y Tosse, C. (2011). *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1960-1975 (voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en educación)*. Editorial de la Universidad del Cauca.

Bartolomé Pina, M. y Cabrera Rodríguez, F. (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable: Guía para el profesorado de secundaria*. Narcea, S.A. de Ediciones.

Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. A. y Rodríguez, M. (1998). *Enciclopedia de Educación.* Océano.

Bello, M. (2004). *Identidad y desplazamiento forzado*. *Desplazamiento forzado y refugio.* Universidad Andina Simón Bolívar.

Candau, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, *36*(2), 333-342.

Carmona, F. (2004). El docente como mediador de convivencia en el aula de clases. En *Revista Psicogente*, *12*(1), 148-152.

Cedeño F. (2009). *Colombia hacia la educación inclusiva de calidad.* Ministerio de Educación Nacional.

De Miguel Díaz, M. (2009). *Evaluación de planes y programas de ciudadanía y convivencia. Revista Praxis Educativa*, *13*(1), 22-28.

Esmeral, S. y Sánchez, I. (2016). *La educación en las comunidades indígenas frente a sus proyectos de vida y las relaciones interculturales*. Editorial Unimagdalena.

Esmeral, S. y González, L. (2015). *Pedagogía e interculturalidad. Criterios dialógicos de las realidades socioeducativas en el Caribe colom*biano. Editorial Kimpres.

Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Editorial Grao.

Fals Borda, O. (2003). *Ante la crisis del país. Ideas-acción para el cambio*. El Áncora Editores;Panamericana.

Fiori, E. M. (2019). *Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire*. Siglo XXI Editores

Forero, J. (2018, 22 de julio). Ya los fusiles no son los que definen la propiedad rural. *El Tiempo.com.* https://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/ricardo-sabogal-director-de-la-unidad-de-restitucion-de-tierras-entrega-su-balance-de-gestion-246268

Freire, P. (2010). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gairín, J. (2012). *Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones*. Universidad del Magdalena-Rudecolombia.

Giroux, H. (2004). *Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo: la promesa de la pedagogía crítica*. Centro Poveda.

González, L. A. y Sánchez, I. (2016). *Interpelaciones interculturales en el currículo de las escuelas del retorno. Referentes para vislumbrar el postconflicto en Colombia.* Editorial Unimagdalena.

González, L. A. (2012*). Discurso de Juan Manuel Santos Calderón en el corregimiento de La Pola-Magdalena*. Presidencia de la República.

González Mediel, O. (2008). *Hacía un currículum intercultural en primaria. La investigación-acción como metodología y la canción como desencadenante de cambio.* Universidad de Barcelona.

Gramsci, A. (1988). *Antología, selección de traducciones y notas de Manuel Sacristán*. Siglo XXI Editores.

Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Universidad ARCIS.

Ibáñez, A. (2009). *Los programas del retorno para la población desplazada en Colombia.* Universidad de los Andes, Centro de Investigaciones Sociojurídicas (CIJUS).

Ley 1448 de 2011. (2011, 10 de junio). Congreso de Colombia.

Ley 715 de 2001 (2001, 21 de diciembre). Congreso de Colombia.

López, L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana.* Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Lundgren, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Ediciones Morata.

Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Ediciones desde abajo.

Mignolo, W. D. (2010). La colonialidad en cuestión. Entrevista a Walter Mignolo por Norma Fernández. *Revista Sociedad, 28*(1), 16-28.

Penaglia Vasquez, F. (2012). La paradoja del poder: ¿elitización o empoderamiento colectivo? *Polis*, *11*(32), 105-118.

Restrepo, M. (1999). *Escuela y desplazamiento: una propuesta pedagógica*. Universidad Nacional de Colombia. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/52722

Sacavino, S. y Candau, V. M. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Ediciones Desde Abajo.

Sabogal, R. (2018, 22 de julio). Ya los fusiles no son los que definen la propiedad rural. *El Tiempo.com.* https://is.gd/eASFFi

Sánchez, I. (2013). *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión educativa.* Editorial Unimagdalena.

Sichra, I. (2009). *¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia?* Plural Editores.

Stainback, W., Stainback, S. y Moravec, J. (2007). *Un currículo para crear aulas inclusivas.* Narcea Ediciones.

Terán, M. (2011). *Currículo comunitario Yurakaré. Comunidad de Nueva Galilea.* Cochabamba. FUNPROEIB-Andes.

Tubino Arias-Schreiber, F. (2002a). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. *Derecho y Sociedad, 19*(2), 299-311. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechoysociedad/article/view/17276

Tubino, F. (2012). *América para todos los americanos: Prácticas interculturales*. Instituto de Desarrollo Humano, Pontificia Universidad Católica del Perú-UNAM.

Tubino, F. (2004). *El interculturalismo y los Estados latinoamericanos.* Universidad del Magdalena.

Vasco, C. (2011). *Formación y educación, pedagogía y currículo*. Red Colombiana de Pedagogía. RCP-Redipe.

Walsh, C., Tapia, L. y Viaña, J. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2006). *Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro*. Textos y Formas.

Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interacções, 22*(2), 6-33.

Capítulo 2. Posibilidades didácticas de las redes sociales virtuales para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media

Sandra Carolina Belmonte Jiménez[3]

La educación es un proceso continuo orientado a la formación de personas capaces de responder de manera crítica y autónoma a las demandas de la sociedad. En la actual sociedad del conocimiento, este propósito exige la integración y el fortalecimiento de habilidades y competencias en el contexto escolar, mediante el uso pertinente de los recursos, espacios y herramientas propios del entorno contemporáneo. En este marco, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se reconocen como medios fundamentales para articular los ámbitos educativo, social, cultural, político y económico, entre otros, así como para promover el desarrollo del pensamiento crítico, entendido como una competencia indispensable. La educación, en consecuencia, debe propiciar la formación de sujetos capaces de pensar por sí mismos, analizar la información de manera reflexiva, generar nuevas ideas y resolver problemas de forma creativa y contextualizada.

Desde esta investigación se asumió una visión holística de las TIC —social, filosófica, psicológica, cultural, didáctica, político-económica

3. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Docente de instituciones educativas del departamento del Magdalena y catedrática de la Universidad del Magdalena. Email: ocados@gmail.com

y tecnológica—, reconociendo de manera particular el papel de las redes sociales, las cuales han transformado profundamente las formas de comunicación al ofrecer herramientas innovadoras para la construcción y el intercambio del lenguaje. A partir de la dimensión dialógica y contextual propuesta por Villarini (2003), se identifica la necesidad de ofrecer a los estudiantes de educación media espacios que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico, a través de experiencias de aprendizaje colectivo y de construcción social mediadas por redes sociales virtuales. En este proceso, los docentes asumen el rol de gestores y facilitadores de ambientes de aprendizaje apoyados en las TIC, favoreciendo así una formación integral, dado que «este pensamiento debe ser formado y educado en todos los niveles de escolaridad, sin importar el ámbito, con el fin de enseñar a nuestros niños a pensar de manera crítica» (Garza y de la Garza, 2010, p. 2).

A partir de esta necesidad, la presente investigación se propuso entrelazar elementos fundamentales de la educación orientada a la formación integral de las personas, en particular el desarrollo del pensamiento crítico, con los mediadores culturales propios de la época contemporánea, tales como los escenarios virtuales de socialización y las redes sociales digitales. Educar mediante estos mediadores posibilita que los estudiantes adopten actitudes más reflexivas y responsables frente al uso de dichos espacios, al tiempo que ofrece a los docentes una herramienta pedagógica de alto potencial para el trabajo colaborativo y para el «uso crítico-didáctico de las redes» (Pérez, 2013, p. 1).

En este escrito se parte de la premisa de que el pensamiento crítico es una habilidad susceptible de ser adquirida y desarrollada progresivamente, y que constituye un componente esencial para el desempeño académico y la resolución de tareas complejas. En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en particular las redes sociales en línea con fines educativos, pueden contribuir de manera significativa al fortalecimiento del pensamiento crítico cuando son integradas de forma intencional y planificada como estrategias pedagógicas en el aula y articuladas al currículo.

Los centros educativos, como espacios privilegiados de formación, tienen la responsabilidad de promover, fortalecer y orientar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, favoreciendo así una mayor implicación social, una interacción consciente y un vínculo reflexivo con su entorno.

La búsqueda de una articulación efectiva entre el uso de las TIC y el contexto educativo constituyó el eje motivador de esta investigación doctoral. La formación en pensamiento crítico ha sido históricamente uno de los objetivos centrales de la educación; sin embargo, la expansión de las TIC plantea nuevos interrogantes en torno a su evaluación y desarrollo. El acceso a grandes volúmenes de información y la interacción en un tercer contexto de socialización, como lo representan las redes sociales, exigen la formación de ciudadanos críticos, autónomos y con capacidad de discernimiento para un uso eficaz y responsable de estos entornos digitales. En este marco surge la pregunta de investigación que orienta el presente análisis: ¿qué recursos educativos ofrecen las redes sociales en línea para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria?

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el currículo escolar debe trascender un enfoque meramente instrumental, entendido como el uso de herramientas tecnológicas destinadas únicamente a simplificar tareas que antes se realizaban de manera manual. Esta transformación implica un cambio significativo en las actitudes de los docentes y de las familias frente a la participación en estos entornos tecnológicos. En este sentido, los objetivos fundamentales de la educación contemporánea deben orientarse tanto al aprendizaje como al desaprendizaje, lo que exige que profesores y estudiantes desarrollen nuevas habilidades, asuman roles distintos y adopten actitudes, prácticas y mecanismos de mediación que permitan abandonar modelos educativos lineales y promover aulas concebidas como espacios de aprendizaje cooperativo. Entre las cualidades esenciales que debe poseer el docente para orientar estos procesos se encuentra la de ser un pensador crítico, capaz de razonar, cuestionar, investigar, reflexionar, dialogar

y fomentar el debate. De este modo, el profesorado contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes, quienes, como condición indispensable para su desarrollo, deben asumir un rol activo en su propio proceso de aprendizaje.

Los participantes en la investigación aportaron, desde sus respectivos roles, elementos valiosos sustentados en sus percepciones y experiencias. No obstante, los resultados evidencian que las redes sociales virtuales aún no se integran plenamente en la realidad educativa como mediadores culturales eficaces para promover una formación orientada al desarrollo de una ciudadanía crítica y socialmente responsable. Su utilización en los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta limitada y, en muchos casos, se circunscribe a ámbitos sociales o recreativos, desaprovechando su potencial como espacios inclusivos capaces de fomentar la conciencia ciudadana frente a los desafíos y mediaciones culturales del contexto contemporáneo.

Objeto de estudio

En este estudio, el objeto de investigación fue concebido como una realidad dinámica y adaptable, que no adopta de manera autónoma valores o posicionamientos propios, sino que adquiere sentido en relación con los sujetos que interactúan con él. Desde la perspectiva de los participantes, dicho objeto ha sido incorporado a su trayectoria histórica y a su experiencia presente, formando parte de su realidad cotidiana y de las diversas actividades que desarrollan. En este sentido, los sujetos investigados y la relación que establecen con un segmento específico de su realidad en torno al objeto de estudio orientaron a la investigadora hacia un enfoque interpretativo, centrado en la comprensión y el entendimiento de dicha realidad, sin renunciar a un posicionamiento crítico frente a ella. La interpretación de esta realidad permitió no solo describirla, sino también problematizarla y reformularla, estimulando, a partir del análisis, diversos interrogantes propios del contexto tecnológico contemporáneo: el papel que desempeñan los educadores, las prácticas que se

están llevando a cabo, el alcance de la responsabilidad social frente al uso de estos medios y la generación de tensiones en el profesorado respecto a las oportunidades educativas que ofrecen las redes sociales virtuales en el ámbito escolar.

Una de las primeras decisiones teóricas adoptadas consistió en definir las TIC desde el campo de las ciencias sociales y humanas, reconociendo que estas abordan un objeto de naturaleza social e intencional. En consecuencia, las TIC se comprenden como prácticas mediadas por el lenguaje, que constituye una de las vías fundamentales de su expresión, interacción y construcción de significado en los contextos educativos y culturales.

En esta investigación, las tecnologías de la información y la comunicación fueron analizadas como estructuras sociales que atraviesan e integran a la sociedad en todas sus dimensiones (Azinian, 2009). Desde esta perspectiva, se reconoce que la comprensión de las TIC debe ir más allá de la mera fabricación o utilización de instrumentos tecnológicos, e incluir el análisis de su desarrollo histórico, así como el reconocimiento del ser humano como su principal protagonista. En consecuencia, su incorporación en el ámbito educativo no se limita a la implementación de determinados recursos en el aula, sino que exige la transformación de los entornos de aprendizaje como elementos fundamentales para el desarrollo del pensamiento analítico. En este marco, el estudio examinó las redes sociales en línea, atendiendo a sus formas de uso, su integración en el aula y la percepción de estos mediadores culturales por parte de estudiantes y docentes.

Son muchos los usos de las redes sociales virtuales en el escenario educativo, como medio de comunicación, tablero de avisos y ventana para mostrar en fotos y videos. El uso de los dispositivos móviles se ha ido incrementando poco a poco, sobre todo en la población de jóvenes, en especial el acceso a las redes sociales virtuales. De acuerdo con el *Informe Ditrendia* (2016), el uso de las redes sociales virtuales desde el dispositivo móvil continúa en aumento; se registraron 1.968 millones de personas que acceden a ellas. Se identificó desde

los actores de la investigación que la red social más utilizada por ellos es *Facebook*, ya que es una plataforma sencilla, la más común, sin complicaciones para hacer un perfil, compartiendo toda clase de información sobre todas las actividades de la vida de los actores.

De este modo, se reconoció que este primer componente del objeto de estudio no puede analizarse de manera aislada, sino en estrecha relación con los procesos sociales, culturales y políticos propios de la sociedad contemporánea. Es el ser humano quien otorga sentido a dichos procesos al integrarlos en acciones inherentes como la comunicación y la gestión de la información en nuestra época.

El segundo componente, el pensamiento crítico, ha sido esencial en el desarrollo del hombre, ya que ha estado siempre presente. Muchos relacionan este pensamiento con actividades intelectuales de orden superior, que evocan en él un pensamiento reflexivo, autónomo, autorregulado, lo que faculta en últimas al hombre a tener un pensamiento organizado, permitiendo mantener una relación consigo mismo y su entorno. En esta investigación fue importante destacar el pensamiento crítico como una herramienta primordial en la era del conocimiento que ha presentado, por medio de su elemento globalizador, las TIC: un bombardeo de información inigualable y una gran revolución en el proceso de comunicación.

El pensamiento crítico se convierte entonces en un proceso, elemento, competencia inherente al siglo XXI. Más allá de investigarlo de manera individual, se quiso realizar en esta investigación una relación reflexiva con el uso de las TIC, más específicamente las redes sociales virtuales, las cuales son un territorio cotidiano en la vida de los estudiantes y poco explorado desde lo pedagógico por parte de los docentes. Este pensamiento que, en palabras de Villarini, es «la capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo» (1987, p. 27). Es una de las competencias que el ser humano debe desarrollar para hacer de su entorno significativo, identificando en estos elementos que lo lleven a la toma de decisiones y a la solución de problemas. En esta investigación, el pensamiento crítico se concibe

como una acción fundamental del ser humano que integra el pensar, el sentir y el actuar, y que opera como un mecanismo significativo para la toma de decisiones y la resolución de problemas que inciden en el entorno social y cultural de las personas.

El objeto de estudio se delimitó en el marco de una investigación de carácter social, estrechamente vinculado al contexto específico, a los actores involucrados y a la propia investigadora, quienes participan de una experiencia sustentada en vivencias humanas tales como emociones, actitudes, valores y sentimientos. Esta interrelación fue comprendida desde el contexto particular en el que se desarrolló la investigación. En primer lugar, se otorgó especial relevancia a las redes sociales virtuales, concebidas como elementos habituales de la vida cotidiana de estudiantes y docentes. En segundo lugar, se abordó el pensamiento crítico, integrado en la práctica pedagógica desde la perspectiva de cada docente y, en algunos casos, reflejado en sus planes de estudio. No obstante, la articulación entre ambos elementos se manifiesta en la cotidianidad a través de diversos hábitos y percepciones de los participantes, quienes experimentan su incorporación al aula desde dimensiones sociales y culturales.

Este objeto de estudio se enmarca dentro de la línea de investigación en pedagogía e interculturalidad del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena - RUDECOLOMBIA. En particular, aborda las posibilidades didácticas que ofrecen las redes virtuales para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media, integrándose con los desafíos investigativos planteados desde los enfoques epistemológicos, sociales, culturales, ontológicos y pedagógicos propios de esta línea de investigación.

Argumentos e intencionalidades

Las TIC comenzaron como un fenómeno sin control aparente, es decir, su irrupción y expansión no han estado acompañadas de una reflexión sobre sus usos. Sin embargo, los grandes esfuerzos por darle sentido al uso de estas herramientas y espacios de interacción

se han convertido en un reto para cada uno de los actores que hacen parte de un contexto (social, político, cultural, científico, educativo, entre otros).

Determinar el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su influencia en la educación, comparable a la que en su momento ejercieron la radio, la televisión y otros artefactos tecnológicos, ha llevado a reflexionar sobre el modo y el alcance con que estas tecnologías inciden en el ámbito educativo. A lo largo de la historia, han existido diversos artefactos, teorías y acontecimientos que, de una u otra forma, han influido en el pensamiento humano. En este proceso, la comunicación ha desempeñado un papel central, adoptando distintas formas de interacción en cada etapa del desarrollo histórico de la humanidad. Tal como afirma Castells (2009), «la comunicación es el medio a través del cual la mente humana interactúa con su entorno social y natural» (p. 91).

Es por eso que estas tecnologías de la información y comunicación (TIC) han dado la oportunidad de transformar, reconfigurar conceptos, formas, lenguaje, roles, competencias que han exigido al hombre ser un actor social activo, asumiendo la constante evolución y desarrollo de la humanidad. Si bien las habilidades del pensamiento y el pensamiento crítico han estado históricamente presentes en el ámbito educativo, en la actualidad suelen percibirse como desarticuladas o carentes de sentido en relación con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el contexto escolar. Estamos en una sociedad cambiante, impredecible, una sociedad líquida. Muchos caminos, con diferentes direcciones: inmediatez, incertidumbre sobre lo que pueda pasar, la singularidad como motor del consumo en masas, definida por el propio sistema (Bauman, 2005). En este contexto, las redes se han consolidado como escenarios centrales de consumo simbólico y de interacción cotidiana. Los estudiantes se encuentran expuestos de manera permanente a estos entornos y forman parte de esta singularidad generacional que, con frecuencia, es objeto de cuestionamiento por parte del profesorado. Resulta, por tanto, imprescindible deconstruir las mediaciones

que introducen las redes sociales virtuales, comprender su lógica de funcionamiento y analizarlas desde distintos escenarios (en especial desde el ámbito pedagógico) con el propósito de interpretarlas de manera crítica y asumirlas responsablemente desde una perspectiva de compromiso social.

Este trabajo parte de la premisa de que las redes sociales virtuales, por sí mismas, no poseen un fin pedagógico, ya que fueron concebidas fundamentalmente para conectar a los usuarios que integran una red y facilitar el intercambio de información. Por esta razón, la investigadora se apoyó en diversos estudios (Castañeda, Gutiérrez y Rodríguez, 2010; Del Moral y Villalustre, 2012), cuyos autores reconocen las potencialidades de estas plataformas en beneficio del ámbito educativo, especialmente en los procesos comunicativos, el desarrollo de actividades colaborativas, la promoción de la autonomía y el ejercicio de la libertad, entre otros aspectos. No obstante, dichos estudios coinciden en que resulta indispensable una formación que permita comprender el significado de estas mediaciones, sus posibles efectos y alcances, así como la adopción de una actitud crítica frente a su uso en el contexto educativo.

Por tanto, el objetivo general de este capítulo, desde la perspectiva asumida, se orienta hacia una acción de develar. *Develar* implica necesariamente un ejercicio de análisis; no hay develamiento sin análisis, por lo que este constituye su dimensión subyacente. Todo acto de develar exige analizar, aunque no todo análisis conduce, de manera automática, al develamiento. En este sentido, la acción investigativa se concibe como un proceso orientado a descubrir y poner en evidencia significados profundos de la realidad estudiada, en consonancia con la definición de la Real Academia Española, que entiende develar como «descubrir» o «levantar el velo» (del latín *develāre*). Con frecuencia, en estudios de esta naturaleza, la acción de develar se confunde con la de analizar, bajo la suposición de que el análisis constituye el fin último del ejercicio investigativo. Si bien para analizar resulta necesario describir e interpretar, cuando el proceso se limita a estas acciones, corre el riesgo de permanecer en un nivel

meramente descriptivo. Según la Real Academia Española, analizar significa someter algo a un examen detallado (analizar un problema, un objeto o un producto); no obstante, el develamiento trasciende la descripción analítica, en la medida en que busca revelar sentidos, tensiones y significados que no resultan evidentes a primera vista.

En esta investigación se parte del principio de que el acto de develar implica necesariamente un proceso de análisis. Este análisis no se plantea como un objetivo independiente o previo, sino que está intrínsecamente integrado en el mismo proceso de develación. Es decir, no existe develar sin analizar, aunque sí puede haber análisis sin que se produzca una develación. Por ello, el enfoque de esta investigación se orienta a revelar las posibilidades didácticas que ofrece el uso de las redes sociales virtuales para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media. Este propósito conlleva, en primera instancia, plantear la pregunta: ¿De qué manera los docentes estimulan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media mediante el uso de las TIC como estrategia pedagógica?

Fue fundamental analizar cómo los docentes integran el uso de las TIC en el desarrollo del pensamiento crítico, y determinar si estas herramientas están efectivamente incorporadas en sus prácticas didácticas. Este análisis permitió describir las acciones pedagógicas basadas en TIC que los docentes de educación media implementan para fortalecer el pensamiento crítico en sus estudiantes. Se investigó si dichos medios se utilizan con este propósito, cómo se consideran dentro del currículo y en qué medida están integrados, así como el nivel de dominio que poseen los docentes para enseñar las habilidades y dimensiones del pensamiento crítico. De esta manera, se alcanzó el primer objetivo específico: caracterizar las acciones didácticas fundamentadas en el uso de las TIC que realizan los docentes para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media. Este conocimiento fue esencial para comprender el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, identificar las características de la integración real de las TIC en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluar si su uso es meramente instrumental o si se ha convertido en un componente implícito del currículo, y reconocer las dificultades y el proceso de incorporación de estas tecnologías en el entorno educativo escolar.

Fue necesario también preguntarse acerca de las percepciones y hábitos que tienen los docentes y estudiantes de la educación media respecto a las redes sociales virtuales como medio didáctico y cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta pregunta se configuró reconociendo que específicamente las redes sociales virtuales tienen un gran uso por parte de los estudiantes, del interés que ellos tienen por ellas. Para la investigadora, también desde su interés como docente, de poder aprovechar estos escenarios virtuales de socialización como otra posibilidad más de poder desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes utilizando estos medios.

Así, la definición del segundo objetivo particular resultó en la caracterización de las percepciones y costumbres de los profesores y alumnos de la educación secundaria en relación con la utilización de las redes sociales virtuales como recursos educativos y culturales en los procesos de instrucción y aprendizaje.

Tras analizar las percepciones, hábitos y la cultura escolar, social y cultural de los participantes, la investigadora planteó una pregunta clave: ¿Cuáles son los lineamientos teóricos y didácticos necesarios para diseñar ambientes de aprendizaje apoyados en redes sociales virtuales que potencien el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media? A partir de esta interrogante, se iniciaron los primeros pasos para configurar dichos ambientes de aprendizaje, con una clara intencionalidad pedagógica orientada a fortalecer el pensamiento crítico. Para ello, se utilizó la red social *Facebook*, la plataforma más común y utilizada tanto por estudiantes como por docentes, logrando articular parcialmente proyectos de aula en áreas como las ciencias naturales. De este modo, se alcanzó el tercer objetivo específico de esta investigación doctoral: diseñar acciones didácticas para la configuración de ambientes de aprendizaje

apoyados en redes sociales virtuales que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media.

Metodología: ruta próxima, establecida desde la realidad

Algunas investigaciones en el campo educativo se desarrollan desde una perspectiva empírico-analítica, orientada a establecer relaciones causales entre una variable independiente y una variable dependiente, con el propósito de medir el impacto o la influencia de una estrategia didáctica sobre una cualidad específica del ser humano. Desde esta mirada, la investigación suele centrarse en el diseño e implementación de determinadas estrategias o herramientas pedagógicas para, posteriormente, evaluar en qué medida su uso, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), contribuye, o no, al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. No obstante, esta no fue la perspectiva asumida en el presente capítulo.

La educación se concibe aquí como un acto esencialmente reflexivo, orientado a dialogar con la realidad social desde una posición crítica, autónoma y responsable frente a su devenir histórico. Desde esta comprensión, educar implica cuestionar relaciones de sumisión y tejer principios de ciudadanía y libertad. En este marco, los actores sociales adquieren un papel central, en tanto sujetos culturales e identitarios que configuran y ejercen sus propios roles. Son sus emociones, hábitos y percepciones los que este trabajo busca visibilizar, al reconocer que en ellos se expresan las múltiples formas en que la experiencia educativa se vive, se interpreta y se resignifica.

En este estudio hermenéutico crítico, uno de los propósitos fue hilar las voces de los actores, autores y la investigadora. «El eje conductor del acto hermenéutico es el uso del lenguaje entendido desde una doble acepción dialéctica […] vía a través de la cual socialmente construimos la realidad en relaciones intersubjetivas y del acto comunicacional» (Cisterna, 2005, p. 62). Esto significó, para la investigadora, desarrollar este estudio desde una perspectiva narrativa científica, que permitió romper con la estructura colonizante del

método científico y a la vez permitió un desarrollo naturalmente descriptivo e interpretativo.

Esta investigación fue tomando sentido a través de las voces de los autores, el contexto al que pertenece el objeto de estudio y la investigadora, reafirmando el direccionamiento en una investigación social. El conocimiento se construye por seres humanos cuando interactúan con el mundo que interpretan. Desde aquí, la verdad no puede describirse simplemente como objetiva, pero tampoco como subjetiva; es una relación intrínseca, es mutuamente configurativa, que hace parte de una experiencia que tiene sus bases en vivencias humanas (emociones, actitudes, valores, sentimientos, hábitos, percepciones).

Se reconoció a los actores de esta investigación como sujetos integradores, que construyen su devenir histórico, participando en los procesos, transformaciones y cambios que su momento actual pueda requerir. Es el sujeto el que, a partir de sus decisiones, puede incidir de manera eficiente o no en su proceso cultural, social, político, ideológico, entre otros aspectos. Un papel que, sin lugar a dudas, hoy en día es complejo y necesita ser educado o por lo menos proporcionar ciertas herramientas a esta generación.

En este punto se observó que este enfoque permitía llevar a la investigación a «una conversación hermenéutica, que presupone un lenguaje común tras el cual hay un sedimento formado a lo largo de la historia y al que denominamos tradición» (Recas, 2006, p. 123). En este sentido, desde una concepción de la historia entendida e interpretada, «el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación» (Gadamer, 1977, p. 467). A partir de esta perspectiva, la comprensión de los sujetos investigados se construyó atendiendo a sus realidades y a las interacciones que establecen desde su entorno en relación con el objeto de estudio.

La hermenéutica se basa, por lo demás, en la conciencia histórica, la única que puede llegar al fondo de la vida. Pasa de los signos a las vivencias originarias que le dieron nacimiento; es un método general de interpretación del espíritu en todas sus formas y, por lo tanto, constituye

una ciencia de mayor alcance que la psicología, que, para Dilthey, es solo una forma particular de la hermenéutica. Para la investigadora, este aporte de la hermenéutica permitió reconocer a los investigados con un devenir histórico, que poco a poco ha ido integrándose a las rutinas sociales y culturales de los tiempos. No obstante, la conciencia histórica de la unidad comprensiva es visualizada desde cada uno de los actores con necesidades e inquietudes diferentes, lo que, en últimas, ha hecho que esta conciencia pueda estar configurándose de forma fragmentada hacia una interpretación de ellos mismos, subjetiva y sin ninguna acción conjunta.

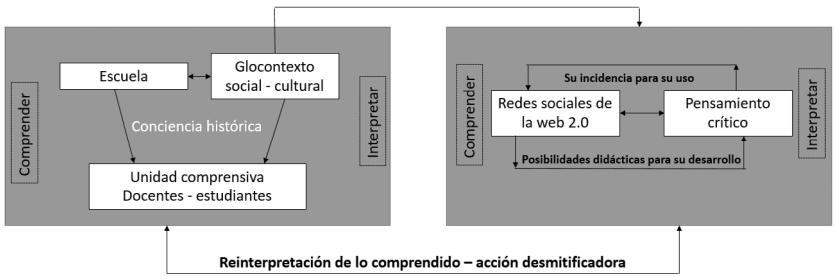
Definido entonces el enfoque investigativo histórico-hermenéutico, se continuó con la gran tarea de explorar en las aguas de este enfoque. La nubosidad estuvo presente, ya que, desde la unidad de comprensión, es decir, la población, encontrar un método adaptable y que permitiera hacer el efecto investigativo fue algo inestable. Corrientes dominantes de la cultura escolar, los afanes diarios de los maestros y estudiantes, entre otros aspectos, superaron muchas veces su motivación e interés por la investigación y que de alguna manera pueda incidir en la construcción de su identidad como institución educativa. Sí hay detrás una historia; el presente también tiene esa conciencia que permite pertenecer a ella y que establece las relaciones desde su yo interior al yo con el otro, con lo que lo rodea. Desde esta relación, la investigadora reconoció la tradición como ese conjunto de elementos culturales, sociales, económicos que han rodeado el contexto de la unidad comprensiva y, al mismo tiempo, esa tradición ha logrado imponer un lente único para visionar el mundo, su incidencia con relación al objeto de estudio y el grado de participación como actor social.

A pesar de lo descrito anteriormente, la investigadora que pertenece a este contexto fue poco a poco integrándose hasta llegar a acoplarse y conectar con la unidad de compresión. Estos elementos fueron marcando el método más apropiado que se presentó como una luz de bengala en medio de mareas altas. Comprender e interpretar fue una tarea fundamental, pero no era suficiente. Reconfigurar desde lo

interpretado permitiría visualizar posibilidades de cambio que quizás están al alcance de la mano y que no han sido develadas.

En esta reconfiguración, se reconoció el objeto de estudio en un contexto histórico para comprenderlo e interpretarlo, pero, a la vez, desde ese propio contexto donde se encuentran los investigados y la investigadora, se reconfiguró, atendiendo a la vez elementos que estén influenciando desde la industria cultural e hilos dominantes de su cultura escolar y de su propio contexto que proveen una visión distorsionada del objeto de estudio sin explorar las posibilidades invisibles de liberación que este tiene y que puede ser un elemento potencial para renacer al conformismo cultural. La primera figura muestra la relación inmediata entre la metodología, la unidad comprensiva y el objeto de estudio, la cual se estudió bajo la mirada de la hermenéutica crítica.

Figura 1. Sendero investigativo desde la hermenéutica crítica para la investigación



La hermenéutica entonces permitió reconocer que «somos intérpretes, desde luego, cuando elaboramos una compleja cosmovisión […] igualmente lo somos, de manera modesta e imperceptiblemente, cuando miramos, escuchamos, hablamos, reímos, enjuiciamos» (Recas, 2006, p. 22). Por lo anterior, se consideró que interpretar y reflexionar críticamente van de la mano y es aquí donde la hermenéutica crítica se conjugó con el objeto de estudio y la unidad

de comprensión de esta investigación. La acción desmitificadora de esta corriente hermenéutica hace necesario, en las palabras del mismo autor, «una hermenéutica profunda, de huellas, de síntomas, frente a la mera recolección del significado» (p. 27).

Así pues, la investigación se impregnó de aquella desmitificación y asumió una acción crítica hermenéutica que evoca un anhelo de emancipación. Dentro de esta línea se logró identificar a grandes representantes como Habermas, Apel, Derrida, Ricoeur, Rorty, entre otros. Todos ellos aportaron a la hermenéutica un carácter emancipador. No obstante, Recas (2006) afirma:

> La comprensión crítica ha adoptado dos formas diferentes fundamentales: la de quienes, por el contrario, buscan la contemplación desde la hermenéutica y la crítica aparece, por tanto, como un momento de aquella; y la de quienes, por el contrario, buscan la contemplación desde los presupuestos de la crítica misma y, en correspondencia, ven a la hermenéutica como un momento de aquella (p. 182).

Desde Ricoeur (2008), la hermenéutica crítica «es sobre el fondo de la reinterpretación creadora de la hermenéutica cultural, donde el hombre puede proyectar su emancipación y anticipar una comunicación sin obstáculos, sin límites» (p.344). Una emancipación que nace de la reinterpretación de lo comprendido de la relación del objeto de estudio, la unidad de comprensión y la investigadora, en donde se encontraron posibilidades y acciones poco exploradas que urgen de la acción docente y un cambio de paradigma de los estudiantes.

Este autor aporta al barco investigativo cuando integra a la hermenéutica la labor crítica e ideológica, definiéndose desde estos conceptos: *pertenencia*, refiriéndose a que antes de una crítica pertenecemos siempre a una clase, cultura, país; *distanciamiento*, frente a la tradición tenemos una cierta autonomía que llega a desarrollarse desde una distancia de tiempo que posibilita la aprehensión crítica; *incompletud,* reconociendo una incesante reinterpretación hermenéutica de nuestras

premisas que evocan el interés emancipatorio de la crítica de ideologías, siempre históricamente cambiante y *correcta utilización* de la crítica de la ideología.

Etapas de la investigación desde Ricoeur

En este proceso de arribo del barco investigativo, se realizó inicialmente una aproximación y definición del lugar en el que se amarró la popa, situado en las aguas de la hermenéutica crítica. Posteriormente, para completar el atraque, fue necesario poner en marcha una serie de estrategias orientadas a determinar la dirección e intensidad del viento, establecer coordenadas y recoger velas. Estas acciones metafóricas permitieron estructurar las distintas etapas del proceso investigativo desde este enfoque metodológico.

Ricoeur plantea para la reinterpretación crítica tres etapas: *prefiguración, figuración* y *refiguración*. Con las cuales determina como modelo de interpretación y comprensión en su análisis de identidad narrativa. Cabe destacar aquí que para la investigadora estas tres etapas no son lineales, ya que en la realidad del contexto se fueron desarrollando de manera simultánea, lo que fue permitiendo también, a través de técnicas como la entrevista, la observación y los grupos de discusión: un diálogo reflexivo para la investigadora, los maestros y estudiantes investigados.

Prefiguración

Ricoeur (2004) describe esta etapa como precomprensión del mundo de la acción, lo que para él antecede a la configuración. La situación histórica del intérprete (lo que sabe, lo que cree), cómo se nos representa el mundo, cómo se interpreta y qué significa. Para este autor, «la acción es primeramente comprender previamente en qué consiste el obrar humano: su realidad simbólica, su temporalidad» (p. 129). Esto permitió en la investigación conocer el porqué de las acciones, motivos que llevan a un hecho o a unas acciones,

un pensamiento, una percepción de su realidad. En otras palabras, permitió explorar el fondo de su significación, lo que sostiene a la unidad comprensiva en relación con el objeto de estudio de esta investigación. Es así que para esta investigación esta etapa se denominó *momento de negociación-aproximación a la realidad*.

Este escenario educativo (una institución pública de educación media ubicada en un contexto rural y en el ámbito profesional de la investigadora) constituyó un elemento decisivo para la realización del estudio, en la medida en que presenta marcadas variaciones en los planos económico, religioso, social y cultural. Estas condiciones configuran un entorno escolar en el que, al ingresar al aula, se manifiesta una notable diversidad de hábitos, formas de pensamiento, creencias y actitudes, dando lugar a una heterogeneidad tanto en el estudiantado como en el profesorado. En particular, muchos docentes, procedentes de contextos urbanos y con la intención inicial de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ven progresivamente condicionados por la realidad del entorno, lo que termina diluyendo dichas intenciones y conduciendo, en no pocos casos, a la reproducción de prácticas pedagógicas tradicionales.

A pesar de que la investigadora forma parte de este contexto escolar, se presentaron diversas dificultades relacionadas con el tiempo, la concertación y la disponibilidad del profesorado, lo que hizo necesario el desarrollo de distintas estrategias de entrada y negociación para llevar a cabo la investigación. A partir de este proceso, se logró concertar la participación de estudiantes y docentes, conformando el grupo de trabajo con estudiantes de los grados décimo y undécimo —tres grupos de quince estudiantes cada uno—, así como con tres docentes del área de ciencias naturales (educación ambiental, procesos químicos y física) y un docente del área de ciencias sociales. Los participantes acogieron el proyecto de investigación, reconociéndolo como una oportunidad para reflexionar sobre su quehacer pedagógico y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se encuentran involucrados.

Desde este momento se convirtieron en los tripulantes de este barco investigativo dando inicio a este proceso, los cuales siempre, a pesar de las dificultades, mostraron una actitud positiva y llena de interés, permitiendo así la tarea de ingresar a su contexto para conocer con mayor profundidad sus pensamientos, acciones, entre otros aspectos que permitieron ir identificando elementos claves para la investigación, los cuales fueron develados de forma natural desde los primeros encuentros. No solo es ingresar al contexto interno como investigadora; requiere integrarse, conocer el devenir histórico para poder llegar a la esencia de su cultura (Woods, 1987).

Para ir ganando la confianza en esta primera conexión, la investigadora utilizó técnicas solapadas, es decir, en palabras de González (2014):

> Estrategias para recoger información surgida en el desarrollo de actividades socio-comunitarias y difundidas por diferentes medios de comunicación, a través de registros tecnológicos de texto, audio y fotografía. Documentos que fueron editados y analizados en sus estructuras cuyos significados tenían afinidad con el objeto de estudio de la investigación (p. 24).

Esto ayudó en gran medida a encontrar hilos de conexión y muestras reales del contexto con relación al objeto de estudio. Con estas técnicas se realizó una primera interpretación. Maestros y estudiantes hacen uso de la tecnología en su vida cotidiana, por ejemplo, el uso de celulares en el contexto escolar, pero como vehículo para exteriorizar lo social, eventos y logros alcanzados en conjunto. Cada uno de los actores tenía percepciones diferentes, por ejemplo, el significado que ellos le atribuían al uso de estos elementos en su vida cotidiana. Esta primera exploración ayudó a la investigadora a comprender la situación real del contexto, prefigurando las intenciones de la investigación hacia la realidad investigada. El uso de la tecnología en su cultura escolar está supeditado a sus conocimientos, percepciones, hábitos que ellos tienen. Para los maestros, «las estrategias de enseñanza se constituyen a partir

de unos condicionantes sociohistóricos e institucionales» (Sales, 2009, p. 75). Unos condicionantes que se presentan más por la subestimación del contacto y uso que tienen sus estudiantes con relación a las TIC, estos últimos aprendiendo solos, en un mundo social extensible por lo digital, pasando desapercibidos como dos líneas paralelas: existen, pero nunca se encuentran.

Configuración

Ricoeur la define como la mediación entre el antes y el después de la interpretación. Constituye el eje del análisis. Es lo invisible hecho visible, hipótesis que da lugar a la *refiguración*. «La poscomprensión del orden de la acción y de sus rasgos temporales […] la trama media entre acontecimiento o incidentes individuales y una historia tomada como un todo» (Recas, 2006, pp. 130-131). Es decir, reconocer en palabras de Ricoeur el tema de la historia en cada momento.

Esto significó en la investigación hilar las percepciones y hábitos que tienen los docentes y estudiantes frente al uso de las redes sociales virtuales. Con eso se pudo comprender algunos elementos que inciden en el uso y que hacen la construcción personal de esas percepciones, hábitos y cómo estos elementos están relacionados también; a pesar de concebir una configuración del pensamiento crítico claro (es decir, desde lo teórico) por parte de los docentes, no existe una *refiguración* de este en relación con el uso de las redes sociales.

En esta investigación, este momento de Ricoeur fue llamado *interacción-zona de encuentro.* Desde el momento en que se realizaron los primeros encuentros, la investigadora notó en los maestros investigados gran apertura, interés y deseos de renovar sus ambientes de aprendizaje. Cada uno de los maestros demostró confianza y libertad para expresar sus percepciones, ideas, entre otros elementos necesarios para el mejoramiento de su práctica pedagógica. Los estudiantes, por su parte, eran un poco temerosos al momento de interactuar, pero poco a poco fueron expresando también sus sentimientos y expresiones acerca del objeto de estudio.

Al tener la oportunidad de ahondar mucho más con la unidad de comprensión, la investigadora obtuvo varios momentos que permitieron profundizar más allá de lo observado, escuchado; es decir, se comenzó el principio de *reflexividad:* «Las explicaciones relativas a algún aspecto del mundo observado están simultáneamente dentro del mismo mundo descrito, son parte integrante de él. Por eso se debe observar lo que pasa y también aquello por lo que pasa» (Garfinkel, 1967, como se citó en Santos, 1998, p. 99). Fue un momento de total recepción de los hechos, visualizando cómo y de qué manera se desarrollaba el hecho. Es decir, intentar ver lo implícito en lo explícito.

Esto se realizó contrastando con la teoría existente, para llegar a una interpretación coherente y con sentido de los hechos observados. Para lograr una validez interpretativa se realizó una «corroboración multiplicativa» (Santos, 1998, p. 100). A través de varios encuentros, se realizaron observaciones por la investigadora, lo que permitió corroborar hechos o pensamientos expresados por los maestros y estudiantes.

El análisis en este caso no constituye un conjunto lineal de normas preestablecidas; por el contrario, se reorganiza de manera constante a partir de la información que emerge de los sujetos investigados y de los hallazgos que el investigador va descubriendo en el transcurso del proceso (Hernández *et al*., 2010). En este sentido, el análisis se fue configurando de forma progresiva a medida que se recolectaban los datos, dado que ambos procesos resultan inseparables. Durante el análisis, se atendió a las realidades y experiencias que emergieron y que forman parte de las dinámicas propias del establecimiento educativo. El rigor y la sistematización del proceso se fundamentaron en la dinámica derivada del marco institucional, comprendiendo que una institución de este tipo constituye una microcultura en la que convergen dimensiones culturales, sociales, económicas, pedagógicas y de convivencia, las cuales contribuyen a la construcción de una identidad propia y singular. Por ello, para comprender e interpretar

su realidad (qué es y por qué es), resulta imprescindible adentrarse en su cultura y reconstruir sus significados (Santos, 1998).

La información se iba sistematizando y se fue relacionando con los objetivos de la investigación, entrelazándose con las técnicas e instrumentos definidos en esta (las técnicas e instrumentos son caracterizados, sustentados y desarrollados en el siguiente ítem). En ese momento iban emergiendo categorías y asociaciones preestablecidas desde la teoría. De este modo, se logró evidenciar lo siguiente:

> Al reflexionar y concentrarse en los contenidos de las entrevistas, grabaciones y descripciones de campo —en esa contemplación— irán apareciendo en nuestra mente las categorías o las expresiones que mejor describen y las propiedades o atributos más adecuados para especificarlos (Martínez, 2008, p. 80).

El rigor del análisis de los datos a través del cual se engranaron las acciones interpretativas se fundamentó en Santos (1998), el cual considera que los datos se pueden asumir desde un modelo totalmente abierto, lo cual quiere decir que no se rige por seguir unos patrones o esquemas establecidos, es decir, el investigador es quien, luego de interpretar los datos, construye el hilo conductor del caos de la investigación y atribuye sus significados; el autor considera a estos referentes como análisis significativos. Estos elementos dieron pie para ir colocando los faros a los cuales el barco investigativo debía tener ubicados en su mapa de navegación y desde los cuales podía visualizar la ruta de destino final.

Refiguración

Llegamos entonces al último momento planteado por Ricoeur. Este momento es la *refiguración* del texto, el cual crea nuevos sentidos del mundo y de sí mismo:

> Marca la intersección del mundo del texto y del mundo del oyente o del lector donde el oyente o el lector lo reciben según su propia capacidad de acogida, que se define también por una situación a la vez limitada y abierta sobre el horizonte del mundo (Ricoeur, 2004, p. 153).

Es aquí donde la investigadora entretejió el sentido del acto comprensivo del texto (objeto de estudio, unidad comprensiva), la interpretación, recepción de este y de la investigadora. Abordándolo desde su naturalidad en escena, sus interacciones, concepciones, hábitos, usos, teorías, orígenes, temporalidad y *tradicionalidad*. En esta investigación fue llamado a este momento la *reconstrucción***.** En este momento, la investigadora, desde una visión holística de lo interpretado, hizo un entramado de voces entre autores, actores y la voz de la investigadora, las cuales se fueron hilvanando para *refigurar* a través de un diálogo lo pensado, actuado y vivido. Así, de esta manera, se fue entretejiendo este informe doctoral, que, en últimas, la investigadora, a partir de una reinterpretación del micromundo investigado, pudo desarrollar el objetivo de esta investigación: develar las posibilidades didácticas de las redes sociales virtuales para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media. Algunas de manera explícita, otras fueron develadas y expresadas de manera formal. En la figura dos se representan los momentos descritos desde la triple mimesis de Ricoeur.

Se utilizaron tres técnicas de recolección de información, las cuales se desarrollaron en los tres momentos de acuerdo con las vivencias e interacciones con los actores: la observación, la entrevista y los grupos de discusión.

Figura 2. Momentos de la investigación desde la triple mimesis de Ricoeur

Herramientas para acercarse a la realidad: técnicas de recolección de información

En este apartado se realiza la preparación y organización inicial del proceso investigativo. Se describen las herramientas y técnicas empleadas para la recolección de información, fundamentales para acercarnos a los objetivos planteados. En un estudio hermenéutico, el investigador es el principal instrumento, encargado de captar y discernir toda la información relevante, integrándola con las voces de los participantes y los referentes teóricos.

La observación: elemento indispensable para el proceso de investigación

Como seres humanos, tenemos una característica principal que nos permite percibir lo que acontece a nuestro alrededor. Todos los sentidos reciben información y es el hombre quien le da la importancia a esta información para procesarla. Para un investigador, el momento de observación, más que una técnica, debe ser una habilidad que acompañe su profesión en todo momento. Ella permite un contacto de sentidos con la unidad de comprensión. En palabras de Hernández *et al.* (2010): «No es mera contemplación […] implica adentrarnos en profundidad en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente» (p. 411).

Esta habilidad permitió conocer de forma más directa y focalizada el contexto donde se llevó a cabo la investigación. Esta observación se hizo bajo la posición de participante conocido (inmerso en la acción con mayor o menor grado de actividad y conocido como tal observador por los sujetos que son observados) (Santos, 1998). Con esta técnica no solo se relacionó a un acto de fijación de un momento determinado. Este proceso inherente de investigación fue el elemento principal al contacto con los actores, su contexto, su relación entre ellos y con su contexto. Es así como, a partir de la propia hermenéutica, cobra sentido este reconocimiento, convirtiendo a la investigadora en el principal instrumento para la recolección de la información.

Esta técnica, además de ese contacto con la unidad de comprensión, permitió observar a los docentes y estudiantes en su cultura escolar, conocer sus relaciones e interacciones en su naturalidad con el objeto de estudio. También permitió conocer directamente el ambiente de aprendizaje configurado por el docente para la vivencia de este en el aula de clases. La identificación de las herramientas tecnológicas de información y comunicación que se utilizan al interior y fuera del aula por parte de los docentes y estudiantes, con qué finalidad, cuál fue la intención pedagógica de su uso. En otras palabras, la integración

de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, cómo se fomenta el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de clases, cómo se fundamenta su integración en las actividades del aula.

En algunos casos, el docente proporcionó sus planeaciones de clases y actividades a realizar para el proceso de observación en el aula; esto solo era posible desde la intención del docente de explicar a la investigadora cómo desarrollaba las acciones de enseñanza y las acciones de aprendizaje. Se evidenció que, como objetivo o meta de aprendizaje, no está explícito el desarrollo o fortalecimiento del pensamiento crítico. Los maestros expresaron que las actividades que se realizan, como la lectura planteada o algunas actividades, lo tienen implícito, es decir, el desarrollo de la actividad implica para ellos que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico. No hay diferenciación de algunas habilidades puntuales o elementos a trabajar desde el pensamiento crítico. En cuanto al uso de las TIC, estas se explicitan en la parte de recursos, como el uso del proyector, uso de internet, diapositivas, portátiles, entre otros. Es decir, se describen las TIC solo como herramientas de apoyo a nivel instrumental. No se encontraron descritas actividades extraescolares con el uso de las TIC. En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, permitió identificar si existían estrategias explícitas para el desarrollo de este pensamiento, cómo se hacía visible el pensamiento para los estudiantes. Una estrategia utilizada por uno de los docentes fue a través de una *situación problémica*, otra a través de la lectura y otra con base en preguntas. No había objetivos explícitos acerca del desarrollo del pensamiento crítico ni las estrategias utilizadas eran visibles para los estudiantes.

La entrevista: un acercamiento más íntimo a la unidad de compresión

Es el proceso dialógico el que permite escuchar, sentir, ver, oler desde los actores su vivencia de su realidad. El lenguaje, la confianza y la motivación son elementos esenciales para el acercamiento íntimo. Esta investigación permitió profundizar y evocar en los

actores (maestros) expresarse de manera abierta sin haber sido influidos por el investigador, creando así las categorías de la misma investigación (Creswell, 2009).

De esta manera, se efectuaron entrevistas iniciales a los maestros con el fin de ganar confianza y ahondar en sus emociones. Estas entrevistas se realizaron de forma no estructurada, de manera informal, en encuentros no concertados, sino en las mismas dinámicas de su quehacer pedagógico. En otro momento, las entrevistas fueron semiestructuradas, en las cuales la investigadora pudo ir concretando algunos elementos importantes para esta investigación. Las preguntas fueron dirigidas a algunos tipos de preguntas descritas por Mertens (2005): de opinión, sensitivas y de conocimientos.

Esta técnica e instrumento aplicado utilizando el camino establecido desde lo científico, permitió ahondar en los objetivos uno y dos propuestos en las intencionalidades. El desarrollo ulterior de la misma se iba concretando con la riqueza significativa de cada docente entrevistado. El valor agregado de cada uno fue su innegable disposición, honestidad y apertura que demostraban cada una de sus palabras, configurando así las expresiones de sus sentimientos, emociones, percepciones, entre otros aspectos.

Grupos de discusión

Esta técnica fue seleccionada para el trabajo con los estudiantes, ya que la investigadora, a pesar de pertenecer al contexto, no era conocida lo suficiente por ellos. Esto permitió generar confianza y comodidad al estar al lado de sus pares para desarrollar la actividad. Con esta técnica se realizaron tres grupos, cada uno de 15 estudiantes, en dos oportunidades cada uno. Se realizó, como lo describe Krueger (1991), en un ambiente permisivo, no directivo, donde pudieron exponer sus ideas y comentarios en común. Siguiendo al autor, esta técnica permite que los miembros del grupo se influyan mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión.

Los estudiantes expresaron sus ideas. Al principio, al tener la presencia del maestro, se sentían algo incómodos, ya que manifestaron que solo algunas veces mantienen conversaciones con los maestros sobre el uso de las TIC. No obstante, poco a poco la investigadora fue ganando confianza y los estudiantes pudieron expresar lo que sentían y pensaban, cómo se sentían en las aulas de clase, qué los motivaba, cuáles eran sus intereses. Esto se da en un momento inicial, y luego en la consecución del objetivo de investigación número dos (2). En cuanto a las percepciones y hábitos respecto al uso de las redes sociales, se formularon algunas preguntas como: ¿Qué elementos TIC usas a diario? ¿Cuáles son las redes sociales más utilizadas por ustedes? ¿Cuáles son los hábitos que tienes en cuanto a sus usos?

En un segundo encuentro del grupo, las preguntas de la discusión iban encaminadas hacia el tercer objetivo de investigación en cuanto a las acciones didácticas para la configuración de ambientes de aprendizaje apoyados en las redes sociales. ¿Cómo crees que la integración de las TIC en el aula de clases ayudaría a mejorar tu proceso de aprendizaje? ¿Cuáles consideras que deben ser las condiciones que se deben tener en cuenta para la integración de las redes sociales a la escuela?

Este procedimiento fue intenso, exhaustivo y estricto: mientras la investigadora tenía que dirigirlo, los alumnos también hacían reflexiones e interrogantes que para ella fue imprescindible en ese instante dejar claro y poder brindar el apoyo requerido. Esto evidenció la disposición optimista de los alumnos y la capacidad de emplear estos componentes desde el punto de vista educativo, tanto en el salón de clases como fuera de él.

Resultados

El propósito fue describir una realidad que, articulada con la teoría y el proceso investigativo, contribuyó a la construcción de una narrativa científica, reconociendo, en palabras de Cisterna (2005),

que «el eje conductor del acto hermenéutico es el lenguaje […] generar conocimiento es siempre un proceso dialéctico» (p. 71).

Las acciones didácticas implementadas por los docentes para el desarrollo del pensamiento crítico a través del uso de las TIC en los estudiantes de educación media de este contexto afrontan algunas limitantes de acuerdo con el contexto curricular en que se encuentren inmersas. La estrategia de enseñanza de los docentes enfrenta el gran desafío de configurar una metodología que aporte verdaderamente a la complementariedad e interacción entre los medios y el ambiente de aprendizaje propicio para el estudiante.

Al mismo tiempo, se evidenció que los maestros investigados identifican las TIC con la actividad sociocultural de los estudiantes, pero su relación con el aula de clases aún es de carácter meramente instrumental y son utilizadas por ellos desde sus propias percepciones, hábitos y conocimientos, lo que supone entonces que en esta unidad comprensiva es poco el ejercicio de integración de las TIC para el fortalecimiento del pensamiento crítico. No obstante, los docentes son conscientes de la importancia de trabajar el pensamiento crítico en el aula de clases y cómo este se refleja en la vida cotidiana de los estudiantes.

A partir de la observación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, se evidenció que, para quienes enseñan, el pensamiento crítico suele asociarse a la realización de actividades pedagógicas de carácter tradicional, asumidas como parte inherente de su práctica. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico forma parte del trabajo del maestro; sin embargo, para el educando resulta en gran medida invisible, lo que genera una falta de conciencia sobre las herramientas específicas que podrían contribuir al desarrollo de este tipo de pensamiento. Hacer visible esta capacidad implica que este último sea consciente de qué está realizando, cómo lo está haciendo y con qué propósito, lo cual permite afirmar que, si bien el elemento crítico está presente, su explicitación y apropiación por parte de los estudiantes continúa siendo un desafío.

Para la investigadora, la herramienta vital que la escuela debe desarrollar para afrontar estos cambios es el pensamiento crítico. Un pensamiento que permita a los estudiantes de hoy discernir, concertar, dialogar, escuchar, tomar posiciones en estos escenarios que son un brazo extendido de las relaciones sociales actuales. Un pensamiento que desmitifique el uso de la tecnología atendiendo a un sentido social y cultural. Donde los estudiantes sean «más tolerantes con aquellos que piensan diferente o que vienen de otras culturas […] aprender a leer cosas que no nos gustan o que chocan con nuestra manera de pensar es necesario para desarrollar el pensamiento crítico» (García, 2017, p. 105). Se concluyó, desde lo teórico y las voces de los actores, que las redes sociales virtuales son un tercer escenario de socialización (Moratalla, 2013), el cual los estudiantes de educación media y docentes utilizan casi a diario. No obstante, dicha navegación y uso de estos entornos por parte de los participantes no se articula desde una perspectiva pedagógica orientada al diálogo y al debate, sino que responde, en mayor medida, a lógicas asociadas al consumo. Los usos se desarrollan sin que se evidencie una relación pedagógica compartida ni una conexión significativa entre estudiantes y docentes en torno a estos espacios digitales.

El conocimiento que hay detrás de las redes sociales no se ha hecho necesario en el quehacer pedagógico de los docentes, dando como resultado un uso casi nulo de estas mediaciones en el aula de clases. Respecto a los docentes, argumentaron lo siguiente: «Es que nosotros tampoco estamos preparados totalmente para afrontar este reto. Parto de lo que tengo y de lo que sé» (Docente dos, comunicación personal, marzo de 2017). «Desconozco un enfoque pedagógico que las integre, no he usado estrategias concretas para usarlas en las actividades escolares, solo utilizo la tecnología para la búsqueda de información» (Docente uno, comunicación personal, marzo de 2017). El desconocimiento no debe implicar hacer a un lado o esperar que existan estrategias didácticas puntuales para el conocimiento de estas redes sociales virtuales; partir de una exploración, de sus alcances y del gran tiempo que pasan los jóvenes en estas

redes debería ser el detonante para la apropiación e investigación sobre el poder que están ejerciendo en nuestra sociedad. Moratella (2013) agregaría:

> La brecha digital no es una barrera […] es una oportunidad histórica para repensar los cambios en los procesos de socialización de las nuevas generaciones, en la modificación de los hábitos educativos y, sobre todo, en la gozosa aventura de educar (p. 14).

Para los estudiantes, el uso de las redes sociales virtuales es parte de sus actividades cotidianas; ellas son una extensión de su realidad tangible en muchas ocasiones, y conocen instrumentalmente algunas plataformas donde se desarrolla este tipo de socialización. No obstante, desconocen lo que son y lo que hay detrás de ellas. Los docentes son conscientes de lo que significan estas redes; uno de ellos expresó lo siguiente: Una red social desde lo virtual es una oportunidad de conexión con el mundo, un vínculo social para compartir y tener acceso a información, ¡claro está! Con precaución (Docente cuatro, comunicación personal, abril de 2017), identifican cómo están influyendo estos escenarios en los jóvenes; son como salas, parques, esquinas donde los estudiantes se encuentran con su grupo de amigos o cualquier persona que se conecte con los estudiantes (Docente dos, comunicación personal, marzo de 2017).

Los docentes reconocen el alcance de las redes sociales; no obstante, la labor, aun desde el aula de clases, es algo tímida y algunas veces se utilizan solo para efectuar acciones instrumentales, dejando de lado el fomento de la responsabilidad social y el sentido crítico con respecto al uso de estos escenarios. Estas redes sociales «invaden considerablemente el hábito social y cultural de los estudiantes, lo cual hace necesario desarrollar en ellos la capacidad crítica y reflexiva frente a su uso, su participación, lo que evoca pertenecer a estas redes, y lo que ellas nos pueden ofrecer» (Belmonte, 2017, p. 40).

«Enseñar para la ciudadanía global significa formar personas capaces de convivir, comunicar y dialogar, en un mundo interactivo e interdependiente, utilizando los instrumentos de la cultura» (Medina, 2012, p. 143). Los docentes tienen entre sus manos una tarea de acercar y enseñar a leer el mundo más allá de la codificación de símbolos alfabéticos; la lectura del mundo implica conocer las construcciones sociales de la sociedad actual, conocerlas y empoderarse de ellas desde una perspectiva crítica a favor del crecimiento social y el contexto inmediato de cada uno de los ciudadanos (Freire, 2011a). Desde las voces de los actores: «Es nuestro deber formar personas; no importa de qué área somos, tengo la obligación de orientar o brindar las herramientas necesarias a mis estudiantes dentro y fuera del aula de clases» (Docente cuatro, comunicación personal, abril de 2017).

El interés de formar a los estudiantes sigue aún permeando el quehacer de los docentes; sin embargo, ¿a quiénes se les deja la educación y orientación de estos medios de comunicación e información? Para la investigadora, los maestros deben estar dispuestos a acompañar a los estudiantes en estos escenarios de socialización. ¿Dónde más, sino en los escenarios educativos, los estudiantes pueden tener una visión crítica de estos medios? O quizás las aulas de clases están cargadas de una «conciencia intransitiva, impermeable a desafíos que vengan desde afuera» (Freire, 2011a, p. 54). Esta conciencia, de la que habló Freire, se ve reflejada en las aulas de clases de la unidad comprensiva cuando los actores expresaron lo siguiente: «Vivimos en un mundo tecnológico; los estudiantes se enfrentan a una variedad de formas de comunicarse. Yo los oriento; algunas veces tenemos charlas, pero esto no lo integro como elemento curricular en los planes de estudios» (Docente uno, comunicación personal, marzo de 2017). Otro de los docentes expresó lo siguiente frente a esta reflexión: «Es cierto que tenemos una responsabilidad social, pero hay tanto por hacer que no hay tiempo para tanta cosa» (Docente dos, comunicación personal, marzo de 2017). Los docentes reconocen que se debe abordar desde las aulas estas dinámicas a las

que se enfrentan los estudiantes, pero reconocen que muchas veces no lo hacen por falta de tiempo, porque no está en el plan de estudios o porque sus proyectos de aula no van dirigidos a eso.

Otro de los elementos analizados en este estudio fue el pensamiento crítico, concebido como uno de los pilares fundamentales para la construcción de ciudadanía, en tanto posibilita el diálogo, el discernimiento y la participación consciente en la vida social. La educación poco a poco ha ido integrando estas mediaciones y herramientas tecnológicas; según Freire (2011b), «la educación debe ofrecer al pueblo la reflexión de sí mismo, sobre su tiempo, sobre su responsabilidad, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición» (p. 52). Si bien el autor aludía a su contexto histórico particular, en este texto se retoma el concepto de transición para reconocer la estrecha relación entre el ser humano y su mundo. Las redes sociales virtuales forman parte de los escenarios contemporáneos y de las dinámicas culturales y sociales que configuran la realidad actual. En este sentido, la educación orientada al uso y la comprensión de estas tecnologías y mediaciones culturales requiere la formación de sujetos críticos, capaces de ir más allá del simple consumismo y del espejismo social que con frecuencia subyace a estos espacios de socialización digital.

El pensamiento crítico constituye un elemento que, sin lugar a dudas, interpela y cuestiona las lógicas consumistas y la impaciencia promovida por la inmediatez de la comunicación y la información. En este sentido, surge la pregunta de cómo, desde las aulas, se construye y se media la relación con el mundo. Cuando a los estudiantes se les preguntó en el grupo de discusión si desde sus clases podían conocer y relacionarse con el mundo, uno de ellos respondió: «Los profes nos dicen algunas cosas, nos enseñan cosas, nos ponen problemas para resolver o se utilizan algunas situaciones que estén pasando actualmente, pero nosotros conocemos más por fuera que desde aquí, aunque a veces nos fijamos solo en lo que nos interesa» (estudiante uno, comunicación personal, abril de 2017). En esa medida: «Nuestra relación con el mundo muchas veces es

diferente a la que el colegio quiere imponer» (estudiante dos, comunicación personal, abril de 2017). En respuesta a la intervención del primer estudiante, se observa que el conocimiento proveniente de fuentes externas ofrece una amplia diversidad de información y posibilidades de acceso. No obstante, para estos sujetos, la comprensión y apropiación de dicha información se construyen en función de sus prioridades e intereses personales, los cuales, como lo expresó el propio estudiante, no siempre coinciden con los intereses y propósitos formativos de la escuela.

Cuando se preguntó a los docentes cómo desde el aula de clases hacen conocer al mundo a sus estudiantes, estos respondieron: Además del conocimiento, nosotros reflexionamos sobre algunos temas con los estudiantes que implican analizar algunas situaciones, como por ejemplo de carácter ambiental y social; a veces ellos están interesados, otras veces no. Los dos actores (estudiantes y docentes) reconocieron que desde el aula de clases se desarrollan acciones para el conocimiento del mundo; sin embargo, probablemente solo se abordan algunas temáticas de momento sin un carácter pedagógico reflexivo que implique una planeación de clases o un seguimiento crítico y dialogante a las situaciones problematizadoras que se traten en el aula y casi siempre la conexión se encuentra desfasada o alejada de la realidad, primando solo el conocimiento de las disciplinas y lo que la institución educativa desea desarrollar:

> Es necesario propiciar el desarrollo crítico de los estudiantes de manera que los lleve a integrar esquemas de pensamiento cada vez más complejos y a la consolidación de actitudes de apertura y diálogo que les hagan tener comportamientos más integrales (Santana, 2013, p. 70).

De este modo, se reconoce que el desarrollo del pensamiento (en particular, del pensamiento crítico) requiere ser abordado desde un ambiente pedagógicamente intencionado, que no solo proporcione herramientas visibles, como rutinas y hábitos que fortalezcan este

tipo de pensamiento, sino que también promueva una actitud activa y consciente frente al mundo. Conocer el mundo y comprender la relación que se establece con él implica, para el docente, una inmersión cultural y social que en ocasiones se elude en favor de una aproximación exclusivamente centrada en el conocimiento disciplinar. En esta inmersión cultural se inscriben las redes sociales virtuales, entendidas como escenarios de socialización en los que los jóvenes participan activamente, aprenden de manera informal entre pares y desarrollan diversas formas de conocer, expresarse, actuar y convivir en sociedad.

La identidad cultural de los jóvenes, como señala Morduchowicz (2012), se configura a partir de las interacciones que establecen con otros miembros de la sociedad, mediante la apropiación progresiva de elementos de la cultura que los rodea, los cuales contribuyen a la construcción de su identidad. En la actualidad, las redes sociales virtuales constituyen uno de los espacios que inciden de manera significativa en este proceso. En este sentido, López (2012) advierte que «ante la nueva situación que se presenta con la integración de las redes sociales en los procesos formativos, deben reconsiderarse diversos aspectos educativos» (p. 56). Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de que los docentes exploren y profundicen en el significado, los usos y las implicaciones de estos escenarios de socialización, así como la posibilidad de integrar pedagógicamente algunos de sus elementos al aula de clases.

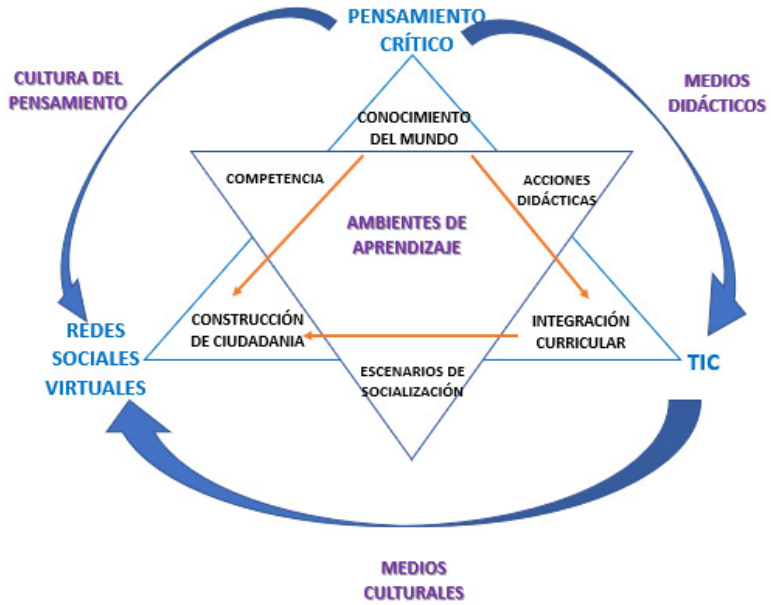
Conclusiones

A partir de las categorías pensamiento crítico, tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y redes sociales virtuales, se configuraron las asociaciones y relaciones con las categorías emergentes desarrolladas a lo largo de la investigación. La Figura 3 ilustra el proceso de articulación progresiva entre estas categorías durante el desarrollo del estudio.

A modo de cierre, el pensamiento crítico fue reconocido como una competencia fundamental para el conocimiento y la comprensión del mundo, que requiere ser educada y fortalecida con el fin de consolidar una cultura del pensamiento. En este sentido, se configura como uno de los procesos centrales para la relación, el conocimiento, el uso y la apropiación de las TIC, las cuales, mediante acciones didácticas integradas curricularmente y orientadas por una clara intencionalidad pedagógica, pueden ser concebidas no solo como instrumentos tecnológicos, sino como medios didácticos y mediadores culturales que posibilitan la interacción y la socialización en el *glocontexto*. Entre las expresiones más significativas de las TIC se encuentran las redes sociales virtuales, entendidas como un tercer escenario de socialización que debe ser atendido por la escuela. Estas no pueden considerarse elementos ajenos o independientes del aula, en la medida en que ofrecen posibilidades didácticas vinculadas al conocimiento, la participación, la actitud crítica, el diálogo y la argumentación, aspectos que contribuyen al fortalecimiento de una democratización responsable orientada a la construcción de ciudadanía.

El pensamiento crítico debe transformarse en un pensamiento perceptible que no solo conlleva capacidades de razonamiento, que a menudo son un proceso oculto e incluso inconsciente para el alumno, sino que se experimente con componentes palpables que fomenten un despertar social y una respuesta liberadora ante temibles hilos de poder. El entendimiento del mundo del alumno se inicia desde su punto de vista, su realidad vinculada a su cultura escolar, como una oportunidad para concienciar, formar y vincularse con estas construcciones sociales del siglo XXI. Es necesario enriquecer y robustecer los entornos de aprendizaje, poniendo énfasis en las necesidades e intereses de los alumnos por aprender, contextualizando y partiendo de situaciones reales que proporcionen significado y vínculo a dichos entornos de aprendizaje. Esto sugiere una apropiación y conocimiento desde lo teórico y práctico para construir estos entornos de forma exitosa.

Figura 3. Relación de las categorías emergentes y apriorísticas de la investigación



En estas páginas, se propuso una relación reflexiva entre el pensamiento crítico y la utilización de las TIC, en particular las redes sociales en línea, que son un campo diario en la vida de los alumnos y escasamente investigado desde el punto de vista educativo por los profesores. De esta manera, se vinculó el pensamiento crítico como un componente que requiere educación y fortalecimiento en el aula y cómo este último mantiene una estrecha relación con el tercer contexto de socialización: las redes sociales en línea.

Este punto de partida, descrito anteriormente, permitió la construcción metodológica arraigada en las ciencias interpretativas comprensivas y un método de hermenéutica crítica. Desde esta perspectiva, se investigó el objeto de estudio que se encuentra en un contexto histórico para comprenderlo e interpretarlo, pero, a la

vez, desde ese propio contexto donde se encuentran los investigados y la investigadora, se reconfiguró, atendiendo a elementos que estén influenciando desde la industria cultural e hilos dominantes de su cultura escolar y de su propio contexto que proveen una visión distorsionada del objeto de estudio sin explorar las posibilidades invisibles de liberación que este tiene y que puede ser un elemento potencial para renacer al conformismo cultural. De esta manera, la investigadora ha descrito en el recorrido de este capítulo puntos de tensión frente a la realidad investigada en cuanto a las posibilidades didácticas que tienen las redes sociales virtuales en la educación desde una formación crítica y centrada en la sociedad.

Las acciones didácticas implementadas por los docentes para el desarrollo del pensamiento crítico a través del uso de las TIC en los estudiantes de educación media en este contexto se desarrollan desde una actividad casual e instrumental en el aula, donde la integración de las TIC al currículo es poco explorada y se desarrolla desde la percepción del docente.

Los maestros involucrados en este estudio parecen adoptar una postura respecto a lo que representa el pensamiento crítico; no obstante, necesitan profundizar más en sus componentes, particularidades y puntos de vista, lo que podría ser de gran utilidad para comenzar una auténtica formación de su práctica educativa basada en el desarrollo del pensamiento crítico. Esta práctica se basa en una educación para el razonamiento crítico y como herramienta para la formación de individuos transformadores que, a partir de una verdadera evaluación de su entorno, puedan transformarse en sujetos activos y críticos de lo que reflexionan, realizan y manifiestan. En esta unidad comprensiva, las redes sociales no tienen una relación con el fomento del pensamiento crítico en el salón de clases, sino que cada integrante de la unidad comprensiva las emplea de manera conjunta.

Se concluye que es fundamental que los docentes de todas las áreas se apropien plenamente del concepto de pensamiento crítico, entendiendo este no solo como un proceso para desarrollar habilidades cognitivas, sino como una competencia educable que debe ser

abordada de manera pedagógica equitativa y vivenciada por todos los estudiantes. Los medios actuales ofrecen múltiples oportunidades para fomentar el pensamiento crítico, desde el uso de herramientas tecnológicas hasta la participación en espacios virtuales de socialización, los cuales deben ser integrados y atendidos desde el ámbito educativo. Los docentes enfrentan el desafío de formar una cultura digital que se manifieste a través de una cultura de pensamiento, conocimiento, apropiación y empoderamiento de las mediaciones culturales y sociales contemporáneas, especialmente en relación con las redes sociales virtuales.

Desde las percepciones y hábitos de los docentes y estudiantes de educación media respecto al uso de las redes sociales virtuales como medio didáctico y cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la incorporación y uso de las redes sociales debe ser un ejercicio planificado, contextualizado, que implica que el maestro se apropie y estudie la herramienta, definiendo los logros y actividades que se pueden conseguir con su implementación, una formación pedagógica para la integración de estas mediaciones.

La conexión entre lo digital y la realidad no es un agujero negro a otra dimensión. Es una realidad tangible, llena de emociones, acciones que se ven, se escuchan, se sienten a diario, y los jóvenes no están alejados de esta realidad. El mundo se puede comprender de mil maneras; sin embargo, una formación hacia estos medios ayudará a los docentes a situarse y a entender cómo piensan los estudiantes para entender cuál es su comprensión frente a la realidad (Ritchhart *et al.*, 2014). Se concluye que es indispensable una cultura crítica, un empoderamiento de estas mediaciones y cómo, a través de ellas, afrontar su realidad inmediata y *glocontextual.*

Con base en lo anterior y a modo de conclusión, la presente investigación identifica diversas oportunidades para el aprovechamiento de las redes sociales como herramientas pedagógicas en el contexto educativo. En primer lugar, su facilidad de acceso resulta significativa, dado que la mayoría de los estudiantes son usuarios habituales de plataformas como F*acebook, Instagram y Twitter*, y cuentan con un manejo

instrumental avanzado de estas. No obstante, en el caso de estudiantes menores de edad, su uso debe estar mediado por el correspondiente consentimiento informado.

Asimismo, estos entornos digitales generan altos niveles de motivación, pues forman parte de la cotidianidad de los estudiantes y resultan atractivos y estimulantes; dicha predisposición puede y debe ser canalizada pedagógicamente para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. A ello se suma la accesibilidad a la información, ya que las redes sociales ofrecen una amplia variedad de recursos multimedia (videos, hipervínculos, imágenes y portales informativos) que enriquecen las experiencias de aprendizaje y facilitan el acceso a contenidos diversos.

De igual forma, funcionan como espacios de socialización, al propiciar foros, grupos de interés y dinámicas de interacción que favorecen la construcción colectiva del conocimiento y la resolución colaborativa de problemas contextualizados. En este sentido, también contribuyen a la formación de ciudadanos globales, al ampliar la experiencia presencial de los estudiantes y promover una comprensión del mundo más conectada e interdependiente. Por otra parte, las relaciones entre pares que se configuran en estos escenarios permiten la interacción entre usuarios con distintos niveles de experiencia, favoreciendo el apoyo mutuo y la transformación de los roles tradicionales de maestro y estudiante hacia un aprendizaje social y colaborativo, lo que posiciona a las redes sociales como aliadas para el desarrollo de la autonomía. Finalmente, posibilitan el **a**prendizaje asincrónico y sincrónico, extendiendo los procesos educativos más allá del aula y ofreciendo tiempos y espacios para la reflexión, la investigación y la intervención pedagógica sin la exigencia de respuestas inmediatas.

Referencias

Azinian, H. (2009). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en las Prácticas Pedagógicas.* Editorial Novedades Educativas.

Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Editorial Gedisa

Belmonte, S. (2017). *Pensamiento crítico: una perspectiva desde las redes sociales virtuales en estudiantes de educación media.* Editorial Académica Española.

Castañeda Quintero, L., Gutiérrez Porlán, I. y Rodríguez Cifuentes, M. (2010). Enseñar a vivir en las redes sociales y aprender a formarnos con ellas. En F. Martínez Sánchez y P. López Vicent (eds.), *Tecnologías flexibles para espacios educativos diversos* (pp. 163-186). DM Editores.

Castell, M. (2009). *Comunicación y poder.* Editorial Alianza.

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, *14*(1), 61-71.

Del Moral, M. y Villalustre, L. (2012). Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, *9*(1), 18-25. https://www.redalyc.org/pdf/780/78023415004.pdf

Freire, P. (2011a). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (2011b). *La educación como práctica de la libertad.* Editorial Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y Método.* Editorial Sígueme.

García, J. (2017). ¿Qué es la competencia digital? En S. Lluna y J. Pedreira (ed.), *Los nativos digitales no existen* (pp. 103-115). Editorial Deusto.

Garza Cervantes, R. M. y de la Garza Escamilla, R. (2010). *Pensamiento crítico.* Editorial CENGAGE Learning.

González, L. (2014). Escuelas del Retorno después del desplazamiento forzado en Colombia. Significados y sentidos dialógicos de un currículo intercultural. [Tesis doctoral, Universidad del Magdalena].

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* Editorial McGraw Hill.

Krueger, R. (1991). *Grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Editorial Pirámide.

López, P. (2012). *Redes para la socialización: una experiencia en enseñanza secundaria.* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].

Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales.* Editorial Trillas.

Medina, A. F. (2012). Sensibilización del adolescente con los problemas medioambientales. Ciudadanía Global. En N. de Fernández, F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 141-147). Editorial Díada Editora, S. L.

Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.

Moratalla, A. D. (2013). *Educación y redes sociales. La autoridad de educar en la era digital.* Editorial Ediciones Encuentro.

Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en internet.* Editorial Fondo de Cultura Económica.

Pérez García, A. (2013). Redes sociales y educación: Una reflexión acerca de su uso didáctico y creativo. *Creatividad y Sociedad*, *21*(1), 1-23.

Recas, J. (2006). *Hacia una hermenéutica crítica. Gadamer, Habermas, Apel, Vattimo, Rorty, Derrida y Ricoeur.* Editorial Biblioteca Nueva.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico.* Editorial Siglo veintiuno editores.

Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción.* Editorial Prometeo.

Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer Visible el Pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes.* Editorial Paidós.

Sales, C. (2009). *El método didáctico a través de las TIC. Un estudio de casos en las aulas.* Editorial Nau Libres.

Santana, S. G. (2013). El uso del *Facebook* incide en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de octavo año, paralelos a, b y c de la comunidad educativa Juan León Mera «La Salle de la ciudad de Ambato» [Tesis pregrado de la Universidad Técnica de Ambato].

Santos, M. (1998). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares.* Ediciones Akal.

Villarini Jusino, A. R. (1987). *Principios para la integración del currículo.* Departamento de Instrucción Pública de Puerto Rico.

Villarini, A. (2001). *Teoría y práctica del pensamiento sistemático y crítico*. Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento (OFDP).

Woods, D. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa*. Editorial Paidós.

Capítulo 3. El proceso histórico del Proyecto Educativo Institucional-PEI: una mirada desde la gestión directiva

Miguel José Polo Albarracín[4]

En este capítulo se presentan los principales aportes de la investigación doctoral *La gestión directiva en las organizaciones educativas: una interpretación desde la perspectiva de la resignificación*, cuyo propósito fue develar las tensiones y rupturas que subyacen entre las dimensiones instituida e instituyente del Proyecto Educativo Institucional (PEI), entendido como eje articulador de la gestión directiva. El estudio se estructuró inicialmente a partir de tres categorías analíticas fundamentales: gestión directiva, Proyecto Educativo Institucional (PEI) y resignificación, las cuales permitieron orientar y delimitar la ruta investigativa. A lo largo del proceso emergieron categorías complementarias que ampliaron y fortalecieron el sustento teórico y analítico de la investigación, entre ellas tensión instituyente, autonomía, democracia y organización educativa.

La metodología se concibió como un proceso continuo, gradual y progresivo, de carácter hermenéutico y holístico, en el que la intención de conocer se articuló estrechamente con la experiencia. Esta perspectiva posibilitó la construcción de un saber fundamentado tanto en la teoría sustantiva como en la teoría formal, contribuyendo así al avance del conocimiento en el campo de la gestión educativa.

4. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Docente de instituciones educativas del departamento del Magdalena. Email: mpoloa@gmail.com, mpoloa@unimagdalena.edu.co

En este sentido, los planteamientos de Martínez (2006) sobre la investigación cualitativa constituyeron un referente teórico clave para el desarrollo del estudio:

> La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es solo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante (p. 6).

En este mismo sentido, Rodríguez, Gil y García (1996) conciben la investigación cualitativa como aquella que estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que estos tienen para las personas implicadas. Desde esta perspectiva, el proceso de construcción del conocimiento en la investigación cualitativa se estructura, según Briones (1996), de la siguiente manera:

> A partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación, es decir, sobre la plena marcha de esta. La validación de las conclusiones obtenidas se hace a través del diálogo, la interacción y la vivencia, las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización (p. 51).

Desde los planteamientos de Sandoval (1996), se hace necesario «intentar la construcción de un tipo de conocimiento que permita captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural» (p. 34). Esta postura se traduce en la necesidad de adoptar una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimientos.

En este mismo sentido, Ricoeur (1985) plantea:

> La acción humana es una obra abierta, cuyo significado está en suspenso, por el hecho de abrir nuevas referencias y recibir nueva pertinencia de ellas; los hechos humanos están esperando, igualmente, nuevas interpretaciones que decidan su significación. De este modo, los acontecimientos y hechos significativos se encuentran abiertos a este tipo de interpretación práctica a través de la praxis actual. Además, la acción humana está abierta a cualquiera que pueda leer (Ricoeur, como es citado en Mieles, Tonon y Alvarado, 2012, p. 204).

En el proceso investigativo se realizaron tres grupos de diálogo en los que participaron supervisores educativos, directores de núcleo, rectores, coordinadores y docentes vinculados a la Secretaría de Educación del Distrito de Santa Marta (SED), a diversas organizaciones educativas del distrito y, de manera particular, a la unidad comprensiva de estudio, la Institución Educativa Distrital Técnica INEM Simón Bolívar. La participación se distribuyó de la siguiente manera: tres supervisores educativos, tres directores de núcleo, ocho rectores, tres coordinadores y dos docentes. De forma complementaria, se desarrollaron diálogos en profundidad con la participación de dos rectores y un coordinador. En total, el proceso investigativo contó con la participación de veintidós actores sociales, de los cuales cinco pertenecían al INEM Simón Bolívar, seis a la Secretaría de Educación del Distrito y once a otras organizaciones educativas.

Cada grupo estuvo conformado por seis o siete participantes y tuvo una duración promedio de tres horas, lo que generó aproximadamente dieciocho horas de grabación durante todo el proceso. A partir de este material se transcribieron más de trescientas páginas que recogen las voces de los actores sociales, constituyéndose en el insumo primario para el análisis. Este proceso se complementó con la observación participante de cerca de cien directivos del distrito de Santa Marta, cuyas voces, marcadas por el agobio, fueron escuchadas en múltiples

reuniones. Algunas de estas se realizaron con la presencia del alcalde, otras con miembros de la Secretaría de Educación y otras con representantes directivos de la Unión Sindical de Directivos de la Educación (USDE), espacios en los que se expusieron de manera reiterada las problemáticas propias de cada contexto educativo y las tensiones a las que están sometidos los directivos frente a la complejidad de su cargo.

Asimismo, se desarrolló un análisis de contenido de cuatro versiones del Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Distrital Técnica INEM Simón Bolívar. La primera versión correspondió al PEI elaborado en 1996; la segunda, al documento del año 2002; la tercera, a la versión del año 2006; y la cuarta, al PEI del año 2012. Para este análisis se siguieron los requerimientos establecidos para la evaluación del PEI en la Guía núm. 34 del Ministerio de Educación Nacional (2008), efectuando un análisis comprensivo de cada uno de sus componentes, con especial profundidad en aquellos correspondientes a la gestión directiva. Cada uno de los espacios metodológicos permitió organizar, codificar, clasificar y categorizar los datos recolectados, lo que posibilitó una interpretación y comprensión del fenómeno estudiado desde las distintas dimensiones y etapas históricas del PEI.

Con el propósito de lograr una comprensión amplia del objeto de estudio, la investigación se fundamentó metodológicamente en los lineamientos propuestos por Murcia y Jaramillo (2001) en relación con la complementariedad etnográfica, la cual se inscribe en diversas tendencias del paradigma de la investigación cualitativa y en sus momentos investigativos. Esta complementariedad no permitió, como lo señala Esmeral (2014), la construcción de un diseño metodológico acabado, preestablecido y minuciosamente detallado, ya que ello habría supuesto encasillar a los actores educativos, al investigador y al propio proceso investigativo. Por el contrario, en la medida en que avanzó la investigación, el diseño se fue construyendo de manera progresiva, estructurándose y reconfigurándose, al tiempo que emergían nuevas alternativas metodológicas, en consonancia con lo planteado por Martínez (2007), quien afirma que el diseño:

> Nunca finaliza, sino que estará en constante flujo a medida que la nueva información se acumula y avanza la comprensión de la realidad estudiada […]. La realidad no es estática, única e invariable; por el contrario, se concibe como múltiple, variable y en continuo cambio (p. 101).

Trabajar desde la perspectiva de la complementariedad implicó tener claridad sobre la concepción del escenario social objeto de estudio, en este caso las organizaciones educativas, entendidas como amalgamas o tejidos de lo instituido y lo instituyente; como escenarios sociales constituidos tanto por dimensiones formales como por dimensiones culturales. Estos procesos requirieron la articulación del trabajo de campo con la profundización en los conocimientos producidos por investigaciones científicas previas, los cuales se constituyeron en puntos de partida que iluminaron el camino seguido y los enfoques metodológicos adoptados.

El interés por develar las tensiones que subyacen en la gestión directiva de las organizaciones educativas encontró sustento en la teoría crítica de la sociedad, a partir de los planteamientos de Osorio (2007), quien afirma que «todo modo de conocer es interesado y que solo conocemos por el interés» (p. 106). Este interés crítico fue asumido desde una naturaleza holística, en tanto se configura como una propuesta que acerca al investigador a la comprensión de su propia realidad. Esta perspectiva adquiere especial relevancia cuando el investigador, además de su rol investigativo, ejerce funciones directivas, lo que exige una lectura crítica y reflexiva de la organización educativa tanto desde la práctica profesional como desde el análisis académico. En este sentido, se requirió un esfuerzo consciente de neutralidad reflexiva que permitiera minimizar posibles sesgos en la interpretación de los resultados.

Dado el carácter social y comprensivo del objeto de estudio, centrado en la gestión directiva, el Proyecto Educativo Institucional y las tensiones que se configuran en su desarrollo, la investigación se apropió de elementos metodológicos histórico-hermenéuticos. Desde esta

perspectiva, se construyó una mirada crítica de la sociedad y, de manera específica, de la gestión de los directivos en las organizaciones educativas y su articulación con el Proyecto Educativo Institucional, centrando el interés investigativo en el estudio de los símbolos, interpretaciones, sentidos y significados de las acciones humanas y de la vida social (Ortiz, 2011), con el fin de comprender las tensiones que emergen a lo largo del proceso histórico.

El diseño metodológico asumido se inscribe en la complementariedad etnográfica, la cual se expresa a través de los momentos metodológicos propuestos por Murcia y Jaramillo (2001), conocidos como preconfiguración, configuración y reconfiguración. Estos momentos no se desarrollaron de manera lineal, sino de forma recursiva, configurando una espiral hermenéutica que permitió alcanzar niveles progresivos de profundidad analítica. En cada giro de la espiral se avanzó hacia una comprensión más compleja del fenómeno investigado, esclareciendo el problema de investigación, sin retornar al punto inicial, sino alcanzando un nivel superior de comprensión que sirvió como referente para el siguiente ciclo interpretativo (Gadamer, 2007).

Los tres momentos del diseño interactuaron a lo largo de todo el proceso investigativo y del trabajo de campo, con el propósito de ir configurando una estructura sociocultural construida desde las voces y experiencias de los actores sociales participantes. En el momento de preconfiguración de la realidad se dio inicio a un proceso de reflexión, interpretación y comprensión orientado a la construcción de una estructura analítica inicial. Este momento incluyó la revisión de literatura y teoría formal, así como el primer acercamiento al trabajo de campo con los actores sociales de las organizaciones educativas.

En esta fase se abordaron diversos aspectos, entre ellos la conceptualización y las principales características de la resignificación, el inicio de la fundamentación de la gestión directiva y una primera aproximación a la estructura sociocultural de las prácticas directivas, a través de observaciones realizadas en reuniones institucionales convocadas por la Secretaría de Educación y en encuentros

informales. En relación con el Proyecto Educativo Institucional, se avanzó en una fundamentación de carácter epistémico, complementada con el análisis de contenido del PEI de la unidad de estudio, lo que permitió identificar algunos distanciamientos entre las acciones de los directivos en las organizaciones educativas y lo establecido en la normativa vigente y en los documentos institucionales. Este ejercicio posibilitó la construcción de una preestructura analítica y un primer acercamiento a la formulación de teorías sustantivas, las cuales fueron profundizándose en los momentos metodológicos posteriores.

En el momento de configuración de la realidad, se estructuró una trama sociocultural a partir de un trabajo de campo en profundidad, centrado en el análisis del entramado de relaciones, tensiones y rupturas entre la dimensión instituida y la instituyente de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), asumidos como eje articulador de la gestión directiva en las organizaciones educativas. Este ejercicio se contrastó de manera sistemática con una exploración teórica rigurosa de las categorías de gestión directiva, PEI y resignificación, permitiendo un diálogo permanente entre la realidad empírica y la teoría formal. Este momento metodológico se inició con la puesta en marcha de una guía flexible, diseñada para orientar la búsqueda de dicha estructura sociocultural, la cual se consolidó mediante la organización de grupos de diálogo con diversos actores directivos. Estas instancias fueron complementadas con entrevistas en profundidad y análisis de contenido, lo que permitió enriquecer y validar la información obtenida.

Durante este proceso configurativo se desarrollaron diálogos en los que se enfatizó en los distintos momentos históricos en los que se ha dividido el PEI para su análisis, evidenciándose las tensiones generadas en su formulación, estructuración y desarrollo, así como su incidencia en la gestión directiva y en el ejercicio del liderazgo de los rectores al llevar estos proyectos al ámbito de las prácticas institucionales. Los aportes derivados de este trabajo resultaron fundamentales para la construcción de una estructura sociocultural más

consistente y confiable, surgida de un trabajo de campo en profundidad, tanto intensivo como extensivo, sobre las relaciones de tensión o ruptura entre las dimensiones instituida e instituyente de los PEI (Murcia y Jaramillo, 2008).

El tercer momento del proceso correspondió a la reconfiguración, en el cual el espiral hermenéutico se hizo visible a través de un análisis crítico orientado a una interpretación profunda. En esta fase se logró la contrastación entre la realidad empírica y la realidad conceptual de las tensiones o rupturas entre las dimensiones instituida e instituyente de los PEI, entendida como un espacio de cruces, interconexiones e interfaces entre los dos momentos metodológicos anteriores. Este momento se concretó mediante la triangulación de la información obtenida a partir de las diversas estrategias empleadas, analizando los hallazgos socioculturales desde una triple perspectiva: la del investigador, la de la teoría formal y la de la teoría sustantiva (Murcia y Jaramillo, 2008). Como aporte innovador desde el punto de vista metodológico, se destaca la articulación lograda entre los objetivos específicos de la investigación y el espiral hermenéutico con los distintos momentos metodológicos propuestos en el marco de la complementariedad etnográfica (preconfiguración, configuración y reconfiguración), de acuerdo con lo planteado por Murcia y Jaramillo (2000).

La organización educativa

El análisis de la configuración de las instituciones y las organizaciones permitió avanzar en la comprensión de las dimensiones de lo instituido y lo instituyente, así como en la manera en que estas se expresan en la estructuración organizacional y en los procesos de gestión, particularmente en el ámbito de la gestión educativa, donde adquiere especial relevancia la dimensión directiva. Para Azzerboni y Harf (2008), la institución puede ser analizada desde dos dimensiones complementarias: «la institución en referencia a la regularidad cultural y como organización, donde se hace referencia

a su basamento edilicio, su estructura de roles y funciones y la definición explícita de sus metas y fines» (p. 9). Desde esta perspectiva, cuando los autores conciben la institución como regularidad cultural, señalan que esta se caracteriza por dos rasgos fundamentales: en primer lugar, «está regida por regulaciones, reglas, reglamentaciones u ordenamientos de todo tipo» y, en segundo lugar, «posee un cierto grado de continuidad en el tiempo y en el espacio». A su vez, es cultural en tanto que «responde a las características de los diferentes contextos, a la vez que produce modificaciones en ellos» (Azzerboni y Harf, 2008, p. 9).

En el mismo sentido, Fernández (1994) sostiene que la institución constituye un objeto cultural dotado de una determinada cuota de poder social, cuyo objetivo es contribuir a la subsistencia del conjunto social y preservar determinadas formas de poder para su uso económico, social y cultural. Desde esta concepción, la institución expresa primordialmente lo colectivo y cumple una función reguladora del comportamiento social, atravesando conflictos similares a los presentes en la sociedad en general, tales como disputas de poder, fallas en la distribución de la información, de las responsabilidades, de los tiempos, de los espacios y de los recursos. La autora plantea que la institución ha sido concebida, en primera instancia, como un conjunto de normas y valores, haciendo referencia a los cuerpos normativos (leyes y disposiciones) así como a ideas, valores y creencias fuertemente sancionadas y con alta penetración en los individuos; y, en segunda instancia, como el establecimiento, entendido como su concreción material.

En relación con la institución entendida como organización, Schlemenson (1988) plantea que esta constituye un objeto social y de conocimiento, orientado al cumplimiento de metas que adquieren sentido en la medida en que están cargadas de connotaciones ontológicas. La organización está conformada por individuos que poseen identidad propia y que, a su vez, se agrupan en subgrupos con intereses e intenciones particulares. Estos sujetos evalúan, juzgan y toman decisiones, lo que evidencia la naturaleza dinámica y relacional

de la organización. Al concebir la organización como una formación social, resulta pertinente considerar los elementos que propone Fernández (2003) para su definición, entre los cuales se destacan: «a) la presencia de un conjunto de personas o voluntades, b) una estructura que relaciona y otorga coherencia al trabajo mancomunado, y c) la existencia de una serie de objetivos, finalidades o propósitos para cuyo logro se crea la organización» (p. 45).

En este sentido, la organización educativa se precisa como una construcción social que, en planteamientos de Etkin (2006), se considera como:

> Un conjunto dinámico, con dualidades y contradicciones. La diversidad de fines, actores y motivaciones internas se expresa en forma de tensiones y oposiciones. En este ambiente, el sistema recursivo se convierte en un sistema adaptativo complejo. La capacidad de aprendizaje refiere a la posibilidad de superar sus propios dilemas, renovando sus modelos mentales, incluyendo el de la dirección. Las tensiones son creativas, pero también destructivas, y ello se refleja en la posibilidad de sobrevivir y crecer en un entorno incierto y adverso (p. 2).

Las organizaciones educativas y todo el contexto de la educación tienen la particularidad de estar articuladas con un gran número de actores sociales, quienes les dan vida y dinamizan su desarrollo. Instituciones que tienen estudiantes y padres de diferentes sectores socioculturales, con múltiples problemáticas e intereses, también docentes y directivos, quienes cuentan con una compleja concepción de las realidades y promueven alternativas de cambio que pueden generar tensiones en la dirección, en algunos casos alternativas de avances y en otras posiciones que no aceptan el cambio y se convierten en obstáculos para los avances de desarrollo, pero son realidades que hay que asimilar, pues, como dice Etkin (2006), «en tanto existen fuerzas o procesos opuestos como parte de la misma organización, la tensión es inevitable» (p. 2). Es en estos procesos opuestos donde

el liderazgo del rector se pone a prueba para estabilizar la situación y aprovechar la crisis para avanzar en planes de mejoramiento.

En la actualidad, la organización educativa se analiza como un sistema abierto que posee una existencia física concreta, con una dinámica particular en la gestión directiva, en la que se esbozan funciones tendientes a lograr objetivos planteados desde los proyectos educativos institucionales, que dinamizan la manera de entender al poder de los rectores, las relaciones interpersonales, las luchas viscerales con los demás sectores sociales, los valores, las normas y su acatamiento. Las organizaciones educativas son un componente dominante de la sociedad contemporánea y son partícipes de los grandes cambios sociales (Reales *et al*., 2008, p.3).

Varios autores, como Lapassade (1980), Moacir (2003) y Schvarstein (1992), afirman que en las organizaciones conviven de manera permanente dos componentes fundamentales: lo instituido y lo instituyente. Señalan que lo instituido está conformado por lo fijo, aquello que se encuentra establecido y formalmente declarado. Este componente se manifiesta en el conjunto de normas y valores dominantes, leyes, proyectos y programas, así como en las costumbres, tradiciones, acciones e interacciones sociales arraigadas en la cultura institucional. En el caso de las instituciones educativas, lo instituido se expresa en los Proyectos Educativos Institucionales, las normas, las guías ministeriales y demás documentos que dan cuenta de su existencia formal, así como en los roles asignados a docentes y directivos, los cuales permiten sostener un determinado orden social.

No obstante, es preciso aclarar que lo instituido no se limita exclusivamente a lo explícito en la escritura, sino que se complementa con las acciones, prácticas y procedimientos culturales desarrollados por los actores sociales. En muchos casos, corresponde a aquello que se realiza cotidianamente en la vida institucional y en la dirección de la organización educativa; es decir, aquello que se vuelve permanente y apremiante en la práctica. Reflexionar sobre lo instituido y lo instituyente como construcciones sociales de la realidad constituyó un proceso que se fue consolidando junto con los actores sociales de

las organizaciones educativas, en el cual predominó el diálogo como estrategia fundamental. A partir de este diálogo surgieron reflexiones, comprensiones e interpretaciones en torno a la gestión directiva y a los Proyectos Educativos Institucionales. Desde esta perspectiva, el enfoque histórico-hermenéutico se hizo evidente en la medida en que avanzaban las comprensiones de las realidades analizadas a lo largo de los tres momentos históricos considerados.

En lo referente a lo instituyente en las instituciones educativas, se evidencia, en las diversas construcciones de significado y sentido, el papel que desempeñan los actores sociales en cada contexto educativo (Lapassade, 1980; Freire, 2003; Schvarstein, 1992). Se trata de convicciones, creencias y motivos que comienzan a adquirir aceptación social, se configuran desde la práctica y, progresivamente, se consolidan en el discurso. Lo instituyente remite al cuestionamiento, la crítica, el devenir, el movimiento y lo emergente; es decir, a todo aquello que emana de las dinámicas cotidianas de las organizaciones educativas.

En este sentido, las acciones realizadas por las personas vinculadas a la vida institucional (docentes, directivos, administrativos, entre otros) expresan deseos y posicionamientos que, en muchas ocasiones, se distancian de los lineamientos establecidos, generando tensiones en los escenarios en los que actúan. Reflexionar sobre lo instituido y lo instituyente como construcciones sociales de la realidad constituyó un proceso desarrollado de manera conjunta con los actores de las organizaciones educativas, en el que predominó el diálogo como eje articulador. A partir de este intercambio surgieron reflexiones, comprensiones e interpretaciones en torno a la gestión directiva y a los Proyectos Educativos Institucionales, desde una perspectiva histórico-hermenéutica que se fue consolidando a medida que se avanzaba en la comprensión de las realidades correspondientes a los tres momentos históricos analizados.

A nivel interno de las organizaciones educativas se evidencia una falta de coherencia entre los múltiples objetivos formulados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y aquellos que efectivamente

orientan las prácticas de docentes y directivos. Estas distancias se manifiestan en aspectos como los modelos pedagógicos, los diseños curriculares, el horizonte institucional, los principios, los valores y el gobierno escolar, entre otros, y generan dualidades y tensiones tanto en la estructura como en los procesos internos de la organización.

Finalmente, en la interpretación y comprensión histórica de los PEI, desde su formulación hasta las acciones de mejoramiento propuestas, se pone de manifiesto la complejidad y la coexistencia de intereses divergentes entre actores y grupos al interior de la misma organización. Estas tensiones se expresan en el ejercicio de la autonomía institucional para definir rutas y formas de organización, en los procesos de integración de sedes, así como en la autoevaluación y la formulación de planes de mejoramiento, y se extienden a las relaciones, en ocasiones conflictivas, con otros actores del entorno. En este sentido, Etkin (2006) señala que «conducir una organización no es solo articular esfuerzos o definir un rumbo compartido, sino enfrentar el dilema de las decisiones que tienen efectos a la vez positivos y negativos sobre la continuidad, estabilidad y crecimiento de la organización» (p. 2).

La gestión en las organizaciones educativas

En un estudio sobre cultura organizacional, Calderón *et al.* (2006) señalan que gestionar implica ir más allá de los asuntos operativos y de las contingencias del día a día; es incidir sobre el desarrollo, la innovación y la transformación organizacional. Desde esta perspectiva, la gestión, entendida como praxis, demanda líderes con sólidas habilidades conceptuales que les permitan innovar en sus organizaciones y enfrentar los cambios y las inestabilidades propias del contexto. En esta misma línea, Gairín y Rodríguez (2011) sostienen que «una sociedad en cambio permanente exige procesos y organizaciones adaptables, que revisen sus formas de actuar de acuerdo con las cambiantes necesidades del entorno» (p. 2). En coherencia con estos planteamientos, Pozner (2007) afirma:

> La gestión tiene que ver con saber cuál es el horizonte de cambio, de sueños, con dejar atrás la cultura del déficit. Esto quiere decir no solo mirar en el modelo burocrático todo lo que falta, sino encontrar el potencial, el talento que se está moviendo y establecer cómo lo puedo sostener y movilizar. Gestión tiene que ver con futuro, intuición y perspectivas (p. 24).

Es importante precisar que la gestión frente a los nuevos requerimientos de las organizaciones requiere que se trascienda el enfoque de la administración donde los directivos visionan un sueño de transformación. Guerra (s. f.) afirma que «con el proceso de descentralización, las competencias de gestión de los actores involucrados se transforman» (p. 15). Al transformarse las competencias de gestión, el directivo docente tiene que trascender a ellas y entender que gestionar es un proceso complejo, que implica tomar decisiones con la participación de otros miembros de la organización y, en algunos casos, a nivel individual, en constante interacción con el entorno.

Para De Gregorio (2003), «la complejidad de la gestión de las organizaciones se deriva de la dificultad para definir cuáles son dichas finalidades y de la imposibilidad de garantizar, de forma absoluta, que todas las decisiones se tomen en función de estas» (p. 11). En este marco, el directivo, desde su liderazgo y conocimiento del contexto, se ve llamado a tomar decisiones que no siempre responden a los intereses de todos los miembros de la comunidad educativa; no obstante, cuando estas se adoptan conforme a los parámetros normativos y con el acompañamiento del colectivo institucional, es posible avanzar de manera sostenida en la gestión.

La gestión de las organizaciones educativas se encuentra estrechamente vinculada a los cambios permanentes de la sociedad. En este sentido, López (2011) señala que «así como se transforma la sociedad tanto a nivel global como local en una relación dialéctica, también cambian las necesidades, intereses, expectativas, percepciones y representaciones sociales» (p. 3) de los actores frente a los proyectos educativos y a las gestiones que desde ellos se desarrollan.

En consecuencia, como todo paradigma o modelo, la gestión educativa requiere procesos constantes de adaptación a las exigencias del contexto social. Desde esta perspectiva, Miranda (2016) propone un concepto de gestión construido a partir de los significados y saberes de los directivos:

> Gestionar es entonces un ejercicio de actitud sumado a capacidades pedagógicas y administrativas de quien dirige, de tal manera que se puedan alcanzar las transformaciones significativas en el colegio. Es desarrollar el engranaje de un proceso educativo donde se profundiza en el contexto de los estudiantes desde la realidad de los actores, vistos a partir del desarrollo de los procesos que permiten direccionar estratégicamente los ideales de la institución (Miranda, 2016, p. 16).

Los rectores o directores de las organizaciones educativas contemporáneas deben ser capaces de interpretar los fenómenos y transformaciones que se producen de manera constante en su entorno. Para ello, resulta indispensable una preparación permanente que les permita comprender las nuevas realidades a partir de marcos teóricos actualizados y poner al servicio de su institución sistemas de pensamiento que faciliten la formulación de alternativas de solución. En este contexto, se hace necesario promover un liderazgo compartido entre directivos y docentes, orientado al desarrollo de una gestión estratégica que responda a los intereses y necesidades de la comunidad educativa. Al respecto, Pozner (2007) sostiene que la gestión estratégica debe constituirse en el eje central de la gestión educativa o escolar. En la misma línea, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2007) promueve los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) como instrumentos orientadores de la gestión educativa, la cual es entendida como:

> Un conjunto de procesos organizados que permiten que una institución o una secretaría de educación logre sus objetivos

> y metas. Una gestión apropiada pasa por momentos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación que se nutren entre sí y conducen a la obtención de los resultados definidos por los equipos directivos. Una buena gestión es la clave para que lo que haga cada integrante de una institución tenga sentido y pertenencia dentro de un proyecto que es de todos. En otras palabras, es fundamental lograr que todos «remen hacia el mismo lado» para lograr lo que se quiere y mejorar permanentemente (Ministerio de Educación Nacional, 2007).

Resulta fundamental que toda organización educativa que aspire a avanzar en procesos de transformación frente a los nuevos retos del milenio se distancie de las estructuras tradicionales que, aunque en su momento fueron modelos exitosos, hoy resultan insuficientes. De no hacerlo, corre el riesgo de quedar anclada en esquemas del pasado, sin capacidad de adaptación a los nuevos contextos, lo que puede derivar en crisis institucionales ante la presión de nuevos actores y políticas educativas.

La gestión directiva en las organizaciones educativas

El proceso de gestión en las organizaciones educativas se lidera desde la gestión directiva, la cual se concibe a partir de dos dimensiones. La primera se relaciona con las acciones que desarrollan los directivos y los docentes para alcanzar los objetivos y propósitos de la organización educativa, mediante la coordinación de los factores internos que inciden en las actividades curriculares y extracurriculares. La segunda dimensión de la gestión directiva corresponde a la establecida por el Ministerio de Educación Nacional, y se enmarca en los procesos de autoevaluación institucional y en la formulación y seguimiento de los planes de mejoramiento:

> Se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones

> con el entorno. De esta forma, es posible que el rector o director y su equipo directivo organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución (MEN, 2008).

La dinámica de fundamentación se acompaña de la mirada de los actores educativos, quienes reflexionan en los grupos de diálogo sobre las tensiones que se presentan entre lo instituido e instituyente de la gestión directiva y su influencia en el desarrollo de las organizaciones educativas. Autores como Miranda analizan algunos procesos que no permiten avanzar en lo que le corresponde al papel de los directivos en la gestión:

> De esta manera, el directivo docente, cargado de múltiples retos y exigencias sociales, se ve inmerso en una dinámica donde su rol se reduce a la ejecución operativa de sus funciones como una tarea que garantiza el control y la existencia de la institución que dirige, en el marco de las intencionalidades de la oferta y la productividad económicas que generan discursos y políticas que desdibujan el lugar político, pedagógico y social del directivo docente y lo ubican en un escenario de tensiones y demandas propias de un sistema que impone un funcionamiento lineal y no pensante de la escuela (Miranda, 2016, p. 4).

La compleja situación con relación a la gestión educativa, la gestión directiva y todas las implicaciones y tensiones que se presentan en los directivos se desarrolla en las organizaciones educativas, por lo que se hizo pertinente profundizar sobre los proyectos educativos como ejes articuladores de la gestión.

Antecedentes históricos del PEI

En lo que corresponde a los PEI, se realizó un recorrido histórico, organizándolo en tres periodos para su mejor análisis, interpretación y comprensión, permitiendo evidenciar la complejidad de las

realidades de las organizaciones educativas y su contexto en cada periodo, evidenciando situaciones positivas y negativas durante el proceso de formulación, desarrollo, integración, autoevaluación y planes de mejoramiento.

Período de fundamentación, formulación e implementación

Las organizaciones educativas son, ante todo, organizaciones sociales en las que el ser humano desempeña un rol central y mantiene una relación permanente con su entorno. Esta condición trasciende la concepción de la organización como un sistema cerrado y la sitúa como un sistema abierto y complejo, en el que los cambios culturales del contexto adquieren especial relevancia para su dinámica interna. En la actualidad, aspectos como la comunicación, la satisfacción personal y los recursos humanos constituyen elementos esenciales en la concepción organizacional (Reales, Arce y Heredia, 2008). En este sentido, Poggi (2001) señala que las organizaciones educativas se caracterizan por ser instituciones complejas, multiculturales y multidimensionales, las cuales, desde las décadas de 1980 y 1990, tanto a nivel nacional como internacional, se vieron influenciadas por las políticas de descentralización.

Durante estas décadas, con el propósito de democratizar las políticas educativas y, en particular, las organizaciones educativas, y como respuesta a las problemáticas asociadas a la calidad, la cobertura y la deserción escolar, diversos países de Europa y América Latina emprendieron reformas legislativas orientadas a generar transformaciones significativas en estos ámbitos. Este proceso se evidenció en países como España, Chile, Venezuela, México, Colombia y Ecuador, donde se promulgaron normativas que impulsaron los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y fomentaron procesos de autonomía escolar, en el marco de las políticas de descentralización administrativa implementadas en dichos contextos. En este sentido, se plantea que:

> En efecto, los lineamientos y las acciones que han caracterizado el devenir de lo educativo en América Latina, y de manera particular en Colombia, durante la última década se inscriben en un contexto de globalización de la economía y universalización de la cultura en el que se plantean los procesos de apertura económica y de modernización del aparato productivo como el imperativo más relevante para las naciones contemporáneas y, por ende, como la empresa a la cual deben orientarse todos los esfuerzos y todas las acciones, en especial aquellas encaminadas a la formación de un capital humano altamente permeable a los rápidos cambios tecnológicos, con una gran capacidad para la adaptabilidad socio-cultural y, en lo posible, totalmente ajeno a las ideologías (Chaparro *et al.* 1996, p. 3., citado por Polo, 2017).

Al analizar los referentes consagrados en la Constitución Política de Colombia (CPC) de 1991, que consagra la educación como un derecho fundamental, en ella se considera que la «educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura» (CPC 1991). Esta concepción promueve la construcción de una educación holística, que posibilite la integración de los últimos avances y conocimientos científicos. Para ello, es pertinente realizar un replanteamiento de la institución escolar con miras a lograr en su interior una efectiva interrelación de los nuevos hallazgos de las ciencias y las tecnologías contemporáneas con los de las artes y los principales sistemas de creencias, lo que le permitiría mantener una real integración de la institución escolar con el contexto en la que se encuentra inmersa (Laszlo, 1990, p. 77).

Otro fundamento analizado en el proceso de interpretación histórica de la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) corresponde al aporte del movimiento pedagógico en Colombia, surgido en 1982, y a su incidencia en los procesos de transformación educativa.

Dicho movimiento tuvo un papel protagónico en la discusión y elaboración de la Constitución Política de 1991, a partir de la participación activa de educadores, y realizó aportes sustantivos en la reflexión sobre la pedagogía, el papel del maestro y el sentido de las instituciones educativas. En este marco, puede afirmarse que, previo a la promulgación de la Constitución Política de 1991 y a la expedición de la Ley 115 de 1994, el contexto educativo colombiano atravesó diversas complejidades que impulsaron los procesos de descentralización y contribuyeron a la configuración de los lineamientos y parámetros que posteriormente dieron soporte a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Así pues, la educación se convierte en un elemento de gran valor político por su capacidad de influenciar en todos los contextos y estratos sociales, y para ello se hacía necesario descentralizarla y permitir mayor autonomía en las organizaciones educativas. El Ministerio de Educación (2008) reconocía lo centralizado de todos los procesos. Nuestro sistema educativo fue bastante centralizado hasta mediados de la década de los ochenta. Hasta entonces, prácticamente todas las decisiones eran tomadas por el Ministerio de Educación Nacional, entidad que diseñaba los currículos, adquiría y distribuía los libros de texto, construía, dotaba y administraba directamente a un número importante de establecimientos educativos en todo el país, y definía los temas y programas de capacitación de los docentes.

En este mismo sentido, la Rectora cinco (5) recuerda cómo era la influencia del centralismo en la gestión de las organizaciones educativas:

> Es producto de un ejercicio que se viene dando a nivel del país en todo lo que tiene que ver con los procesos de descentralización. Recordemos que, antes de los años ochenta, la educación estaba completamente centralizada; todo se pensaba desde Bogotá y desde allá se brindaban las directrices, y desde ese punto de vista, los rectores no eran líderes que se pudieran destacar, porque sencillamente estábamos sometidos a cumplir las

> orientaciones que venían directamente desde el Ministerio de Educación (Rectora cinco, comunicación personal, 2017).

Pasar de un centralismo en todos los niveles de la vida nacional a un proceso de descentralización requirió instrumentos que fuesen guía de transformación, y es allí donde surgen los proyectos educativos institucionales. En el ámbito de los establecimientos educativos, esto se concretó en la denominada autonomía escolar. El sentido de la autonomía escolar fue presentado en el artículo 77 de la Ley General de Educación, donde se precisa que esta autonomía debe pensarse:

> Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1994).

Mediante el Decreto 1860 de 1994 se avanzó en la consolidación de la autonomía de las instituciones educativas y se establecieron orientaciones curriculares para la elaboración del currículo, en aspectos como los contenidos, la incorporación de adecuaciones de acuerdo con las condiciones regionales y locales, así como los métodos de enseñanza, entre otros (MEN, 1994). Para Macri (2002), este marco normativo se vincula directamente con la autonomía institucional, entendida como un proceso de autogobierno y autogestión articulado a las políticas de descentralización. En este sentido, el autor señala que «la autonomía institucional hace referencia a la capacidad de decidir y ejecutar acciones relativas a la vida institucional» (p. 2). La reiteración de Macri a lo largo de este apartado no es fortuita, sino que responde a la centralidad de sus planteamientos para

comprender las tensiones existentes entre la formulación normativa de la autonomía institucional y sus condiciones reales de implementación. No obstante, en la práctica, dicha autonomía resulta relativa, dado que el acompañamiento en términos de recursos financieros, didácticos y de selección de personal con los perfiles requeridos continúa dependiendo, en gran medida, de las decisiones adoptadas por las secretarías de educación, sin que medien procesos efectivos de concertación con las instituciones educativas. Al respecto, Macri (2002) advierte que «investigaciones educativas registraron resultados ambiguos en cuanto al logro de la autonomía escolar a partir de la descentralización» (p. 1).

La descentralización y la autonomía se planteaban como un gran paso para que las comunidades educativas tomaran las riendas de sus establecimientos y lograran posicionarlos en el ámbito local y nacional. Pero en las instituciones no se pensaba lo mismo y muchos docentes iniciaron un rechazo a las nuevas políticas de descentralización. En este sentido, el cuarto rector afirma:

> El PEI es la autonomía que tienen las instituciones de armar su situación, su perfil, lo que quieren, lo que no quieren y todas esas cosas. Pero esa autonomía que marca el PEI se vio, pero como entre comillas, porque, por otro lado, el Ministerio comenzaba a decir: se debe hacer esto, esto y esto; entonces uno decía: la autonomía, aquí está la cortapisa (Rector cuarto, comunicación personal, 2016).

Del mismo modo, el Supervisor uno, con relación a la autonomía, sostiene:

> Las instituciones educativas tenían autonomía para formular y planear. Entonces, la autonomía supuestamente dada, no reclamada, no solicitada, fue rechazada. Se convierte en un problema, porque todo lo que sea obligatorio es rechazado (Supervisor uno, comunicación personal, 2016).

La autonomía institucional ha sido relativa y su apropiación por parte de los docentes ha implicado un proceso gradual, en la medida en que exige asumir responsabilidades asociadas a la planeación de las actividades pedagógicas, la evaluación de los procesos y la formulación de planes de mejoramiento que fortalezcan prácticas sistemáticas de planeación. No obstante, se reconoce la importancia de la planeación como un eje fundamental de los procesos curriculares. En este sentido, el director de núcleo uno (2016), como actor clave en dichos procesos, plantea que:

> La planeación es una herramienta básica para prever, para dar respuestas a conflictos, situaciones, incluso para desarrollar políticas, el proyecto educativo como tal se convierte en una herramienta fundamental para el trabajo de la organización escolar […] es la planeación, la herramienta que les ha permitido a las instituciones tener un norte, un rumbo a seguir, una posibilidad de resolver sobre el desarrollo, algunos conflictos, algunas circunstancias y es la ruta trazada porque es que antes no teníamos ruta trazada, antes las rutas nos las trazaban desde Bogotá, cuando nos devolvieron ese proceso de autonomía, a veces creo que no supimos qué hacer con ello […] es que la gente tuvo la necesidad de formar o fortalecer su formación académica, preocuparse por el desarrollo de su formación académica y las universidades a ofrecer unos servicios de abrir la educación (Director de núcleo uno, comunicación personal, 2016).

Todos estos procesos requieren el compromiso de la totalidad de la comunidad educativa, bajo el liderazgo del rector, así como la consolidación de la planeación, el seguimiento y la evaluación institucional, de modo que las acciones de cada integrante de la institución adquieran sentido y pertenencia dentro de un proyecto común (MEN, 2008).

Las acciones en procura de materializar procesos de descentralización administrativa y autonomía escolar se comienzan a ver reflejadas en las organizaciones educativas, las cuales se observan como una gran opción para tener espacios de participación mediante proyectos; entendiendo proyecto como lo señalado por Astudillo (2012), «un compromiso de acción o un conjunto de actividades interrelacionadas que se realizan para alcanzar un objetivo en un tiempo determinado» (p.42). En el mismo sentido, García (1981) planteó que el proyecto era la «visión anticipada, lanzamiento previo de lo que se quiere hacer» y lo vincula con la parte pedagógica en lo que habían empezado a llamar «ideario pedagógico o proyecto educativo», resaltando que el ideario pedagógico «es el sistema de ideas que fundamentan un quehacer o una institución […] el ideario hace más referencia al mundo cognoscitivo, al conocimiento, a la teoría que fundamenta al centro» (García, 1981, p.37).

Los proyectos educativos son planteados por Antúnez (1987) como instrumentos de planeación y organización para la gestión eficaz de las instituciones educativas que permiten una acción coherente, coordinada y solidaria de toda la comunidad educativa, «un instrumento para la gestión coherente con el contexto escolar, enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución» (p. 11). Este concepto trasciende ese reduccionismo en el que se venían enmarcando los proyectos educativos, y lo plantea más allá de simples estrategias metodológicas o mera enumeración justificativa de los postulados ideológicos que suscribe la institución. Al adicionar al proyecto educativo lo de *institucional*, se está haciendo referencia al proyecto de la institución-escuela que requiere, para lograr una identidad colectiva, el reconocimiento y valoración, no solo de la comunidad educativa, sino también de otras instituciones y organismos de su entorno, que, en cierta forma, son las que en definitiva lo legitiman y le reconocen una identidad al establecimiento escolar (Astudillo, 2012).

De igual forma, diversos autores han venido aportando a la fundamentación conceptual de los proyectos educativos, entre ellos Astudillo (2012), Castro (2007) y Villarroel (2002), resaltando las características de los proyectos como instrumentos técnicos y políticos, orientadores de la gestión institucional que contienen, en forma explícita, principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la gestión educativa, otorgándole carácter, dirección, sentido e integración. Los PEI instituyen en forma escrita la misión y visión de las organizaciones educativas que guían su acción de transformación y deben ser compartidas por todos los integrantes de la comunidad educativa, siempre y cuando sean el fruto de un proceso de reflexión democrática de todos los actores involucrados en la formación de sus estudiantes y de toda la comunidad. Como instrumento de gestión, deben articular los distintos ámbitos o dimensiones en las cuales se desenvuelve la vida cotidiana en las escuelas: acciones pedagógico-curriculares, administrativo-organizativas, financieras, comunitarias, sistémicas y convivenciales (Miranda, 2007).

Aunque uno de los propósitos fundamentales del PEI es impulsar el mejoramiento de la calidad de la educación en las organizaciones educativas, algunos autores (Chaparro *et al*., 1996) consideran que no se constituye como estrategia exclusiva, pues el PEI va más allá, al constituirse en una estrategia encaminada al mejoramiento de la calidad de vida de los distintos miembros de la comunidad educativa, en la medida en que responda en sus prácticas a las exigencias y demandas de la sociedad, orientando los procesos educativos con miras a posibilitar un desempeño creativo de las personas en los distintos y cambiantes procesos socioculturales que caracterizan la época actual. Para la formalización jurídica y formulación e implementación de los PEI en Latinoamérica, se gestan procesos jurídicos y normativos que le dan vida a los proyectos educativos institucionales, creando lineamientos a nivel educativo muy similares en casi todos los países. En este sentido, se promueven, desde los diferentes

ministerios de educación, normas y leyes sobre los lineamientos que deben contener el PEI y el procedimiento para su formulación.

Es pertinente resaltar el caso de Chile, referido por Villarroel (2002), donde el Ministerio de Educación generó las condiciones necesarias para la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales. En este contexto, se establece que dichos proyectos deben constituirse en propuestas curriculares en permanente construcción, capaces de dar cuenta de la concepción de ser humano que orienta a la institución, de su política educativa, de su posicionamiento pedagógico y de la manera en que se apropia de la cultura, la ciencia y la tecnología. Todo ello con el propósito de participar activamente en la construcción de mejores condiciones de vida y en el desarrollo integral de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, el Proyecto Educativo Institucional se configura como un verdadero proyecto de vida institucional, del cual la comunidad educativa debe apropiarse cotidianamente y dinamizar a través de sus acciones. En consecuencia, el PEI debe contener la definición, actualización y síntesis de las orientaciones estratégicas de la institución, constituyéndose en un referente trascendental que orienta y articula sus prácticas y decisiones.

Con la promulgación de la Ley 115 de 1994 y del Decreto 1860, se estableció el marco normativo para la formulación e implementación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los cuales se configuraron como espacios propicios para el ejercicio de la democracia y la autonomía en las organizaciones educativas. No obstante, este proceso estuvo marcado por diversos altibajos, derivados en parte de los múltiples errores cometidos desde el Ministerio de Educación Nacional al sobrevalorar la capacidad de gestión autónoma de las comunidades educativas, tal como se reconoce en el documento guía publicado en 2008.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2008), los establecimientos educativos adquirieron autonomía para elaborar su Proyecto Educativo Institucional (PEI), definir su plan de estudios, seleccionar métodos pedagógicos y organizar su trabajo, lo que les permitió, a su vez, estructurar el currículo en torno a las áreas fundamentales

de cada nivel, incorporar asignaturas optativas según el énfasis de su PEI y articularlo con los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias, considerando las características y necesidades derivadas de la diversidad y vulnerabilidad de las poblaciones en cada región. Esta autonomía también posibilitó la adopción de enfoques y métodos de enseñanza acordes con los objetivos de sus proyectos pedagógicos, la inclusión de actividades deportivas, culturales y artísticas, así como la definición de criterios orientados a construir una convivencia escolar sana y participativa.

Vista desde la óptica del Ministerio, la formulación del PEI fue un gran acierto y se cumplieron los parámetros a cabalidad; sin tener en cuenta las dificultades que ese proceso trajo, en razón del analfabetismo de planeación que existía entre los docentes y directivos, y solo se le entregó la orden mediante norma, pero no existió un programa de formación a docentes y directivos para enfrentar los nuevos retos, pues por muchos años el Ministerio de Educación se encargaba de toda la planeación, manteniendo hasta la década de 1990, la educación centralizada en su totalidad y las funciones de los rectores o directores educativos se fundamentaban en cumplir los programas que desde el Ministerio se planteaban con un soporte más autocrático que democrático.

Antes de la Ley General de Educación los directivos y docentes fueron acostumbrados a seguir modelos y patrones que niveles superiores emitían, haciéndolo sin crítica ni conciencia; se siguieron instrucciones de uso, convirtiendo a los rectores en analfabetas de la planeación y la programación, generando un vacío en la gestión directiva, la cual no tenía ningún soporte teórico y mucho menos práctico; creando rectores que respondían solo el hacer diario, sin ninguna proyección y planificación porque no lo sabían hacer, como lo afirma un rector «se generaron unas resistencias al tema de trabajar por proyectos y salir de esa zona anterior donde nosotros no planificábamos, pasar del parcelador al proyecto y le denominaban con nombres despectivos como *el libro gordo* o *mamotreto de proyecto*» (Rector dos, comunicación personal, 2016).

Paralelamente a los lineamientos del Ministerio de Educación, en las organizaciones educativas se iniciaron los procesos de formulación de los PEI, aunque con múltiples deficiencias y con un enfoque más orientado al cumplimiento formal de entregar un documento que a la construcción y aplicación de un instrumento guía para el desarrollo efectivo de la gestión institucional. Así lo expresó, por ejemplo, el Rector número nueve en la entrevista realizada en 2017:

> El PEI se entiende como una propuesta en la cual cada institución, cada colegio… en ese momento no había institución educativa, sino cada colegio debía construir un documento. Se entendió primeramente como un documento que vendría siendo la ruta o la carta de navegación de cada colegio, pero se asumió, yo diría, como simplemente mero documento, simplemente para responder a una norma, pero no se vio realmente como una verdadera ruta que operativiza este proyecto (Rector nueve, comunicación personal, 2017).

Estas situaciones de tensión surgieron porque las secretarías de educación dejaron a las instituciones educativas sin acompañamiento efectivo, limitándose en muchos casos a solicitar la entrega del documento escrito. Por su parte, las organizaciones educativas, al no haber solicitado la autonomía, la percibieron con frecuencia como una carga y no como una oportunidad para organizar un plan de desarrollo contextualizado, formulado de manera democrática. Esta resistencia se explicaba, fundamentalmente, por la ausencia de una cultura de la planeación: los actores estaban acostumbrados a recibir directrices y materiales del Ministerio de Educación, sin necesidad de realizar un esfuerzo propio, limitándose a ejecutar lo indicado. Otro factor generador de tensión fue la obligatoriedad del PEI establecida por el Ministerio mediante el Decreto 1860 de 1994, que exigía a las instituciones educativas reportar periódicamente los avances alcanzados en su implementación.

La obligatoriedad del PEI constituyó un factor que generó diversas reacciones y críticas dentro de la comunidad educativa, particularmente en relación con las sanciones disciplinarias establecidas para los rectores de los establecimientos estatales según el Decreto 1860 de 1994 (MEN, 1994). Frente a esta situación, muchos rectores optaron por recurrir a personas externas para la elaboración del PEI, como relatan los actores sociales entrevistados, evidenciando así las dificultades y tensiones derivadas de la implementación de esta normativa en la práctica institucional:

> Las exigencias del Ministerio obligaron a mucha gente a que compraran esos PEI, porque es que no había un tipo de formación, no fue, no se dio […] no hubo ese proceso de pronto de orientación de nosotros mismos; casi todo fue parte de uno, de apropiarse de oportunidades que se dieron (Rector uno, comunicación personal, 2016).

> Uno de los puntos álgidos de los proyectos educativos institucionales fue el cómo hacerlos y quiénes los orientaban. Se empezó fue a copiar de otras entidades territoriales; casi siempre se tomaban los PEI de Medellín, se copiaban, y no se vio la importancia [de] que eso naciera como un producto de las mismas necesidades de las instituciones educativas. Entonces, ese proceso en el 94, digamos, fue un proceso que no motivó a la gente; era desconocido qué hacer, cómo hacerlo. Se buscó la manera fácil de copiarlo de otras instituciones o comprarlo (Directora del núcleo tres, comunicación personal).

En estos diálogos con los actores educativos se logra evidenciar que muchas instituciones educativas construyeron sus proyectos para cumplir con las exigencias requeridas, sin contemplar realmente los alcances para lo que se plantearon desde el Ministerio de Educación Nacional, como lo comenta un supervisor: «El primer Proyecto Educativo Institucional se convirtió en un requisito que

entregar allí, letra muerta, nadie más lo volvió a tocar» (supervisor, comunicación personal, 2016).

Independientemente de estas situaciones adversas, en muchas organizaciones se iniciaron equipos de trabajo que lograron avanzar en el fortalecimiento de sus organizaciones educativas con sus gobiernos escolares, requiriendo esfuerzos y compromisos para involucrarse en los procesos de organización, planificación y gestión que son importantes para el desarrollo de la vida institucional. En este sentido, el rector dos (2016) recalca la importancia del PEI en las organizaciones educativas:

> Asumimos el Proyecto Educativo Institucional, por supuesto, con algunas dificultades. En lo que tiene que ver con la cultura de la planeación, había poca planeación, pero sí comenzamos a construir un proyecto educativo institucional, con la idea de una construcción participativa y social. Fue una construcción con la comunidad de padres de familia, de estudiantes y con pocos profesores y una pequeña asesoría de la Secretaría de Educación, pero sí hubo bastante participación, pero tensiones, también muchas tensiones alrededor del tema de construcción del proyecto (Rector dos, comunicación personal, 2016).

En el marco de la autonomía educativa, se evidenció la necesidad de construir los PEI en las organizaciones educativas de manera que promovieran tanto la democracia como la autonomía escolar. En este sentido, el supervisor dos enfatiza el papel del PEI como un instrumento clave para fortalecer estos aspectos, señalando su relevancia en la planificación, organización y desarrollo de los procesos pedagógicos y administrativos de las instituciones:

> Se hablaba de una escuela en y para la democracia en ese momento, y decía: la escuela tiene que ser un proyecto colectivo de construcción. ¿Y dónde comienza la construcción colectiva? A partir del proyecto educativo institucional, donde deben

> estar presentes todos los estamentos de la institución educativa. No es que sea el PEI del rector, ni del coordinador, ni de un grupo de docentes, sino que toda la comunidad debe tener su aporte en ese proyecto educativo (Supervisor dos, comunicación personal, 2016).

En la medida en que las organizaciones educativas han respondido con la formulación de los PEI, articulados al contexto y a la solución de las necesidades, avanzando en la planeación y la gestión directiva, respondiendo a los requerimientos de la sociedad enmarcados en la calidad de la educación. Formulación que tenían que dar seguimiento, como se evidenció en el análisis al PEI de la Unidad de Estudio, donde mostraban el interés y compromiso por mejorar, planificando la evaluación de los procesos planteados en el PEI, al momento que señalan:

> Las comisiones central y general continuarán su labor de liderazgo y presentarán ante el gobierno escolar su plan de trabajo para 1997 para construir los tópicos pendientes y para establecer los criterios de evaluación y las estrategias de seguimiento y control (PEI-UE, 1996, p.202).

Tesis concluyentes del primer periodo histórico del PEI

En lo que corresponde a este periodo (1994-2001), se puede concluir con la configuración discursiva de seis tesis que evidencian el alcance del estudio:

Tesis uno. Hasta comienzos de 1990, la educación se encontraba centralizada en su totalidad; solo con la CPC de 1991 y la Ley 115 de 1994 se concretó la descentralización educativa, en la cual fue decisivo el aporte del movimiento pedagógico de Colombia mediante procesos reflexivos sobre sus acciones que permitieron reinventar la escuela y renovar las prácticas pedagógicas.

Tesis dos. Las organizaciones educativas adquirieron mayores espacios democráticos y autonomía para crear su ruta y definir el plan de estudios, los métodos pedagógicos y la manera de organizar su trabajo, teniendo en cuenta las características y necesidades derivadas de la diversidad y la vulnerabilidad de las poblaciones según las especificidades propias de cada región.

Tesis tres. El Estado orientó mediante norma la formulación del PEI, pero no capacitó y formó a la comunidad educativa en la cultura de la planeación, por lo que no supieron aprovechar la autonomía asignada para orientar la ruta de desarrollo de las organizaciones educativas.

Tesis cuatro. Muchos PEI se construyeron para cumplir con una obligatoriedad del Ministerio de Educación Nacional, promoviendo la copia o compra del PEI totalmente descontextualizado, convirtiéndose en letra muerta sin coherencia entre lo planteado y las acciones de los directivos y docentes; fue un documento para guardar y mostrar.

Tesis cinco. Muchas instituciones organizaron sus equipos de trabajo y lograron avanzar en su fortalecimiento con su gobierno escolar, requiriendo esfuerzos y compromisos para involucrarse en los procesos de organización, planificación y gestión que son importantes para el desarrollo de la vida institucional.

Tesis seis. En el análisis de contenido del PEI de la Institución INEM Simón Bolívar se evidencia el interés y compromiso por mejorar, planificando la evaluación de los procesos planteados en el PEI.

Integración de los proyectos educativos institucionales

En el segundo período histórico delimitado para el estudio, comprendido entre los años 2002 y 2008, se profundizó en la comprensión del proceso de integración desarrollado en los centros educativos. Dicho proceso, inicialmente contemplado en la Ley 115 de 1994 y posteriormente reglamentado mediante la Ley 715 de 2001, estableció la existencia de una única administración cuando en una

misma planta física operaran varias jornadas, así como la posibilidad de designar una sola administración para distintas plantas físicas, de acuerdo con la reglamentación vigente (Congreso de la República, 2001). Para el Ministerio de Educación Nacional, esta integración constituyó una estrategia clave orientada al mejoramiento de la calidad educativa y a la reducción de la deserción escolar, en la medida en que buscaba garantizar el ciclo completo de la educación básica y media en un mismo establecimiento, desde el nivel preescolar hasta el grado once. De este modo, se pretendía favorecer la permanencia de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, optimizar el uso de los recursos disponibles y fortalecer los resultados asociados a la calidad educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

En la comprensión de este proceso de integración, se evidenció que, para los rectores y demás directivos, fue un reto la integración en las organizaciones educativas, debido a todo el proceso que requirió unificar criterios pedagógicos y administrativos. Situación que generó altos niveles de tensión a los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes. Con la nueva reglamentación, la autonomía escolar comienza a disiparse en la medida en que el MEN legisla en busca de retomar el control total de los lineamientos de las políticas educativas, que en algunos aspectos la Ley 115 otorgaba a las comunidades educativas. Esto se puede evidenciar en la Ley 715 del 2001, cuando afirma lo siguiente:

> Le corresponde a la Nación establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de la educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía escolar que tienen los establecimientos educativos y de la especificidad de tipo regional, y definir, diseñar y establecer instrumentos y mecanismos para el mejoramiento de la calidad de la educación (Ministerio de Educación, 2015, art. 5).

Con la promulgación de la Ley 715 de 2001, Garcés y Jaramillo (2008) plantean que se deslegitima la autonomía escolar otorgada

por la Ley 115 de 1994 a partir de la evaluación masiva y se le atribuye la acentuación de las diferencias educativas debidas a diferencias sociales; estos autores afirman también que la Ley 715 recoge los lineamientos del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina-PREAL, en la que se acordó la realización de evaluación, cumplimiento de estándares, desempeño, eficiencia y eficacia. Esta ley se aísla de los procesos pedagógicos y promueve en la educación una reestructuración bajo criterios empresariales-financieros, coherentes con el modelo *toyotista* (Mejía, 2006).

Situación que se observa en el Decreto 0230 de 2002, el cual dice que el currículo adoptado por las instituciones debe ajustarse a parámetros, entre otros, «estándares para el currículo u otros instrumentos para la calidad, que defina y adopte el MEN» (s. p.). Este decreto fue muy criticado, por ser pensado más para mantener la cobertura con la promoción automática que para la calidad educativa. También surgen otros decretos que mantienen en tensión las relaciones en las comunidades educativas, como lo fue el Decreto 1850 de 2002, en el cual se amplía la jornada laboral de seis a ocho horas. Pasando las horas académicas de 45 minutos a horas efectivas de 60 minutos.

Estas transformaciones estuvieron acompañadas de nuevas tensiones en el ámbito de la gestión directiva, derivadas del incremento de funciones y responsabilidades. Los directivos pasaron de administrar una sola jornada y una única planta física a asumir la gestión de dos o tres jornadas y múltiples sedes, además de coordinar una planta de personal ampliada y diversa. Este escenario generó momentos de alta tensión institucional, especialmente porque muchos directivos no contaban con la preparación necesaria para afrontar la multiplicidad de funciones exigidas por el nuevo modelo administrativo, tal como lo expresa uno de los rectores entrevistados: «Se aumentó el trabajo, el volumen, la población; se aumentó todo. Había que responder de un momento a otro a una responsabilidad para lo que no estábamos preparados» (Rector cuatro, comunicación personal, 2016).

También se presentaron celos en los directivos por quien debía tener el cargo de rector y quienes seguirían como coordinadores,

generando grandes tensiones personales y profesionales que influyeron en las organizaciones educativas, como lo comenta el rector cuatro (2016), «se presentó una resistencia a la unificación, fue un proceso traumático porque ahí imperó mucho el celo, no querer ceder y temores» (Comunicación personal), pues, en la mayoría de los casos, quien tenía bachillerato quedaba como sede principal y quien dirigía era rector de la institución, en otros casos se tomó como parámetros para escoger rector, la antigüedad en el cargo, cobertura y resultados en pruebas externas de la sede.

Una tercera situación que generó tensión en este proceso fue la de articular los PEI de todas las sedes en uno solo, en donde en algunos casos se imponía el de la sede principal sin tener en cuenta el contexto e intereses de las sedes, lo que generó rechazos a los lineamientos de los proyectos de la sede principal, pues sentían que no respondía a su realidad ni al modelo que habían construido democráticamente con sus comunidades. No fue fácil llegar a conciliar los diversos énfasis de los PEI, los enfoques pedagógicos y las formas de trabajar que tenían las instituciones que fueron integradas.

Con los docentes de las sedes se presentaron situaciones de temores frente a los nuevos directivos y compañeros de la sede principal, pues los directivos, docentes y administrativos no mantuvieron las mejores relaciones con los miembros de la comunidad de las otras sedes, generándose cierta indiferencia y creyéndose superiores por ser la sede principal, como lo recalca la directora de núcleo dos (2016): «Los de la sede principal no mantuvieron las mejores relaciones con los miembros de la comunidad de las otras sedes, generándose cierta indiferencia y creyéndose superiores por ser la sede principal» (Comunicación personal).

En los padres de familia se generaron tensiones, especialmente en los de las sedes pequeñas, pues ellos habían mantenido un modelo muy paternalista con los miembros de las sedes y sentían que la llegada de un directivo que no conocían y que verían de vez en cuando llevaría a acabar con lo que ellos habían ayudado a crear. Padres de familia que concebían el centro educativo como parte de la

comunidad, en el cual ejercían poder en la toma de decisiones para diferentes aspectos, desde la infraestructura hasta lo curricular y la convivencia; padres que veían en la articulación la pérdida de sus derechos y los de sus hijos, donde ahora estarían dirigidos por un rector que no conocían y que no iba a permanecer en la sede. Frente a la asignación del rector, se dieron movimientos y huelgas en algunos centros educativos que no aceptaban la integración ni que le cambiaran al directivo que dirigía dicho centro por muchos años.

A pesar de los procesos de integración, en numerosos casos persistieron dificultades relacionadas con el acceso y la permanencia de los estudiantes, derivadas del aislamiento físico entre las sedes y, en situaciones excepcionales, entre jornadas y niveles educativos. Esta situación evidenció que, en varios entes territoriales, la estrategia de integración fue utilizada principalmente como un mecanismo para reducir el número de cargos directivos, más que como una apuesta por generar vínculos reales y funcionales entre las sedes que favorecieran su articulación pedagógica y administrativa. En consecuencia, se integraron sedes geográficamente distantes o se conformaron instituciones con un número excesivo de sedes, lo que dificultó su gestión. Frente a esta problemática, el propio Ministerio de Educación Nacional ha señalado la necesidad de revisar y actualizar la información relacionada con dichos procesos de integración.

La fusión o integración de sedes representó un reto significativo para los directivos, como lo evidencia la apreciación de la rectora tres (2016), quien señaló que el paso de gestionar una comunidad educativa pequeña a asumir la dirección de una comunidad más amplia y diversa implicó un compromiso considerablemente mayor. Este proceso estuvo acompañado, además, por la resistencia de las comunidades educativas, que manifestaron dificultades para adaptarse a los cambios administrativos, organizativos y culturales derivados de la integración institucional.

Con el pasar de los años se mitigaron tensiones y diferencias de la comunidad educativa, pero no se acaban del todo; siempre se mantienen situaciones de riesgo, como lo resalta la directora de núcleo

dos (2016), en el sentido de que «si se han dado cambios, se va avanzando, disminuyendo el traumatismo, la presión, el plagio y el docente y directivos fueron creando un poco de conciencia, se generó mucha capacitación y los docentes empezaron a especializarse con postgrado y maestría». Con el pasar del tiempo, «se fue creando una dinámica en las organizaciones educativas, generando integración y, sobre todo, de los docentes en los cuales no hubo muchos problemas» (rectora tres, comunicación personal, 2016). Se evidencia, a pesar de las dificultades, una armonía en la articulación entre las diferentes sedes educativas en las cuales, con el esfuerzo de toda la comunidad educativa, se ha logrado superar ese impase, formulando democráticamente los ajustes necesarios al PEI, articulando las necesidades, objetivos y metas de la sede educativa.

En este sentido, resulta pertinente retomar lo planteado por Antúnez y Gairín (2010) respecto a la construcción de consensos en las organizaciones educativas, destacando la relevancia de las prácticas educativas que se desarrollan en los centros escolares y la necesidad de promover acuerdos entre docentes, padres de familia, estudiantes y demás actores sociales. En las instituciones educativas coexisten permanentemente lo instituido (expresado tanto en la normativa como en las costumbres) y lo instituyente, entendido como nuevas miradas interpretativas orientadas a la búsqueda de alternativas. Por esta razón, es habitual que se presenten desajustes, discrepancias y tensiones entre expectativas, así como diversas percepciones e interpretaciones entre los miembros de la organización. Lejos de constituir un obstáculo, estas dinámicas deben comprenderse como una característica inherente a la escuela, que posibilita su dinamismo, transformación y resignificación constante.

Tesis concluyentes del segundo periodo histórico del PEI

Al finalizar el estudio de este segundo periodo del PEI, se configuró una serie de once nuevas tesis, resultado del trabajo de campo en profundidad y del análisis de teorías formales. Estas se presentan

en continuidad con las del primer periodo histórico, por lo que su numeración inicia a partir del número siete, dando seguimiento a las previamente formuladas:

Tesis siete. La Ley 715 de 2001 deslegitima la autonomía escolar otorgada por la Ley 115 de 1994 a partir de la aplicación de evaluación masiva, cumplimiento de estándares, desempeño, eficiencia y eficacia, y su aislamiento de los procesos pedagógicos.

Tesis ocho. Para los rectores y demás directivos, fue un reto la integración entre jornadas y sedes de las organizaciones educativas, debido a todo el proceso que requirió la integración física, de jornadas y de recursos, y con ello la conciliación de los diversos énfasis de los PEI, los enfoques y criterios pedagógicos y administrativos de las instituciones que fueron integradas.

Tesis nueve. La integración de los centros educativos generó mayores funciones y responsabilidades a los directivos, entendiéndose en la práctica como una estrategia para disminuir el personal directivo.

Tesis diez. Los rectores asumen una gran diversidad y amplitud de tareas, tienen que responder a criterios formales, dirigidos desde políticas nacionales o locales, más toda la responsabilidad social a la cual están sometidos, lo que genera situaciones de angustia que disminuyen las posibilidades de ejercer el liderazgo pedagógico e influyen negativamente en el direccionamiento institucional.

Tesis once. La integración de los centros educativos generó al inicio diferencias entre los directivos por el cargo de rector, pero seguidamente se dio un mayor apoyo entre las sedes para superar las dificultades, desarrollando un espíritu competitivo por el mejoramiento de sus sedes y el crecimiento profesional de los docentes, superando las diferencias.

Tesis doce. Las sedes que se fusionaban mantuvieron temores frente a los nuevos directivos de la sede principal, no observándose una real articulación por los contextos e intereses diferentes de las sedes.

Tesis trece. La influencia paternalista de los padres de familia generó inestabilidad en las administraciones de las organizaciones educativas.

Tesis catorce. La integración no superó en gran medida las dificultades para el acceso y permanencia, las cuales se mantienen en muchos casos, debido al aislamiento físico entre sedes y, excepcionalmente, entre jornadas y niveles educativos.

Tesis quince. Se han dado cambios positivos, se ha avanzado en la disminución del traumatismo, la presión, el plagio y los docentes y directivos han creado mayor conciencia, capacitándose en niveles de posgrado.

Tesis dieciséis. La existencia de diversas percepciones, interpretaciones o expectativas entre los miembros de la organización educativa debe llevar a consensos que permitan su dinamismo y transformación.

Tesis diecisiete. El cambio del perfil profesional del profesorado y el nuevo sistema de contratación generan tensión en el desarrollo de la gestión directiva.

Autoevaluación y mejoramiento del proyecto educativo institucional

En el proceso de análisis, interpretación y comprensión del tercer período histórico en que se ha dividido el estudio del PEI, correspondiente a los años 2008 a 2016, se evidenció un giro significativo en las políticas educativas impulsadas por el Ministerio de Educación Nacional. Durante este período, marcado por mayores exigencias internacionales y por los bajos resultados del país en materia de calidad educativa, el Ministerio manifestó la necesidad de establecer mecanismos más rigurosos de control y evaluación de la calidad de los servicios educativos, lo que condujo a la resignificación del PEI por parte de los rectores. En este marco, desde el año 2004 se inició la expedición de una serie de guías orientadas a direccionar

los procesos de evaluación institucional, entre las que se destacan la **Guía núm. 5,** *¿Ahora cómo mejoramos?* (2004); la **Guía núm. 11**, *Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional* (2005); y la **Guía núm. 34,** *Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento* (2008). Estas orientaciones establecieron directrices para desarrollar procesos de evaluación institucional desde cuatro dimensiones fundamentales: la gestión académica, la directiva, la administrativa y financiera, y la comunitaria. En este contexto, el presente estudio interpretó los procesos adelantados por los directivos, en particular por los rectores, para instaurar una cultura de la evaluación y la planeación en las organizaciones educativas.

Desde la perspectiva de Stufflebeam y Shinkfield (1993), la evaluación se concibe como un proceso orientado a identificar el grado de cumplimiento de las metas previamente establecidas. En consonancia con esta visión, el Ministerio de Educación Nacional entiende la evaluación institucional como un proceso diagnóstico que permite a las instituciones educativas reconocer su estado actual, así como determinar el nivel de logro de los objetivos y metas de calidad definidos en el Proyecto Educativo Institucional y en el plan de estudios (MEN, 2016). De acuerdo con la *Guía núm. 34,* el proceso de autoevaluación institucional comprende una serie de pasos que incluyen la revisión de la identidad institucional, la evaluación de las diferentes áreas de gestión y la elaboración del perfil institucional, a partir del cual se identifican las fortalezas y las oportunidades de mejoramiento. Asimismo, este documento establece que el mejoramiento progresivo de las instituciones educativas se desarrolla a través de tres etapas fundamentales: la autoevaluación institucional, la formulación de planes de mejoramiento y el seguimiento permanente a su implementación (MEN, 2008).

Este período estuvo marcado por tensiones centradas en los procesos de evaluación de los docentes, los estudiantes y la institución en su conjunto. En el caso de la evaluación docente, esta se encontraba reglamentada desde el año 2001 a través de la Ley 715 y el

Decreto 1278 de 2002. Para los estudiantes, se introdujo una nueva normativa con el Decreto 1290 de 2009, en el cual se estableció que la evaluación debía desarrollarse en tres ámbitos: internacional, nacional e institucional. En el ámbito nacional, dicho decreto definió la aplicación de pruebas censales orientadas a monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos, con base en los estándares básicos, bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional y del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Por su parte, la evaluación institucional ya se encontraba contemplada desde la Ley 115 de 1994, sus decretos reglamentarios y diversas guías orientadoras expedidas por el Ministerio de Educación Nacional. A partir de este marco normativo, se configuró un conjunto de exigencias dirigidas a los equipos directivos, orientadas al cumplimiento de la estructura de la evaluación institucional, la formulación de los planes de mejoramiento y la entrega de evidencias sobre los avances alcanzados.

Estas exigencias generan tensiones que afectan la gestión directiva, ya que, en una etapa inicial, los directivos deben afrontar la resistencia de los docentes frente a la evaluación institucional. Fueron momentos difíciles en la medida en que las comunidades se rehusaban a evaluarse y veían la evaluación como una intromisión que ponía en riesgo la autonomía y que se convertía en evidencia sobre el estado de las instituciones educativas, que podría ser utilizada en contra de los mismos docentes y directivos. De estas tensiones se pudo evidenciar un temor a la evaluación, que en este sentido comenta la Rectora cinco (2017): «La evaluación era casi como sinónimo de señalamiento, de juzgar, de mirar quién es bueno, quién no es tan bueno y quién es medianamente bueno» (comunicación personal).

Estas tensiones se agudizaron en la medida en que los procesos de autoevaluación comenzaron a hacerse públicos, especialmente con la incidencia de pruebas externas como las Pruebas Saber y la implementación del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Este índice corresponde a un sistema mediante el cual el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) consolida

y sistematiza la información proveniente de las Pruebas Saber, desde tercero hasta undécimo grado, proporcionando datos detallados y desagregados por sedes y jornadas.

Adicionalmente, el ISCE se constituye como una herramienta de apoyo al seguimiento del progreso institucional, al ofrecer a los miembros de la comunidad educativa información objetiva que permite identificar el estado de la organización educativa en los distintos ciclos formativos (educación básica primaria, básica secundaria y media), con el fin de orientar la toma de decisiones relacionadas con las metas institucionales, los objetivos de mejoramiento y las estrategias necesarias para su logro (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Los temores y resistencias frente a los procesos de evaluación condujeron a que directivos y docentes, en algunos casos, realizaran autoevaluaciones poco coherentes con la realidad y el contexto en el que se desempeñaban. Esta situación es resaltada por la rectora cinco, quien seña:

> En la mayoría de las instituciones, el proceso de autoevaluación fue un poco deshonesto, porque se tenía el temor de que, si nos bajábamos, si nos autoevaluábamos como realmente estábamos en ese momento, algo podía pasar para quienes eran directivos docentes. Entonces, se hicieron unas autoevaluaciones muy acomodadas, porque no sabíamos realmente qué se venía después de ese proceso de autoevaluación (Rectora cinco, comunicación personal, 2017).

Los procesos de autoevaluación y la formulación de los planes de mejoramiento se llevaron a cabo, en muchos casos, con el propósito principal de cumplir con la entrega de documentos y disponer de ellos cuando alguna entidad externa los solicitara, sin que reflejaran de manera fiel la realidad de las organizaciones educativas. Al igual que ocurrió en la formulación inicial del PEI, en este proceso se evidenció una ruptura entre lo que normativamente se debía hacer y las prácticas reales de las instituciones en relación con el reporte

y la implementación de los Planes de Mejoramiento Institucional. En este sentido, el noveno rector (2017) afirma que las instituciones educativas conciben la autoevaluación y el plan de mejoramiento como documentos elaborados para ser entregados, percepción que, según su experiencia, es compartida por las secretarías de educación, las cuales los asumen como objetos formales de cumplimiento administrativo (comunicación personal, 2017).

De este modo, se repite la tendencia a elaborar proyectos o actualizaciones con fines meramente formales, tal como ocurrió en la formulación del PEI y en los procesos de integración de sedes. En consecuencia, los lineamientos de mejoramiento quedaron, en muchos casos, instituidos únicamente en el documento del PEI, sin una correspondencia efectiva con las prácticas cotidianas de los actores escolares. Esta situación ha mantenido un distanciamiento y generado tensiones que obstaculizan el desarrollo organizacional de las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, Etkin (2006) concibe la organización como una realidad múltiple y compleja, caracterizada por un sistema dinámico e inestable, en el cual persisten necesidades y fines postergados que presionan por ser reconocidos, generan tensiones y propician procesos de cambio no planeados.

Los temores de la autoevaluación se fueron disipando con los años, en la medida en que se evidenció que el trabajo en equipo y la reflexión alrededor de la evaluación permitían crear espacios de gestión contextualizada. En este sentido, el rector siete comentaba: «Poco a poco se fue consolidando una conciencia institucional en la que se desmitificó la idea de que la autoevaluación tendría fines sancionatorios o de castigo hacia las instituciones educativas» (Rector siete, comunicación personal, 2016). En la medida en que se empieza a entender la autoevaluación, como la plantea Gairín (1991), en el sentido de que hay que centrarla en los problemas prácticos y encararla con una actitud positiva, para que se convierta en un primer paso como elemento para el diagnóstico y la propuesta de cambio, pero, además, si se realiza en determinadas condiciones, resulta ser un medio valioso al servicio del perfeccionamiento profesional (Gairín, 1991).

Para Espiñeira, Muñoz y Zeimer (2012), resulta imprescindible que los centros educativos se autoevalúen y den cuenta de sus resultados y de sus procesos, de tal manera que su camino a seguir sea mejorar día a día; es decir, que integren la evaluación institucional como parte de su cultura propia. Frente al liderazgo del rector y la importancia que se le asigne a la autoevaluación para avanzar en planes de mejoramiento acorde con el contexto y las necesidades de las organizaciones educativas, los actores plantearon sus apreciaciones en el grupo de diálogo, en este sentido el octavo rector considera que «los rectores somos los que lideramos, somos los que evaluamos, los que seguimos, los que retroalimentamos» (comunicación personal, 2017), como tal es en los directivos en donde recae toda la responsabilidad de la materialización de la autonomía escolar en los parámetros que la norma lo ha permitido en lo pedagógico y administrativo, sin desconocer las limitantes en la participación y recursos a lo que el estado ha sometido a los rectores, quienes tienen que cumplir sin contar con todas las garantías.

A pesar de las limitaciones, los actores sociales reconocen aspectos muy positivos que han influido en la gestión directiva. En este aspecto, la sexta rectora resalta el hecho de que «ha sido uno de los mayores impactos, el fortalecimiento de los procesos de participación en las instituciones educativas, afrontándolo como un aspecto positivo dentro de la gestión directiva» (comunicación personal, 2017). Una gestión directiva que debe ser liderada por los rectores y coordinadores para generar un cambio y un mejoramiento continuo, el desarrollo y la evaluación del funcionamiento de las organizaciones educativas en general. En este sentido, el MEN (2005), con relación a la responsabilidad de la directiva, plantea que:

> El reto por excelencia de la nueva institución es el mejoramiento de la gestión en su conjunto y de cada una de las dimensiones de la gestión institucional, directiva, de comunidad, pedagógica y administrativa, para lo que se requiere de acciones planeadas, sistemáticas e intencionadas dentro de

> un esquema que la convierte en una organización autónoma, orientada por propósitos, valores comunes, metas y objetivos claramente establecidos y compartidos (MEN, 2005, p.9).

En este periodo se sigue evidenciando cómo la autonomía sigue siendo disipada con la planeación desde el Ministerio de Educación, en donde ha avanzado en la articulación de lineamientos curriculares, indicadores de logros, estándares, derechos básicos de aprendizajes y las mallas curriculares, acompañado de textos —inicialmente matemáticas, lenguaje e inglés— a los cuales el currículo de las instituciones educativas tiene que acogerse, dejando sin piso las construcciones propias de los docentes desde sus reflexiones críticas y nuevamente se les enruta hacia el facilismo de acoger todo lo planeado sin generar esfuerzos cognitivos para producir programas y proyectos contextualizados.

Tesis concluyentes del tercer periodo histórico del PEI

Al finalizar el estudio de este tercer periodo histórico del PEI (2008-2016), se formularon seis nuevas tesis, resultado del análisis realizado en esta etapa. Estas se presentan a continuación en secuencia con las anteriores, de la 18 a la 23, dando continuidad al proceso desarrollado en los periodos previos.

Tesis dieciocho. La evaluación y autoevaluación institucional con el apoyo de la *Guía núm. 34* se convierte en un instrumento de diálogo, comprensión y mejora en la planeación y la contextualización de la práctica directiva y pedagógica en las organizaciones educativas, que fue llevando a la disipación de los temores por la evaluación.

Tesis diecinueve. La evaluación con pruebas externas y la autoevaluación institucional generaron temores en los docentes y directivos por las posibles implicaciones y alcance de los resultados, más cuando las evaluaciones se hicieron públicas, clasificando a las instituciones según sus resultados.

Tesis veinte. Se dio gran incoherencia entre las autoevaluaciones y los planes de mejoramiento, los cuales se acomodaban según los intereses de directivos y docentes; respondieron más a la necesidad de entregar y guardar para cuando alguna autoridad lo requiriera, pero no reflejaban la realidad y el contexto de su institución.

Tesis veintiuna. La autoevaluación y el plan de mejoramiento generan una movilización en la que se destaca la apropiación, la comunicación, la motivación y la participación de todos los actores que han permitido avances.

Tesis veintidós. La autonomía sigue siendo disipada con la planeación desde el Ministerio de Educación, que exige que los currículos de las instituciones tengan que acoger la articulación de lineamientos curriculares, indicadores de logros, estándares, derechos básicos de aprendizajes y las mallas curriculares, acompañados de textos en los que materializan la articulación de lo que se debe enseñar, inicialmente matemática, lenguaje e inglés.

Tesis veintitrés. El Ministerio de Educación aplica estrategias de seguimiento mediante la aplicación de pruebas Saber desde tercero a undécimo grado y el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) y el Día E, para evaluar que las instituciones cumplan con lo que han planeado.

Muchas instituciones han avanzado en la autoevaluación y los planes de mejoramiento, logrando mejoras en la parte pedagógica, la convivencia y las pruebas externas. En este sentido, la directora de núcleo tres se refiere al fortalecimiento que han experimentado los espacios de planeación y desarrollo en las organizaciones educativas:

> Ha incidido en la gestión directiva en que han fortalecido la institución, que hay que mejorarla… Hay que prestarles mucha atención a los resultados por jornadas, por sedes, para hacer como un estudio bien profundo, un diagnóstico bien hecho sobre qué es lo que pasa en cada una de esas sedes, pues todas tienen un contexto diferente, tienen una población diferente, unas necesidades; entonces, hay que articular toda esa

> realidad, esos diferentes contextos que se manejan en una sola institución y con diferentes modelos (Directora de núcleo tres, comunicación personal, 5 de marzo de 2017).

El proceso de apropiación y empoderamiento de la autoevaluación institucional y de los planes de mejoramiento implicó no solo el análisis y la comprensión de las pruebas internas, sino también de las evaluaciones externas, como la *Prueba Saber.* En este sentido, la coordinadora tres plantea que:

> En este momento es revisar cómo están las instituciones en los resultados, porque en el área de gestión académica no solamente se está mirando los resultados de esa autoevaluación en la parte interna de todos los procesos, sino también en los procesos externos como las pruebas Saber. Y dentro del plan de mejoramiento, anualmente deben estar estipulados los indicadores a mejorar de acuerdo con esos resultados (Coordinadora tres, comunicación personal, 2017).

Estos procesos están gestando una nueva visión de la planeación en las organizaciones educativas, liderados por sus directivas con el acompañamiento de toda la comunidad educativa de la institución.

Tensiones en las organizaciones educativas

Desde este constructo de comprensión, de carácter abductivo, se hizo un análisis en profundidad a partir de las teorías formales y de los significados construidos por las voces de los actores sociales. Este proceso permitió develar las tensiones presentes en las organizaciones educativas entre lo instituido y lo instituyente, las cuales se evidenciaron a lo largo del proceso histórico de formulación, desarrollo y evaluación de los PEI:

- Organizaciones educativas que han asumido la autonomía y han hecho el esfuerzo de la crítica reflexiva sobre su realidad, planteando alternativas de mejoramiento, en contraposición a organizaciones que han preferido la heteronomía y la dependencia.
- Organizaciones educativas que se han empoderado de la participación como una movilización democrática con todos los actores de la comunidad educativa, donde el gobierno escolar tiene gran relevancia; mientras otras organizaciones donde las directivas imponen la construcción elaborada por ellas.
- Organizaciones que construyen identidad institucional desde la gestión del PEI, en la que todos los actores dinamizan procesos articulados, frente a otras organizaciones que no tienen un sello de identidad que las defina y particularice.
- Organizaciones con un divorcio rotundo entre lo prescrito en los PEI y lo actuado cotidianamente por los actores educativos.
- Se identificaron organizaciones educativas que no formularon sus Proyectos Educativos Institucionales de manera autónoma ni democrática, en coherencia con su contexto, sino que recurrieron a la copia de textos con el único propósito de cumplir con el requisito formal de entrega. En estos casos, el PEI no representa la cultura institucional ni orienta las prácticas pedagógicas y de gestión, lo que se traduce en directivos y docentes que no planifican sus acciones, limitándose al desarrollo de actividades cotidianas desarticuladas de un proyecto educativo compartido.

El proceso de formulación y desarrollo de los PEI se convirtió en un espacio propicio para la democracia en las instituciones educativas, en el cual se puso en juego la gestión y liderazgo de los directivos para poder enfrentar los altibajos que se presentaran y adelantar el fortalecimiento de las organizaciones educativas con sus gobiernos escolares. Fue todo un proceso lograr configuración real, complementado con que en cada momento el MEN planteó reorganización y ajustes de los PEI, así como su evaluación y seguimiento.

Rol del directivo docente en las organizaciones educativas

El recorrido histórico de los Proyectos Educativos Institucionales y de la gestión directiva permitió evidenciar que, ante la multiplicidad de funciones asignadas a los directivos docentes, ha predominado la dimensión administrativa, la cual los absorbe en las dinámicas del día a día y desplaza el énfasis pedagógico, que constituye la razón de ser de las organizaciones educativas. Esta situación contrasta con otros momentos históricos en los que la conducción pedagógica tenía un peso central en el ejercicio directivo. Dicho desplazamiento se ha visto acentuado tanto por la sobrecarga de funciones como por el perfil no pedagógico de algunos rectores. En este sentido, Poggi (2001) señala que la ampliación y diversificación de las responsabilidades directivas tiende a fragmentar el tiempo y la acción de los directivos, generando tensiones entre las exigencias administrativas y el liderazgo pedagógico, lo que dificulta la consolidación de prácticas orientadas al mejoramiento de los procesos educativos:

> Muchas investigaciones confirman también que las actividades de los directores se caracterizan por la brevedad, variedad y discontinuidad, por lo que en la práctica se está bastante lejos de las clasificaciones y categorías tradicionales de tareas emanadas desde determinadas perspectivas de la organización. Por otra parte, parece constatarse que los directores, en muchos de los contextos actuales, viven la presión de los numerosos cambios que se producen tanto en el seno de la institución escolar como en el ambiente externo a la misma. El incremento en la carga de trabajo, así como la mayor diversificación de sus tareas, suelen ser citados en la mayoría de los estudios empíricos realizados entre los directivos de escuelas primarias y secundarias (Poggi, 2001, p.21).

En este mismo sentido, diversos investigadores como Antúnez (2008), Egido (1998), Mintzberg (1991) y Poggi (2001) coinciden en

señalar que los directivos de las organizaciones educativas ejercen su función en contextos que dificultan el desarrollo de una práctica reflexiva. Su quehacer cotidiano se despliega en ámbitos muy diversos y se caracteriza por la intensidad de las tareas, la brevedad de las intervenciones, la variedad y la discontinuidad de las acciones, lo que sitúa la gestión en escenarios marcados por la simultaneidad, la inmediatez y la indeterminación. Estas condiciones tienden a alejar a los directivos de procesos estructurados y estables asociados a lo instituido, y los colocan en una lógica reactiva frente a las demandas del entorno. Asimismo, una proporción significativa del tiempo destinado a la dirección se invierte en actividades administrativas que, en muchos casos, son obligatorias e indelegables. Como advierten Antúnez y Gairín (2010), gran parte de la labor directiva termina concentrándose en la resolución de anomalías e imprevistos, bajo la presión de una administración educativa que regula, controla y exige, lo que profundiza las tensiones entre la gestión administrativa y el liderazgo pedagógico.

En tal sentido, se evidencia que en cada norma se están ampliando las funciones de los directivos; entre ellas, tenemos la Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 de 1994, la Ley 715 de 2001 y el Decreto 1278 del 2002 (MEN, 2002), en el cual se precisa que los directivos docentes son quienes «desempeñan las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas y son responsables del funcionamiento de la organización escolar» (art. 6). Se han cuestionado estas normas, entre otras, porque «cambió el rol de rector por el de gerente; es decir, un profesional responsable de gerenciar procesos pedagógicos, recursos contables y administrativos, tareas que por demás debe sustentar ante la comunidad» (Sandoval *et al.*, 2008, p. 34).

En una investigación realizada en instituciones públicas de Bogotá, Miranda (2016) concluye que el directivo docente enfrenta múltiples retos y exigencias sociales, y se encuentra inmerso en una dinámica en la que su rol tiende a reducirse a la ejecución operativa de funciones orientadas a garantizar el control y la permanencia de

la institución que dirige. Esta lógica se inscribe en el marco de intencionalidades asociadas a la oferta y la productividad económica, las cuales generan discursos y políticas que desdibujan el lugar político, pedagógico y social del directivo docente, situándolo en un escenario de tensiones y demandas propias de un sistema que impone un funcionamiento lineal y acrítico de la escuela. Por su parte, Restrepo (2012) sostiene que el directivo de una institución educativa no debe limitarse a ser un experto en educación, sino que también debe ser:

> Un experto en cultura, tecnologías, metodologías, administración, antropología social, finanzas, relaciones públicas, politología y psicología. La diversidad de frentes que debe atender le obliga a desarrollar y potencializar las virtudes que le faciliten asumir los desafíos inherentes a la dirección del colegio a su cargo (Restrepo y Restrepo, 2012, p.4).

Apoyándome en los resultados del estudio de Sandoval *et al.* (2008), se plantea «la necesidad de armonizar, articular la formación pedagógica y la administrativa. Se aprecia una añoranza por lo pedagógico, por recuperar el sentido y el quehacer educativo, la finalidad» (p. 38). Se ha evidenciado que el directivo en la actualidad es menos productivo, pero más estresado, dado que debe responder a múltiples tareas a la vez. Para los investigadores es claro que:

> El objetivo del rol del rector no está definido, dada la complejidad de la normativa y la multiplicidad de tareas y exigencias (administrador, contador, abogado, entre otras funciones) […] Este hecho hace que el directivo sienta incertidumbre y se vea obligado a optar por conductas y modos de ejercer que le disminuyen los niveles de efectividad y eficacia, y calidad a su trabajo (Sandoval *et al.*, 2008, p. 40).

La sociedad está viviendo nuevos escenarios y contextos en las organizaciones educativas, en los cuales los directivos tienen que

aprender a gestionar los cambios mediante liderazgos que generen acciones, evalúen su práctica y planteen una resignificación de su rol frente a la multiplicidad de funciones y normas que regulan su gestión. De nuevo con Sandoval *et al*. (2008), «en las instituciones escolares se requiere de un directivo que tienda a ser mejor persona, con motivaciones personales y empuje, sin olvidar que es responsable de la formación de seres humanos» (p. 34). Este actor escolar debe saber que trabaja formando a las personas que son el centro de la organización educativa. En palabras de Calatayud (2010), a la gestión directiva:

> Se le están reclamando nuevos retos propios del contexto en el que estamos viviendo, caracterizado, entre otros aspectos, por la globalización, la descentralización, la indefinición de políticas educativas, la rápida acumulación y desarrollo del conocimiento científico, la sociedad del conocimiento, el imperio de la cultura virtual, etcétera (Calatayud, 2010, p.1).

Los cambios a los que se enfrentan los directivos docentes son constantes y rápidos, por lo que la gestión directiva debe generar un tipo de liderazgo que sepa enfrentar dichos cambios. Desde las reflexiones de Antúnez y Gairín (2010), un directivo tiene que dinamizar procesos que evidencien el trabajo en equipo, la planificación, el control y el seguimiento de la gestión escolar, aprovechando los recursos disponibles. Sin embargo, las situaciones evidenciadas sugieren otra cosa. Para avanzar en estos procesos, hay que tener clara la realidad de la institución educativa y del contexto en el que se desarrolla la gestión.

Para Poggi (2001), la forma como se observe la realidad de las organizaciones educativas, que se caracterizan por su complejidad, multiculturalidad y multidimensionalidad, va a influenciar la dinámica de liderazgo del rector en la gestión directiva; si el rector considera la realidad como algo objetivo, medible, estático, manejable, solo en forma unipersonal, o si entiende la realidad de la organización educativa como

un proceso complejo, dinámico de construcción social de significados acerca de lo organizativo, lo comunitario y lo pedagógico-didáctico.

Un rector que dinamiza sus acciones en el marco de una organización compleja, dinámica, de construcción social, en donde el directivo tiene que verse y actuar, como lo plantea Calatayud (2010):

> Un agente cultural en el centro, como un participante de la cultura de la institución, como un dinamizador cultural, como impulsor de la investigación de los docentes en el aula y en el centro, como motor del desarrollo profesional docente, como agente promotor de la innovación curricular y, en especial, facilitador de la relación entre familia y escuela que posibilite el alcance de los fines educativos de la organización escolar (p. 1).

Estos nuevos retos que la sociedad contemporánea ha asignado a los directivos educativos generan en los rectores elevados niveles de tensión en el ejercicio de su liderazgo, al verse obligados a mediar entre las políticas orientadas al mercado, las exigencias de rendición de cuentas y la construcción de una educación democrática y para la ciudadanía (Calatayud, 2010). En este escenario, el liderazgo escolar adquiere un papel estratégico, y entre los distintos enfoques que pueden orientar la dirección de las instituciones educativas se destaca el liderazgo transformacional, entendido como una forma de conducción que busca movilizar a la comunidad educativa hacia procesos de cambio, participación y mejora institucional:

> Para dar respuesta a los desafíos a los que se enfrentan cada día las organizaciones educativas y que, además, no solo gestione las estructuras, sino que influya en la cultura de la organización en orden a cambiarla y que, sobre todo, sea capaz de unir a la comunidad, de entusiasmarla en torno a un proyecto común y de implicar a todos en las decisiones (Calatayud, 2010, p. 32).

Entre la multiplicidad de funciones que tienen los rectores, el Ministerio de Educación nos reitera que los rectores son los encargados de dirigir la resignificación del PEI con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa, responder por la calidad de la prestación del servicio, presidir los consejos directivo y académico, coordinar los demás órganos del gobierno escolar, además de formular y dirigir la ejecución de los planes anuales de acción y de mejoramiento de la calidad. También debe representar al establecimiento ante las autoridades y la comunidad educativa, dirigir el trabajo de los equipos de docentes, proponer a los profesores que recibirán capacitación, administrar los recursos humanos de la institución, distribuir las asignaciones académicas y demás funciones del personal, hacer la evaluación anual del desempeño y rendir informes semestrales al consejo directivo (MEN, 2008).

En este contexto, el perfil del directivo ha sido fundamental en el liderazgo de procesos de transformación de la gestión escolar en las organizaciones educativas, enfrentando los nuevos retos y superando el tradicionalismo que lo ha mantenido anclado en el tiempo y con una visión cerrada; un directivo que le ha tocado ponerse al frente de los nuevos cambios y contextos. Un directivo que ha liderado y se requiere que lidere procesos en las instituciones educativas, que las lleve a alcanzar la capacidad para lograr nuevos logros cuando sea necesario, enfrentando cualquier adversidad o incertidumbre; que promueve una cultura de la planeación, la reflexión y la comprensión de los grandes cambios en el entorno escolar, para poder enfrentarlo y sacarle el mayor provecho; un líder que promueve una organización que aprende (Antúnez, 2000).

La resignificación del proyecto educativo institucional

Para avanzar en los procesos de mejoramiento y cambio institucional, se propone que los rectores lideren procesos de resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Alcanzar este propósito implica que los distintos actores de las organizaciones

educativas dinamicen acciones y procesos que involucren de manera activa a toda la comunidad educativa, orientados a la construcción de transformaciones significativas asumidas colectivamente. En este marco, cada actor se reconoce y se asume como protagonista del sistema educativo, participando de manera consciente en la materialización de los cambios propuestos. La resignificación del PEI adquiere así un sentido estratégico, en tanto permite trascender su carácter meramente formal y convertirlo en un instrumento vivo de orientación de la gestión institucional. En esta investigación, la resignificación se configuró como una categoría de análisis que posibilitó su fundamentación conceptual, teórica y práctica, desarrollándose además como una perspectiva metodológica para comprender y orientar los procesos de formulación, desarrollo y evaluación de los proyectos educativos institucionales.

Al no contar con una precisión conceptual de la resignificación, se avanzó en el esclarecimiento, fundamentación y validación de los argumentos teóricos formales y sustantivos y antecedentes prácticos sobre los cuales se edifica esta categoría, encontrándose que en el análisis teórico y las voces de los actores no tiene una clara definición, pero que se ha venido utilizando en diversos contextos para denotar un cambio, como lo afirma Molina (2013), «no hay claridad en relación con la noción y que es empleada de manera pragmática en diversos contextos» (p. 43). Igualmente, Sánchez (2009) nos ilustra al afirmar que la resignificación es un proceso hermenéutico, comprensivo, de reflexión y recuperación de sentido que permite transformar las prácticas de gestión institucional en contextos organizacionales educativos. En este sentido, se avanzó en el esclarecimiento, la fundamentación y la validación de los argumentos teóricos, tanto formales como sustantivos, así como de los antecedentes prácticos sobre los cuales se edifica esta categoría. El análisis teórico y las voces de los actores evidencian que no existe una definición clara y unívoca del concepto; sin embargo, se constata que este ha sido utilizado en diversos contextos para denotar procesos de cambio, transformación o reconfiguración de las prácticas institucionales.

Desde la perspectiva de la resignificación, se requiere que los rectores de las organizaciones educativas mantengan una disposición permanente al conocimiento y análisis de su realidad institucional, de modo que puedan formular planes de mejoramiento coherentes con dicho contexto. Esto implica ejercer un liderazgo transformador, en el que el liderazgo organizacional fluya a través de los Proyectos Educativos Institucionales, articulándose con las realidades propias de cada institución y promoviendo la movilización de toda la comunidad educativa en torno a los PEI. De esta manera, mediante procesos de reflexión y comprensión colectiva, se avanza en la articulación entre lo instituido y lo instituyente de la gestión directiva, logrando evidenciar el cierre gradual de la brecha que ha venido incidiendo en el desarrollo de las organizaciones educativas.

En muchas instituciones se han generado procesos significativos, apropiándose de la cultura de la planeación y el liderazgo de los directivos como la opción que les ha permitido minimizar las tensiones o rupturas que subyacen entre la dimensión instituida e instituyente de la gestión directiva, para dinamizar el desarrollo de las organizaciones educativas. Solo con un equipo directivo comprometido se pueden alcanzar cambios y transformaciones, pues, si no, seguiremos como aquellas instituciones que, a pesar de todos los insumos que se pueden adquirir con los procesos mencionados, aún siguen distanciadas de las realidades de las comunidades, generando PEI descontextualizado y propiciando mayores tensiones en relación con la gestión directiva.

Conclusiones

Como referente conclusivo, es importante resaltar que el desarrollo del estudio se estructuró a partir de un problema de investigación formulado en torno a la siguiente pregunta: ¿cómo influyen las tensiones o rupturas que subyacen entre la dimensión instituida y la dimensión instituyente de la gestión directiva de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en el desarrollo de las organizaciones educativas?

A partir de esta cuestión central, surgieron otros interrogantes investigativos, tales como: ¿qué tensiones o rupturas se presentan entre la dimensión instituida y la instituyente en la gestión directiva de los PEI?, ¿por qué se originan?, ¿por qué persisten?, ¿de qué manera pueden afrontarse? Estos cuestionamientos permitieron delimitar el alcance del estudio, cuyo propósito fue develar las tensiones presentes en la gestión directiva entre lo instituido en los PEI y lo instituyente, entendido como las prácticas reales de los directivos, así como su incidencia en el desarrollo de las organizaciones educativas. Para tal fin, se adoptó una investigación de enfoque cualitativo, inscrita en el paradigma crítico-social, desde el cual se asumió un interés interpretativo.

Los diálogos establecidos con actores educativos del Distrito de Santa Marta, entre los cuales contamos con supervisores educativos, directores de núcleo, rectores, coordinadores y docentes, permitieron develar tensiones que influyen en el desarrollo de las organizaciones educativas. Para mayor comprensión, se configuraron tres momentos históricos del PEI como eje articulador de la gestión directiva, desde los cuales se construyeron premisas específicas que soportan el argumento general.

El primer periodo comprendió desde 1994 hasta 2001 y se denominó la etapa de formulación e implementación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). En este periodo se concluye que las tendencias políticas, así como la presión del movimiento pedagógico de las décadas de 1980 y 1990, permitieron el desarrollo de la Constitución Política de Colombia y la Ley 115 de 1994. Estas normativas impulsaron la descentralización política y administrativa, promoviendo en el ámbito educativo la formulación de los PEI como una herramienta para el fortalecimiento de la democracia y la autonomía escolar. No obstante, debido a la falta de acompañamiento estatal, la escasa formación de las comunidades educativas y la débil apropiación por parte de docentes y directivos, muchos PEI no fueron formulados de manera contextualizada y realista. Por el contrario, en numerosos casos fueron copiados de otras instituciones o adquiridos con el único propósito de cumplir con la exigencia

de su entrega y archivo, sin que representaran una verdadera opción de mejoramiento y transformación de las organizaciones educativas.

El segundo periodo, que se denominó de integración de los PEI, fue del año 2002 al 2008; en él se concluye que la Ley 715 del 2001 limita la autonomía escolar y reglamenta la integración de varios centros educativos en una sola institución para permitir la movilidad de los estudiantes y la disminución de la deserción. Para ello se requirió la integración de los PEI, que se vio truncada en muchas ocasiones por la multiplicidad de sedes, la resistencia a la unificación, las diferencias entre comunidades educativas y la complejidad de las nuevas funciones de los directivos que disminuyen sus posibilidades de ejercer liderazgo pedagógico dentro de los establecimientos.

El tercer periodo se llamó de autoevaluación y planes de mejoramiento de los PEI y se estudió del año 2009 al 2016, en este periodo se plantea que la implementación de la autoevaluación y plan de mejoramiento en las instituciones con la aplicación de la *Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento* (2008), o guía número 34, permitió una mayor reflexión y comprensión de las realidades y organizar planes de mejoramiento con la participación de la comunidad educativa, de igual manera, se evidenció las tensiones ante la resistencia a realizar la autoevaluación por temor a mostrar la realidad de la institución, generando informes incoherente y acomodados lo que incidió en los planes de mejoramiento, los cuales se han formulado para entregar más no para realizar una transformación en la institución. Además, la autonomía escolar sigue siendo disipada con la planeación desde el Ministerio de Educación, que exige que los currículos de las instituciones tengan que acoger todos los lineamientos planteados. Esta configuración discursiva generó la construcción de 23 tesis iniciales durante el análisis del proceso histórico del PEI, las cuales se sintetizaron en tres parciales, organizadas cada una de acuerdo con cada periodo histórico, para llegar a la siguiente premisa central:

El PEI como eje articulador de la gestión directiva ha tenido un proceso de configuración histórica con tres momentos claramente definidos. Primero, la formulación e implementación del año 1994 al 2001; segundo, la integración, del 2002 al 2008; tercero, autoevaluación y planes de mejoramiento, del 2009 al 2016. Durante estas etapas se han presentado conflictos, tensiones y contradicciones que han generado una dinámica y abierto la posibilidad para que la organización educativa se transforme y cambie, reflexionando desde dos dimensiones:

- En las que se da un divorcio rotundo entre lo prescrito en los PEI y lo actuado cotidianamente por los actores educativos.
- En las que se esfuerzan en una dinámica por construir autonomía, participación e identidad institucional y avanzan según lo definido en el PEI.

Se trata de un proceso que aún presenta debilidades para precisar lo instituido y reconocer lo instituyente del PEI. Aunque se generaron ciertos consensos en torno al sentido y significado de la gestión directiva, también surgieron numerosas discrepancias y diferencias. Por ello, se hace necesaria una resignificación del PEI, mediante un diálogo reflexivo y comprensivo entre todos los actores educativos, que permita comprender las realidades, problematizarlas y plantear horizontes de mejoramiento. Este proceso debe orientarse hacia transformaciones significativas que promuevan el desarrollo de las organizaciones educativas y, con ello, la mejora continua de la calidad de la educación.

Referencias

Antúnez, S. (1987). *El proyecto educativo institucional*. Universidad de Barcelona.

Antúnez, S. y Gairín, J. (2010). *La organización escolar: prácticas y fundamentos*. Grao

Astudillo, E. (1995). Proyecto educativo institucional y gestión escolar en un contexto descentralizado. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 16(1), 37–69. https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/23657

Azzerboni, D., y Harf, R. (2008). *Conduciendo la escuela: manual de gestión directiva y evaluación institucional.* Ediciones novedades educativas.

Briones, G. (1988). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales.* ICFES.

Calderón, G., Álvarez, G. y Naranjo, J. (2006). Gestión humana en las organizaciones, un fenómeno complejo: evolución, retos, tendencias y perspectivas de investigación. *Cuadernos de Administración*, *19*(32), 225-254.

Calatayud, M. (2010). *El director que se necesita hoy en las organizaciones escolares.* Universidad de Valencia.

Ceballos, M. y Ariaundo, M. (2005). *La trama de las instituciones educativas y de su gestión directiva.* Yammal contenidos.

Chaparro Susa, C., Orozco Cruz, J. C. y Martínez Rivera, C. A. (2010). Pensar la escuela: Políticas educativas vs. Proyecto Educativo Institucional. *Nodos y Nudos*, *1*(2), 1-9.

De Gregorio, A. (2003). *La gestión estratégica.* Universitat de Barcelona.

Egido, I. (1998). *Directores escolares en Europa. Francia, Reino Unido y España.* Editorial Escuela Española.

Esmeral, S. (2014). *Escenarios, expectativas y desafíos de la educación en comunidades indígenas frente a sus planes de vida y las interpelaciones de la interculturalidad.* [Tesis doctoral, Universidad del Magdalena].

Espiñeira, M., Muñoz, M. y Zeimer, F. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *15*(1), 145-155.

Etkin, J. (2006). *Inteligencia política y superación de las tensiones en la organización*. *Revista Gestão e Planejamento*, *7*(13), 7-13.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Editorial Paidós.

Fernández, M. (2003). *Sociología de las organizaciones.* Universidad de Salamanca.

Gadamer. H. (2007). *Verdad y método.* Ediciones Sígueme.

Gairín, J. (1991). La dinamización del centro escolar: Estrategias para la mejora de la calidad educativa. En R. Pascual Pacheco y A. Villa Sánchez (eds.), *La dirección, factor clave de la calidad educativa* (pp. 237-262). Universidad de Deusto.

Gairín, J. y Rodríguez, D. (2011). *Cambio y mejora en las organizaciones educativas.* Universidad Autónoma de Barcelona.

García, V. (1981). *El proyecto educativo.* Editorial Docencia.

Garcés Gómez, J. F. y Jaramillo Jaramillo, I. (2011). De la autonomía a la evaluación de calidad: gestión educativa, reformas legislativas e investigación de los maestros y las maestras en Colombia (1994-2006). *Revista Educación y Pedagogía, 20*(51), 175-187. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9904

Guerra, M. (s. f.). *Líneas generales para la formación de directivos escolares en educación básica.* Universidad Pedagógica Nacional.

Lapassade, G. (1980). *Socioanálisis y potencial humano.* Ediciones Gedisa.

Laszlo, E. (1990). *La Gran Bifurcación. Crisis y oportunidad: la anticipación del nuevo paradigma que está tomando forma.* Gedisa Editorial.

López, M. (2011). *Hacia la resignificación de la actividad física*. Red Nacional de Actividad Física y Desarrollo Humano (REDAF).

Macri, M. (2002). *Descentralización educativa y autonomía institucional: ¿constituye la descentralización un proceso abierto hacia la autonomía de las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires?* Organización de Estados Iberoamericanos y Universidad de Buenos Aires.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, *9*(1), 123-146.

Martínez, M. (2007). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* Trillas.

Mejía M. (2006). *Educación(es) en la(s) Globalización(es).* Editorial Desde Abajo.

Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2013). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística, 74*(74), 195-226. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3648

Ministerio de Educación Nacional (1993). *Ley 60.* MEN

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 o Ley General de Educación.* MEN

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Decreto 1860.* MEN

Ministerio de Educación Nacional (2001). *Ley 715.* MEN

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 0230.* MEN

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 1278.* MEN

Ministerio de Educación Nacional (2005). *Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional.* MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Ahora cómo mejoramos.* MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento.* MEN

Ministerio de Educación Nacional (2007). *La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación.* MEN.

Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg y la dirección.* Ediciones Díaz de Santos.

Miranda, S. (2016). *La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas.* RIDE.

Miranda Beltrán, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7*(13), 562-589.

Molina, N. (2013). Discusiones acerca de la resignificación y conceptos asociados. *Revista MEC-EDUPAZ*, (3), 39-61. https://doi.org/10.22201/fpsi.20074778e.2.1.3.36436

Moacir, G. (2003). *Perspectivas actuales de la educación.* Siglo XXI Editores.

Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad: una guía para abordar estudios sociales.* Editorial Kinesis.

Murcia, N. y Jaramillo, L. (2001). *La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa.* Universidad de Chile.

Osorio García, S. N. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt: algunos presupuestos teóricos y críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social,* 1(2), 104-119. https://doi.org/10.18359/reds.699

Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas: Algunos aportes para el diseño de estrategias.* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE/Unesco).

Polo, M. y Liñán, C. (2017). El proyecto educativo institucional–PEI: una mirada desde la gestión directiva. En D. Herrera, G. Ramírez y J. Rosas (eds.), *Diversidad y Complejidad Organizacional en América Latina* (pp. 83-118). Grupo Editorial Hess.

Pozner, P. (2007). *El directivo docente como líder de la gestión directiva.* Ministerio de Educación.

Reales Chacón, L. J., Arce Aguirre, J. A. y Heredia Gómez, F. A. (2008). La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad. *Laurus, 14*(26), 319-346.

República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia.*

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Aljibe S. L.

Sánchez, J. (2009). La resignificación: Un método para transformar las prácticas de gestión en las instituciones educativas. *Praxis, 5*(1), 121-133.

Sandoval. C. (1996). *Investigación cualitativa. Módulos de investigación social.* Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Schlemenson, A. (1988). *Análisis organizacional y empresa unipersonal.* Editorial Paidós.

Schvarstein, L. (1992). *Psicología social de las organizaciones.* Editorial Paidós.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica.* Paidós.

Villarroel, S. (2002). *Proyecto educativo institucional. Marco legal y estructura básica.* Ministerio de Educación de Chile.

Capítulo 4. Estrategias para la gestión de la calidad educativa en los planes de desarrollo del departamento de La Guajira

Hilda María Choles Almazo[5]

El presente documento es un producto de investigación, el cual se desarrolló en el marco del proyecto titulado *Realidades, ideales y posibilidades de la calidad educativa en el Departamento de La Guajira: comprensiones y prospectiva desde el desarrollo identitario,*[6] cuya *objetivación* central fue configurar una plataforma conceptual con criterios generativos, que apoyara la formulación y gestión integral de planes departamentales, municipales y sectoriales de educación; con el propósito de mejorar significativamente la calidad educativa en el Departamento, desde una perspectiva de desarrollo identitario. Este ejercicio investigativo se desarrolló desde la comprensión de las concepciones de calidad educativa y de cómo se podrían construir escenarios educativos con calidad, teniendo como insumos las concepciones de calidad educativa encontradas en las voces plurales de los actores sociales y el análisis de 58 planes de desarrollo de los municipios desde 1991.

5. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Docente titular de la Universidad de La Guajira, adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación. Email: hcholes@uniguajira.edu.co

6. La tesis doctoral titulada *Realidades, ideales y posibilidades de la calidad educativa en el Departamento de La Guajira: comprensiones y prospectiva desde el desarrollo identitario* (2016) se desarrolló en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena en convenio con Rudecolombia. El director de dicha tesis fue el doctor Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago, y la tesis fue evaluada como laureada.

Uno de los retos del Departamento de La Guajira, territorio donde se desarrolló esta investigación, es responder a la problemática de la educación desde una visión amplia, consecuente y contextualizada de la gestión educativa, teniendo como base el reconocimiento de los sistemas de gestión desarrollados y los resultados de las pruebas estandarizadas del estado colombiano, las cuales definen la educación como de mala calidad. Esto hace que se quiera comprender cómo gestionar la calidad, bajo unos mecanismos que varían según la percepción que se construya alrededor de la calidad, y que, por ende, tiende a relativizarse. Este fenómeno se vive en el ámbito educativo con la misma fuerza, ya que las acciones para el desarrollo de lo educativo también necesitan ser gestionadas.

Definir la esencia de la gestión en la educación es sustancial, ya que, como lo afirma Chanlat (2006), «el mundo de la administración se caracteriza a menudo por un marcado rechazo a la reflexión» (p. 69). Tal es un reto que enfrenta la gestión educativa, porque, en el afán por instaurar una estructura administrativa en la educación, tal como lo afirman Drucker y Glatter (2000), se ha permitido una «transferencia de modelos del sector productivo hacia la gestión de organizaciones sin fines de lucro como lo es, en principio, la educación» (p. 19). Con ello también «se transfieren no solo las prácticas, sino que traen también los paradigmas que las sustentan» (p. 19). La asimilación de la gestión en educación debe ser coherente con la esencia de su naturaleza, convirtiendo la reflexión en su motor, su dinamizador y eje conductor para la toma de decisiones.

En este ejercicio de comprender cómo se podría gestionar la educación, es imperioso revisar su concepción. La educación es una intención social que se construye y se piensa desde la pedagogía, la cual, como ciencia dinámica, configura un discurso que le permite reconocerse desde su fenomenología, convirtiéndola en una práctica humana por naturaleza. Las prácticas de calidad desarrolladas responden a estándares establecidos que tipifican al país como una sociedad altamente industrializada y competitiva. Para evidenciar esta realidad, se han asumido parámetros de evaluación que evidencien estos altos

estándares y se le ha otorgado a la educación la tarea y la responsabilidad de seguir desarrollando acciones desde el aula que posibiliten la transformación del contexto y responder a las problemáticas y necesidades sociales. En este escenario hay que develar las prácticas de gestión de la calidad educativa, pero se pretende generar propuestas de gestión diversas que apoyen el desarrollo y el cumplimiento de la normatividad y los estándares nacionales en torno a la calidad educativa. Sin embargo, además de los intereses mencionados, es necesario que las comunidades puedan partir del reconocimiento de su identidad, crear formas y maneras distintas de abordar sus problemáticas educativas y, sobre todo, sus propios mecanismos de gestión.

Intencionalidades de la investigación

Uno de los propósitos de esta investigación se enmarca en una comprensión profunda de las concepciones de calidad y de gestión que subyacen en el diseño e implementación de los planes de desarrollo del Departamento de La Guajira y sus municipios, así como también de las concepciones de calidad educativa encontradas en los *comentos*[7] de los actores sociales, para, con la obtención de estas dos miradas, comprender cuál es la concepción de calidad que se asume, de manera implícita o explícita, en el sector educativo.

Este hallazgo ayudará a configurar un concepto de calidad que da cuenta de la realidad, desde el diseño, implementación y gestión educativa, imperioso para que la calidad sea una realidad, lo cual apoyará las intenciones de calidad, a establecer procesos para mejorar la calidad educativa, con criterios de coherencia y pertinencia

7. *Comento* o también el *foco* de la frase es una categoría acuñada por Van Dijk (1988), la cual se refiere a las formas del texto que se le puede formas asignar una propiedad general o particular a un individuo conocido e identificado, o una relación entre individuos de los que se conoce uno o más (*Pedro encontró una chica. Él la besó*), o la ejemplificación por uno o más individuos de una propiedad o relación conocida (*Pedro no ha cometido el asesinato*), o la asignación de varias propiedades u operadores de nivel superior a sucesos o proposiciones (*El atraco había sido planeado inteligentemente*). Es lo que se dice o a lo que se refiere el discurso en referencia con un tópico determinado.

con el contexto. Además, aportar el diseño de una plataforma conceptual que ayude a que el sector educativo se piense con carácter de calidad requerida, para que la comunidad experimente y se beneficie de los resultados de una mejor educación. Asimismo, esto ayudará a que las estadísticas y estudios locales, regionales y nacionales cambien la percepción de la calidad educativa.

Por tanto, es importante reconocer y hacer explícita la doble intencionalidad de la investigación: una intencionalidad de corte social, que en este caso se evidencia desde la comprensión y análisis de las concepciones de calidad develadas en La Guajira, y una segunda intencionalidad teórica (epistémica) relacionada con el aporte al campo académico de la investigación al configurar un concepto de calidad educativa para contextos plurales y diversos; un concepto en perspectiva del desarrollo identitario. Para ello se formulan objetivaciones, tal como lo enuncia Vargas (1999), que, en un sentido fenomenológico, se aceptan como el *descentramiento*. Lo cual hace que tanto el investigador como el objeto investigado deban ver cómo sus concepciones se articulan y construyen, y dónde se enraízan las comprensiones, toda vez que son dadas como pretendidamente válidas.

Las *objetivaciones*, a diferencia de los objetivos, pretenden elevar el nivel de conciencia de comprensión de las vivencias, de los fenómenos de la escuela y la educación, elevando los sentidos y orientando las prácticas (Herrera, 1998). Por tanto, emergen como respuesta en el campo educativo y pedagógico, donde la pedagogía pueda mantener un nivel riguroso y objetivo que lleve a plenitud el espíritu humano, pero manteniendo, desde la objetivación, recursos como la emoción, la intuición, la sensibilidad en formas de vivencia que permita, en palabras de Vargas (1999), «predecir, prever, proyectar e iluminar propuestas de humanidad auténtica y universal nacidas de nuestra situación particular, de nuestra propia experiencia de ser» (p. 43).

Objetivación central

Las siguientes objetivaciones se desarrollaron en la investigación, la objetivación central, como principio de interés general de la investigación, y las implicadas como ejercicios de complementariedad, que dan cuenta de sus propósitos investigativos: configurar una plataforma conceptual con criterios *generativos*, que apoye la formulación y gestión integral de planes departamentales, municipales y sectoriales de educación; con el propósito de mejorar significativamente, desde la perspectiva del desarrollo identitario, la calidad educativa de La Guajira; a partir de la comprensión y prospección de las concepciones de calidad educativa encontradas en los marcos de planeación del Departamento y en las voces plurales de los actores sociales.

Objetivaciones implicadas

- Develar las concepciones de calidad educativa que han regulado la formulación, gestión y evaluación de los planes departamentales, municipales y sectoriales de educación de La Guajira desde 1991[8].
- Recuperar las concepciones de calidad educativa presentes en las voces plurales de los actores sociales y educativos de La Guajira[9].
- Establecer las tensiones entre las concepciones de calidad encontradas en los planes departamentales, municipales y sectoriales de educación y las voces plurales de los actores sociales y educativos de La Guajira[10].

8. Es un proceso metacognitivo asociado a la teoría hermenéutica, asumido en esta investigación como la posibilidad de poner en evidencia una realidad educativa subyacente en los planes de desarrollo departamental, municipales y sectoriales y que posiblemente no ha sido reconocida desde lo instituido.

9. Es un proceso cognitivo natural que en la dinámica del contacto con los actores sociales ayudará a recoger esas voces plurales de los actores sociales sobre calidad educativa.

10. Es un proceso metacognitivo que en la investigación ayudará a seleccionar por asociación o diferenciación los elementos que generan tensión entre la concepción de

- Sustentar, desde el constructo teórico configurado y las teorías formales previas, los componentes y criterios conceptuales *generativos* que apoyen la configuración de una plataforma conceptual que oriente el diseño y la gestión integral de planes educativos en contextos identitarios en La Guajira[11].

Objeto de estudio de la investigación

El objeto de estudio de esta investigación se establece a partir de los malestares detectados en el departamento, los cuales han orientado la formulación de las preguntas y propósitos investigativos[12]. En este sentido, siguiendo a Sánchez (2013), el objeto de estudio se concibe como una configuración compleja, en la que confluyen y se articulan dos dimensiones fundamentales que se complementan mutuamente: la dimensión epistémica y la dimensión empírica[13].

La dimensión epistémica abarca los principios, conceptos y planteamientos teóricos que delimitan el objeto de estudio, proporcionando el marco conceptual necesario para abordar el problema. Por su parte, la dimensión empírica corresponde a la red de prácticas concretas y situaciones específicas que se evidencian en el contexto social particular del departamento, permitiendo la observación y el análisis objetivo de la realidad. La articulación de estas dos dimensiones resulta esencial para comprender a profundidad el objeto de estudio, ya que integra tanto el conocimiento teórico como el análisis de

calidad educativa subyacentes en los planes de desarrollo y estas mismas concepciones declaradas por los actores sociales y educativos.

11. Es un proceso metacognitivo asociado a la reflexión, generación y creación de posturas sostenibles y sustentables como plataforma para sostener futuras construcciones de la comunidad educativa.

12. Llámese malestares a las acciones, procesos, actividades, que se evidencian en una comunidad como un síntoma que algo no está bien y que hace pensar en la existencia de un problema.

13. Basado en las anotaciones y observaciones de Jorge Sánchez Buitrago (PhD) a sus doctorantes durante el desarrollo de encuentros presenciales, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena.

las experiencias y prácticas reales, facilitando así una aproximación integral al fenómeno investigado:

> La dimensión epistémica alude al conjunto de principios, conceptos, planteamientos y elaboraciones de naturaleza teórica que constituyen y delimitan el objeto de estudio de la investigación, y la dimensión empírica se refiere a la red de prácticas específicas y concretas, a situaciones casuísticas y específicas que se evidencian objetualmente en un contexto social determinado (Sánchez, 2013, p. 6).

Por ello se quiere configurar el objeto de estudio desde las nociones y teorías que se aglutinarán como una ruta epistémica para abordar el problema, y también desde las prácticas, voces y vivencias de los actores sociales que cuentan, desde su percepción, cómo asumen y abordan el problema.

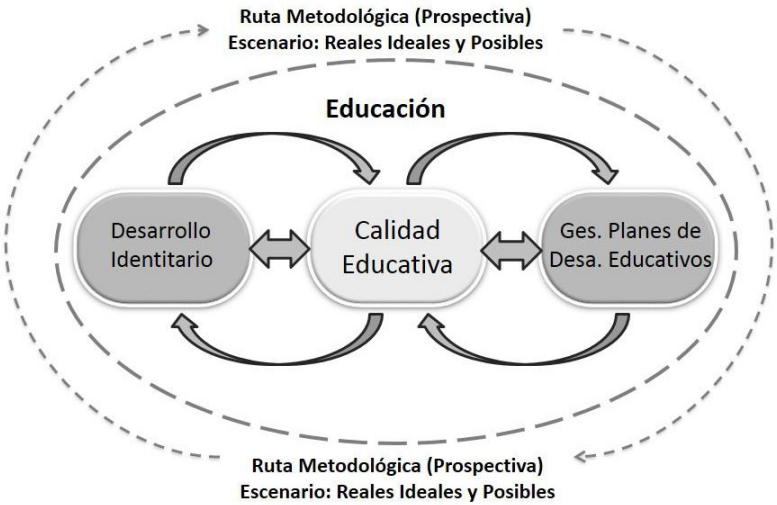
El objeto de estudio que se pretende abordar aquí posee varias categorías de análisis: una axial y dos categorías referenciales. Además, por la naturaleza de la investigación, se enmarca en las dos líneas de investigación: administración y desarrollo de los sistemas educativos y pedagogía e interculturalidad. La calidad educativa, por la misma naturaleza de la investigación, se convierte en una categoría central[14]. Por otra parte, las categorías referenciales son desarrollo identitario y gestión de planes de desarrollo educativos. Estas categorías, al igual que los procesos a estudiar, se configuran entre sí, enmarcadas desde la óptica de la comprensión, la proposición, con un ideal de transformación de los escenarios educativos de La Guajira.

Por ello, la siguiente configuración se presenta para visualizar los roles y articulaciones de cada una de las categorías en mención. La concepción de educación se convierte en el eje que dinamiza todas

14. Ya que en este proyecto dicha categoría cobra el carácter central en tanto tiene la misión de convertirse en un eje articulador al interior de ella misma y con las demás categorías. Además enlaza a las categorías desde sus propiedades y dimensiones articulándolas alrededor del objeto estudiado.

las demás categorías. El abordaje de las dos líneas de investigación del doctorado sirve como nicho o pretexto de reflexión sobre cómo estas categorías pueden ser encuadradas como parte de un objeto de estudio mayor, pero que además hacen parte del objeto de estudio de las líneas. La categoría central, *calidad educativa*, por su misma naturaleza, se convierte en el eje articulador y por eso su posición en la configuración. Es ella la que dinamiza y articula la categoría de desarrollo identitario y gestión de los planes de desarrollo educativos, analizando cómo ambas soportan una realidad educativa que ha sido calificada como deficiente. Todo ello acompañado de una ruta metodológica que se podrá visibilizar desde el abordaje de la prospectiva, a partir de la configuración de los escenarios reales, ideales y posibles.

Figura 4. Configuración del objeto de estudio



Nota: La figura muestra la ruta metodológica desde el abordaje de la prospectiva.

Es importante resaltar que esta investigación propone asumir las categorías del objeto de estudio de manera diferencial. Estas se han

construido e integrado entre sí de forma complementaria desde las mismas objetivaciones y propósitos de la investigación y de las dinámicas de las propias categorías, las cuales están en sinergia desde su misma complejidad. Que las categorías se dinamicen desde su complejidad propicia que puedan integrarse de forma dialógica y complementaria, estableciendo relaciones entre ellas, sinérgicamente, garantizando que las categorías estén en un ejercicio dinámico de configuración y análisis constante.

A propósito de la configuración metodológica

Es la configuración metodológica de la investigación la que presenta el paradigma epistémico, las intenciones de la investigación y las características del análisis de la información. A continuación, podrá apreciar algunos datos de esta configuración.

El Paradigma Investigativo

Esta investigación se configura desde la postura de Habermas (citado por Ortiz, 2013), quien sostiene que las realidades en las ciencias sociales y humanas no son simples ni fragmentadas[15]. En consecuencia, el análisis hermenéutico, asumido como soporte teórico, resulta pertinente por su propia naturaleza, en tanto permite abordar el problema de investigación y favorece el desarrollo de una comprensión profunda, necesaria para evidenciar las realidades, los ideales y las posibilidades de la calidad en el contexto educativo. Sumergirse en un análisis hermenéutico que propicie la comprensión del contexto educativo desde múltiples ámbitos se valida, como lo afirma Ortiz (2013), como un ejercicio interpretativo que articula

15. En este debate también se ubica la teoría construccionista de Murcia (2008). Para estas, las realidades no subyacen estáticas en las representaciones que las personas y sociedades hacen sobre una realidad directa o indirecta. Por el contrario, las realidades no existen *per se*, o fuera de nosotros puesto que son producto de las construcciones y de-construcciones imaginarias que trascienden las representaciones de una realidad externa.

hechos y teorías, mediado por la percepción humana. En este sentido, «no es posible lograr una comprensión libre de prejuicios o de conocimientos previos; si así fuera, se anularía toda posibilidad de comprensión»; además, «toda comprensión se realiza en un círculo hermenéutico» (p. 62).

Para el desarrollo de las objetivaciones, se requiere generar niveles de comprensión del problema de la calidad educativa que no se limiten únicamente al análisis de los documentos formales instituidos, sino que incorporen las voces y concepciones de la comunidad instituyente. En este sentido, el paradigma hermenéutico trasciende el análisis documental, en tanto que, como afirma Ortiz (2013), «la comprensión hermenéutica se ejercita desde un prejuicio del intérprete que, sin embargo, no es un yo abstracto, sino que forma parte de una comunidad y de una tradición de las cuales ha recibido los prejuicios» (p. 62). El paradigma enunciado se articula con las intenciones investigativas a partir de la identificación de necesidades y procesos que deben ser abordados. A continuación, se argumentan dichas intenciones.

Intencionalidad comprensiva

Esta investigación desarrolla un proceso comprensivo de la realidad de la calidad educativa en La Guajira, desde una perspectiva de desarrollo identitario, a través del análisis de los planes de desarrollo del departamento y las voces de la comunidad educativa, lo cual pondrá en evidencia el escenario real de la calidad educativa en el departamento. Para ello, se encuadra en un enfoque hermenéutico y así su intencionalidad comprensiva permea toda la dialéctica desarrollada. Ya que la investigación tiene el convencimiento, tal como lo afirma Vattimo (1994), parafraseando a Nietzsche, de que no solo existen hechos, sino también interpretaciones de esos mismos hechos, y que también estos son interpretaciones. Por tanto, el análisis de la racionalidad discursiva es un ejercicio complejo, ya que, tal como lo afirma Habermas (2000), lo que se quiere entender

en esta investigación es lo que se comunica, es decir, lo existente o lo que es *real*.

Dado que esta investigación se enmarca en las ciencias humanas, las cuales, por su propia naturaleza, son ciencias ambiguas, resulta pertinente recordar, siguiendo a Gusdorf (citado por Chanlat, 2002), que «puesto que el hombre, que es a la vez su objeto y su sujeto, no puede ponerse a sí mismo entre paréntesis para considerar la realidad independiente de él» (p. 21). En este sentido, se hace necesario que los individuos se apropien de un marco conceptual (una teoría, en el argot científico) que les permita aproximarse a la comprensión de su propia realidad de manera más objetiva.

La comprensión es el núcleo de las ciencias sociales, tal como lo afirma Chanlat (2002), y reina en ella la perspectiva subjetivista, porque los fenómenos sociales siempre intentan poner de manifiesto su experiencia, valores e intenciones para explicarse sus propias significaciones. En esta situación, el individuo debe proponerse alcanzar la verdad quimérica y no la verdad. Con base en ello, elabora una teoría de la comprensión donde la acción deja de ser un método para convertirse en una dimensión del ser humano centrada en lo histórico y lo social. Gadamer (1973) postula que el carácter objetivo de comprender consiste no en entender al otro, sino en entenderse con el otro, teniendo como pretexto un documento, un diálogo, una obra literaria, etc.

Sin embargo, para el autor, ninguna comprensión está desprovista de prejuicios o de conocimientos previos, ya que, si esto se logra, se estaría desprovisto de toda comprensión. Por ello, el autor afirma que toda comprensión propuesta se debe hacer a la luz de un círculo hermenéutico. Es así como esta investigación logra construir alrededor de unas intenciones de comprensión de la concepción de calidad educativa un círculo hermenéutico donde la comunidad educativa dialoga en torno a sus concepciones de calidad. Además, para Gadamer (1973), todo proceso de comprensión es lingüístico. Para el autor, el lenguaje es el medio a través del cual se desarrolla la comprensión, lo cual implica necesariamente la forma como agente mediador de la experiencia hermenéutica.

El lenguaje, por su parte, cumple la misión de articular los horizontes, de estar continuamente en un ejercicio sinérgico del horizonte pasado con el horizonte presente. En el pasado se ubica el texto y la tradición, en el presente el intérprete, desde su posibilidad de comprensión, teniendo en cuenta sus prejuicios. Gadamer (1973) afirma: «En realidad, el horizonte del presente está en un proceso de constante formación en la medida en que estamos obligados a poner a prueba constantemente los prejuicios» (p. 50). Para el autor, la forma esencial para comprender al hombre es la interpretación, que va desarrollando a través de una comprensión antropológica de una realidad externa a la propia realidad subjetiva. Este reconocimiento implica dialécticamente una interpretación, y toda interpretación humana implica un reconocimiento de la realidad estudiada o que se pretende comprender.

Por lo tanto, la esencia de la hermenéutica de Gadamer (1973) se centra en explicar lo que ocurre en la dinámica humana de comprender la realidad, y para ello la experiencia dialógica de las preguntas y respuestas es fundamental, ya que en la interpretación textual se abre el diálogo que se expresa a través de preguntas y respuestas y solo en esa búsqueda se logra configurar la comprensión. Pero este diálogo no puede tener fin; puede entenderse como acabado cuando el intérprete y el texto lleguen a la verdad de las cosas, pero esta es una verdad referida a las inquietudes de quien hace la experiencia hermenéutica, de su producto y del sujeto de la hermenéutica.

Para Gadamer, la relación de la experiencia hermenéutica no se podría desarrollar sin la tradición; esto debe tomarse objetivamente y sin prejuicios, y se convierte en un aporte propio del sujeto que transmite su tradición a través del lenguaje. Por ello, afirma:

> La hermenéutica tiene que partir de que el que quiere comprender está vinculado al asunto que se expresa en la tradición desde la que habla lo transmitido. Por otra parte, la conciencia hermenéutica sabe que no puede estar vinculada al asunto al modo de una unidad incuestionable y natural (p. 47).

En la presente investigación, el lenguaje juega un papel importante, posibilitando la interacción directa con los documentos instituidos, pero también a la luz del análisis de los actos ilocutivos o ilocucionarios[16] de la comunidad para estudiar las tensiones subyacentes en estos dos escenarios. Estas realidades incitan a la comprensión y al análisis de las concepciones de los actores de la comunidad educativa, y es una realidad representada en los planes de desarrollo educativos y en las voces de los actores que la construyen y deconstruyen según sus propios ideales de calidad. Porque, tal como lo afirma Pinto (2008), «las realidades sociales se construyen desde las significaciones imaginarias, pero a la vez estas construcciones derivan nuevas significaciones» (p. 45). Por ello, las concepciones de la comunidad educativa evolucionan de acuerdo con el sentido que se le da a esa realidad. Son los individuos quienes la construyen validando, según Habermas (2000), verdaderos procesos de comunicación.

Una de las posturas epistémicas que esta investigación retoma es la del pensamiento posabismal[17] de Santos (2010), con el cual el autor nos invita, desde la noción de ecología de saberes[18], a perseguir una consistencia epistemológica «para un pensamiento propositivo y pluralista» (p. 52). Sobre esta postura de Santos se fundamenta como las prácticas de reconocimiento de la calidad educativa, así como la gestión de la misma ha sido un pensamiento abismal impuesto, y que ha obligado a la comunidad educativa a acoger como indicador los estándares de medición internacionales, los cuales han sido pensados, diseñados e implementados sin intención, sin tener

16. Para Van Dijk (1988), los actos de habla son actos ilocucionarios: más que verbalización de palabras, están cargados de sentido, intención, propósitos y control.

17. El pensamiento posabismal es una noción que hace parte de la epistemología del sur, propuesta por Boaventura de Sousa Santos. Se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad y la existencia de conocimientos más allá del conocimiento científico.

18. La ecología de saberes expande el carácter testimonial de los saberes para abrazar también las relaciones entre conocimiento científico y no científico. Esta propuesta epistémica está basada en la idea pragmática de que es necesario revalorizar las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer.

en cuenta muchas veces quiénes son y que moviliza el entorno educativo y cómo se piensa la educación con calidad en esos entornos.

La noción de calidad en este departamento, al igual que en muchos otros del territorio colombiano, ha sido concebida principalmente para dar cumplimiento a los indicadores establecidos por el Estado central. Sin embargo, no se ha desarrollado un ejercicio orientado al reconocimiento de su identidad propia, ni se ha implementado un proceso de desarrollo que permita identificar y valorar a la comunidad a partir de sus particularidades culturales, sociales y territoriales. Por su parte, el Estado tampoco promueve de manera efectiva un proceso de reconocimiento comunitario que posibilite a sus integrantes asumirse como sujetos plurales. Por el contrario, tiende a homologar a las comunidades bajo una noción universal de ciudadanía, desconociendo sus especificidades históricas y culturales. En este contexto, surge una tensión fundamental: ¿cómo puede un sujeto que se reconoce desde una identidad particular asumir una afirmación universal que lo invisibiliza?, ¿de qué manera puede apropiarse de un pensamiento que desconoce su singularidad?, y ¿qué estrategias le permiten reivindicar y validar su identidad en un marco normativo que no la contempla plenamente?

Estos y algunos otros elementos son los que esta investigación asume, desde la teoría de Santos (2010), en el análisis de las voces de los actores, sobre la base de reconocer que los actores sociales poseen un conocimiento, tal vez no formal según los criterios de los dirigentes del sector educativo, pero que a través de este ellos manifiestan y buscan la calidad que desean. El reto asumido por la investigación apunta a la emancipación a la que Santos llama y que esta investigación está dispuesta a aceptar, en la construcción de una ecología de saberes en torno a la calidad educativa.

Intencionalidad propositiva

La intencionalidad propositiva se articula con la intencionalidad comprensiva desde la noción de complementariedad. Configurando

la noción de Gadamer (1973) de entenderse con el otro y no solo entender al otro, como la esencia misma de la construcción en comunidad, con la postura de Habermas (2000), quien, desde la teoría de la acción comunicativa, afirma que lo que se quiere entender es lo que se comunica, es lo existente, es lo *real*.

Esta realidad se construye a través del diálogo y la palabra, y en La Guajira, es la comunidad educativa la que a lo largo de su historia ha venido construyendo sus propias concepciones y realidades sobre lo que significa la calidad educativa. La investigación recoge la palabra viva y la hace parte del análisis científico, donde se evidencia cómo la palabra, al igual que la estructura discursiva y la intencionalidad, construye realidades y pensamiento colectivo. La intencionalidad propositiva se fundamenta en la construcción de un concepto de calidad educativa, que dé cuenta de la realidad educativa a partir de un enfoque de desarrollo identitario territorial, articulado con los lineamientos y políticas estatales. Este escenario ideal se construye con el concurso de la comunidad educativa: agentes gubernamentales, directores, docentes y estudiantes.

Intencionalidad transformadora (teleológica)

La noción de transformación, como parte de las metodologías transformacionales[19], se orienta hacia la toma de decisiones y al cambio. Parte de sus propósitos es la investigación colectiva en la búsqueda del conocimiento científico que puede convertirse en un elemento que estimule acciones claras que permitan crear sinergia y sistematizar las acciones con las que los miembros de una comunidad puedan actuar. Estos elementos, por lo general, son innovadores y dinamizan los cambios y las transformaciones de la realidad.

19. Las teorías transformacionales no han sido contempladas en este proyecto como parte de su configuración metodológica, pero la concepción de transformación que ellas profesan sirve para entender la intención de declarada en el documento.

Por consiguiente, uno de los elementos que genera esta investigación es la construcción de una *plataforma conceptual*, pensada desde lo teórico, lo metodológico y lo técnico. Su finalidad es aportar de manera argumentada y discursiva unos *criterios generativos* que le permitan a la comunidad educativa, llámese directivos gubernamentales, directores, coordinadores, docentes y estudiantes, direccionar, diseñar, gestionar y mejorar acciones en el proceso de conseguir calidad educativa.

Esta plataforma hace parte del escenario posible que se propone en la investigación y se configura a partir del análisis y la comprensión de los planes de desarrollo del departamento y los municipios instituidos y las voces de los actores sociales instituyentes. Pero, a diferencia de los demás planes, propuestas, análisis y documentos elaborados en el departamento, tiene un enfoque teórico para la reflexión y la comprensión, unas bases metodológicas para el diseño, la planeación y la gestión, y unos elementos técnicos para la construcción de mecanismos que ayuden a los interesados a implementarla de manera sencilla y clara.

Esta *plataforma conceptual* se convierte en un ejercicio sinérgico y valorativo donde la comunidad podrá monitorear sus avances y debilidades; además, podrá devolverse sobre ellos para afianzar o mejorar procesos. Esta es dinámica y puede ser ajustada por la comunidad que la use dependiendo de sus necesidades, intereses y características culturales y exigencias mundiales. Todo ello iluminado por procesos coherentes de planeación, gestión, seguimiento y evaluación. Si bien es cierto que la apropiación de esta plataforma por parte de las instituciones no garantiza el desarrollo de escenarios de transformación inmediatos, la investigación sí guarda una intención teleológica de transformación en tanto sirve de escenario de reflexión y valoración permanente de la gestión.

Abordaje metodológico de la investigación

Según Strauss y Corbin (2012), «cada método de investigación debe recibir su debido reconocimiento y ser valorado por su contribución

específica» (p. 36), y por ello es tan importante identificar el método pertinente para el desarrollo de las preguntas investigativas como de las intenciones declaradas. El desarrollo de estas pretensiones «se les debe permitir que emerjan durante el proceso de investigación» (p. 37).

Strauss y Corbin (2012) afirman que «los métodos representan el medio para lograr el fin» (p. 37) y estos métodos usados en la investigación posibilitan que, a través del impulso de las teorías trabajadas, se pueda construir un metalenguaje desde la comprensión y el descubrimiento, así como unos criterios generativos que emergen como producto evolutivo de una intrincada red de análisis y reflexión. La racionalidad abductiva[20] que asume esta investigación se fundamenta en un análisis teórico, con la identificación de categorías y el reconocimiento del contexto como eje articulador del fenómeno estudiado, además de los análisis de los actos de habla de los actores sociales y educativos.

Los métodos usados en esta investigación tienen en cuenta el principio de complementariedad[21], por las intenciones investigativas ya declaradas, tomando elementos de la etnometodología y la teoría *fundada* para la configuración de una forma de acercarse, asumir, desarrollar y analizar la información suministrada por los actores sociales. A este proceso se le ha llamado en esta investigación *etnoteoría*. Asimismo, se toman elementos de la *prospectiva*, con una visión hermenéutica del análisis de los actos de habla basado en la teoría de Habermas (1973) y Gadamer (1973) y apoyado en la teoría del análisis del discurso de Van Dijk (1988). Esta declaración está directamente relacionada con la intención comprensiva expresada en esta investigación.

20. Asumida como una racionalidad de la investigación, que, desde lo metodológico, invite al investigador a acercarse al corpus establecido con un enfoque más integral de análisis y comprensión.

21. Principio que se registra como una propuesta reflexiva hacia la construcción de una investigación que trascienda la escisión entre el investigador y el investigado. Ellos apoyan su propuesta en las teorías de la complejización de las ciencias propuestas por Morin y Kern. Se apoyan en el principio Sistémico Ecológico de Miguel Martínez Miguélez y Edgar Morín, y en la teoría de la Acción comunicativa de Habermas.

Lo que se ha llamado *etnoteoría* nace como una iniciativa para el análisis de la información a partir de la dinámica de la misma investigación y de los comentarios de los actores sociales. En el desarrollo del análisis se intentó identificar unos lineamientos en los métodos escogidos, los cuales sirvieron para abordar la información hacia donde el proceso se inclinaba. Sin embargo, no fue posible tomarlos porque los pasos que aportaban dichos métodos encasillaban el diálogo y forzaban el análisis.

Debido a ello, el mismo proceso de análisis fue mostrando la necesidad de ir configurando una forma de abordaje del análisis más cercana a las intenciones de la investigación y con la lógica de los *comentos* y subtópicos. Así se configuran momentos en cada escenario y una forma de comprender y explicar (Garfinkel, 2006) las voces verbales y no verbales, que conforman el corpus de análisis de la investigación. La intención de la investigadora es poder desarrollar esta iniciativa a futuro como un posible método de análisis que dé cuenta de este tipo de información, la cual está permeada por la *ergatividad*[22] de los actores sociales que se devela en las voces verbales y no verbales de los mismos, y que además ayude a la comprensión

22. La ergatividad, según el diccionario de lingüística *ANAYA*, es un tipo de construcción oracional propio de algunas lenguas, donde ocurre un rasgo causal que lleva al sujeto o agente de un verbo transitivo en oposición al objeto directo que no lleva marca; es decir en las lenguas de estructura ergativa el concepto de sujeto es diferente al concepto de sujeto de las lenguas con estructura acusativa, como es el caso del español. En esta investigación se identifica la fuerza ergativa como un recurso que pude dar cuenta del fenómeno identificado.

El ergativo tiene una estructura característica, que se diferencia de la estructura acusativa y sus principios gramaticales son diferentes a los que rigen las lenguas de estructura acusativa. Incluso autores como Serrano (2004) llegan a afirmar que este fenómeno lingüístico determina de alguna manera, la forma como la gente, piensa y enuncia comentos sobre los tópicos en sus actos de habla.

Lo ergativo funge en la investigación como una alerta, se convierte en un avizor que está constantemente alertando al investigador sobre las intenciones de los actores sociales que se develan desde sus voces. Lo ergativo, mostró que los actos ilocutivos de los actores no son meras palabras, sino que guardan un conocimiento de quien vive de manera profunda el problema de calidad educativa y que en estos escenarios de interacción encontró un momento para poder expresar con fuerza todo su sentir.

de fenómenos sociales en contextos tan diversos como el que se analiza en esta investigación.

Por todo lo anteriormente declarado, el principio de complementariedad ayuda a generar sinergia en la investigación. Toda vez que lo que se quiere es la identificación de unos *criterios generativos* que ayuden a complejizar la realidad sociocultural de la educación en La Guajira (Morín, 2011), apoyados en la *etnoteoría*, como un mecanismo que apoye la construcción de unos constructos teóricos; todo ello usando la prospectiva como recurso metodológico. A continuación, se ilustra cómo los métodos escogidos apoyan la configuración de la iniciativa de abordaje y análisis de la información en la investigación.

La etnometodología, como método de investigación, tal como lo afirma Garfinkel (2006), analiza las actividades cotidianas, a los miembros que las desarrollan y los métodos que usan para hacer que las actividades sean racionalmente visibles y reportables para volverlas explicables como acciones cotidianas corrientes. Con explicable, Garfinkel (2006) se refiere a lo observable y susceptible de rendimiento de cuentas, a lo asequible a los miembros como prácticas situadas de mirar y relatar.

Son esos elementos observables y susceptibles de análisis los que la investigación referida quiso abordar, generando la comprensión de la realidad educativa desde el análisis de las concepciones de calidad educativa en los comentarios de los actores sociales, y como un referente para develar esos mismos comentarios en los planes de desarrollo del departamento y los municipios. Por ello, la esencia de la etnometodología hace parte de la iniciativa de la *etnoteoría* como respuesta para generar niveles de comprensión a partir de las voces de los actores sociales. Los etnometodólogos se fundamentan en varios métodos para estudiar las acciones de los individuos en su vida diaria, y por ello usan trabajo extensivo al campo para lograr un acercamiento más estrecho con el individuo. Estos «se interesan por comprender cómo las personas construyen o reconstruyen la realidad social» (Jaramillo y Murcia, 2008, p. 78).

En esta investigación, la etnometodología apoya la comprensión y el reconocimiento de las voces de los actores sociales a través de lo que las personas dicen (Garfinkel, 2006), develando los *comentos* centrados en las voces, sin acercarse a las prácticas de calidad educativa, porque esa no es su intención. Sin embargo, la etnometodología ayuda a configurar una heurística a partir de las voces de los actores sociales, lo cual potencia la configuración de los escenarios.

A continuación, se enuncian las aportaciones de la etnometodología para la configuración de la iniciativa de análisis *etnoteoría* a través de los planteamientos de Jaramillo y Murcia (2008): «Cada decisión de la investigación depende de la información recogida y analizada previamente. La formulación del problema suele iniciarse con la selección de una situación particular para su estudio en profundidad» (p. 79).

En la investigación se ha definido y formulado un problema, el cual se aborda en profundidad, teniendo en cuenta no solo los documentos instituidos, llámese los planes departamentales y municipales de educación, sino que también se abordan las voces de la comunidad educativa. «No puede empezar con una hipótesis clara y definida, porque implicaría ubicar la información en nociones y conceptos preconcebidos y en formatos que van a distorsionar el objeto de estudio» (Jaramillo, 2008, p. 79).

La investigación parte de la definición de unas intenciones, comprensivas, propositivas con un ideal transformador, las cuales están desprovistas de todo sesgo, movidas por una iniciativa de creación y construcción de una concepción de calidad educativa, más cercana y sobre todo más coherente con la realidad. Por su parte, el objeto de estudio está respaldado, en su análisis, por la configuración de categorías que lo alimentan y ayudan a configurar los escenarios real, ideal y posible, donde se analiza en profundidad el tópico central, calidad educativa. «En la etnometodología las fases del proceso de investigación no se dan linealmente, sino interactivamente, es decir, siempre habrá una relación entre recogida de datos y de información, supuestos, muestreo y elaboración de teorías» (Jaramillo, 2008, p. 80).

Se genera sinergia entre todas las fases de la investigación. Los métodos usados y las estrategias para recoger la información se alimentan de una dinámica de reflexión-acción-reflexión continua, lo que permite detectar a tiempo elementos distintivos que deben analizarse desde su complejidad. Esta investigación se enmarca en su desarrollo en un diseño holístico y abarcador, respaldada por una ruta epistémica y con el impulso de una configuración metodológico-articulada.

> La obtención y el análisis de la información son procesos complementarios, continuos, simultáneos e interactivos más que secuenciales. El análisis de la información es un proceso cíclico y sistemático, integrado en todas las fases del proceso (Jaramillo, 2008, p. 80).

La información es obtenida a partir de la implementación de unas estrategias para la recolección de información[23]. La información obtenida es analizada con criterios de complementariedad, buscando identificar matices puntuales que den respuesta a los interrogantes y a las intenciones investigativas planteadas.

Aunque se pueda pensar y afirmar que desde la etnometodología también se puede desarrollar teoría sustantiva, y que no es necesaria la vinculación de la teoría fundada como un segundo método para lograrlo, en esta investigación la teoría fundada apoya la construcción de los escenarios ideales y posibles. Ya que en el primer escenario se declara un concepto de calidad educativa que emerge de los actos ilocutivos de los actores sociales, y apoya la construcción del escenario posible, a partir del diseño de una plataforma conceptual como un recurso alternativo para la comunidad que apoye la búsqueda de la calidad educativa requerida o deseada.

23. Estas estrategias no han sido seleccionadas al azar, son fruto de un análisis desde la intención de la investigación. Estos serán descritos más adelante.

La teoría fundada nace como una teoría que ayudaría a cerrar la brecha entre la teoría y la investigación empírica. Se apoya en el interaccionismo simbólico y en la sociología cualitativa y se constituye en una alternativa a las teorías funcionalistas y estructuralistas. (Jaramillo y Murcia, 2008). Según Sandoval (2008), la teoría fundada «es una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptualizar. Aun cuando son muchos los puntos de afinidad en los que la teoría fundada se identifica con otras aproximaciones de investigación cualitativa, se diferencia de aquellas por su énfasis en la construcción de teoría» (p. 74).

La apropiación de algunos elementos de este método nutre la iniciativa de análisis crítico de la *etnoteoría,* la cual propone la comprensión de una realidad y la configuración de unos constructos teóricos desde el análisis de esta misma realidad. Si se tiene en cuenta que la teoría fundada afirma que el investigador no debe partir de una teoría preconcebida, y en esta investigación la teoría formal apoya la comprensión de la realidad circundante, ayuda a la configuración de unos conceptos desde la misma comprensión teórica y contextual y, además, abre las puertas para la configuración de unos constructos teóricos en el seno de la plataforma conceptual propuesta a partir del análisis de lo instituido como de lo instituyente, la rigidez del método detiene la intención de comprensión y proposición sinérgica que esta investigación busca. Por tanto, esta iniciativa de análisis se convierte en una respuesta viable.

La teoría fundada brinda a esta investigación algunos elementos para generar constructos teóricos a partir del análisis de voces verbales y no verbales, sin que necesariamente se asuman todos los pasos concebidos para su desarrollo. A continuación, se enuncian algunos elementos con los que el método apoya el desarrollo de la iniciativa de análisis declarada por la investigación. Jaramillo y Murcia (2008) sostienen al respecto: «Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea

elaborar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos» (p. 42).

Esta investigación se desarrolla un proceso de comprensión de sus categorías de análisis a partir del estudio de diversas posturas teóricas sobre los temas en mención. Además, en la formulación de los *criterios generativos*[24] para la formulación y gestión de planes departamentales y municipales para mejorar la calidad educativa desde una perspectiva de desarrollo identitario en La Guajira, emergen concepciones y posturas que, a pesar de que no son tomadas desde la formalidad como conocimiento (Santos, 2010), sí se logra, a partir del análisis de la información recogida, elevar estos comentos a un nivel de conocimiento a partir de la identificación de criterios de naturaleza técnica, metodológica y epistémica. Estos *comentos* a través de una ecología de saberes cobran validez por el conocimiento que aportan y la comprensión que propician.

Otra de las objetivaciones desarrolladas en la investigación es identificar las tensiones entre las concepciones de calidad de los planes departamentales, municipales de educación y las voces de los actores sociales y educativos. Por tanto, la implementación de unas estrategias científicas como la observación, los grupos de discusión y la entrevista a profundidad, entre otros, ayudan a construir unos constructos teóricos y sistémicos de la realidad sin una hipótesis establecida, pero sí con un análisis y reconocimiento de los contextos y su realidad en torno al tema de calidad educativa: «La teoría se genera y desarrolla a través de la interrelación entre los datos recolectados y su análisis y conceptualización» (Strauss y Corbin, 2012, p. 42). Los hallazgos en la investigación han pasado según Strauss y Corbin (2012) «de ser un ordenamiento conceptual para convertirse en teoría», ya que la teoría, según el mismo autor «es por lo general, más que un conjunto de hallazgos pues ofrece explicaciones sobre los fenómenos» (p. 25), esta iniciativa de búsqueda de explica-

24. Según Strauss y Corbin (2012), teorizar es un trabajo que implica no solo concebir o incluir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistémico y explicativo.

ciones como lo afirma Garfinkel, (2006) a partir de lo asequible y lo visible, se desarrolla en la investigación al tenor de las voces de los actores sociales, logrando elevar el discurso a un plano de análisis donde se identifican los sub-tópicos y se trasciende el discurso a un nivel más comprensivo identificando el carácter ergativo del mismo, todo ello a la luz de una iniciativa de análisis llamada en esta investigación como la *etnoteoría*.

Asimismo, se toma como base conceptual para la configuración de los diferentes escenarios y la *plataforma conceptual* la teoría prospectiva, la cual se asume por lo general como una técnica de planeación, pero que en esta investigación se convierte en una ruta metodológica para la identificación de escenarios. A continuación, se detalla su concepción. En el enfoque de la prospectiva, en la investigación, va más allá de la mera instrumentación. Según Vattimo (1994), el carácter de la prospectiva que han vendido los expertos es el de una técnica que permite hacer predicciones de futuro para la construcción de escenarios ideales que garanticen la toma de decisiones.

Lo que interesa a esta investigación es abordar el concepto ontológico de la prospectiva desde su afirmación de que *el futuro se construye*, apostando por la construcción de futuro que se pretende. Se abordan en este proceso investigativo las técnicas descritas por la teoría prospectiva, pero con fines investigativos, ya que su interés es el de tomar la prospectiva como un tipo de diseño metodológico, como una construcción investigativa, en tanto su postura sobre los escenarios permite situar los momentos que se desean trabajar. Este concepto va de la mano con métodos como la etnometodología, la teoría fundada y el análisis de los actos ilocutivos, para desentrañar la realidad de la comunidad educativa departamental, a partir de una intencionalidad comprensiva, propositiva, con un ideal transformador. Queda declarado que lo que motiva el acercamiento a la teoría prospectiva no son las técnicas usadas como tal, sino los momentos metodológicos que se puedan construir con ella.

Con las intenciones de la investigación y la ruta de abordaje, se desarrollará un acercamiento a las voces verbales y no verbales de

los actores sociales. En cuyo ejercicio académico se desarrollaron diversos tipos de estrategias de recolección de información, como se puede apreciar. Todo ello tuvo como resultado la identificación de 2.134 estructuras lingüísticas diferenciadas, con las cuales se logró desarrollar un ejercicio de triangulación, codificación e identificación de subtópicos diferenciados del tópico central *calidad educativa*.

Tabla 1. Estructuras lingüísticas

Cantidad	Tipo de información
35	Entrevistas.
202	Consultas vía mensajes de texto, correos, *WhatsApp* y redes sociales.
4	Grupos focales: participación de 102 personas.
8	Observación directa: En consejos académicos de instituciones educativas públicas y privadas. En consejos y comités de C y T y de fomento para el desarrollo departamental.
58	Planes de desarrollo del departamento y los municipios. Ocho departamentales y cincuenta municipales.
Estructuras lingüísticas: 2.134	

Esta información permitió configurar unos constructos teóricos a partir de los hallazgos en las estructuras lingüísticas anteriores; este capítulo en particular recoge uno de los apartes de la investigación, donde se quiere indagar y recuperar las voces de los actores sociales a partir de lo que se dice en los planes de desarrollo de La

Guajira, como una forma de reconocer algunas intenciones para el abordaje de la calidad educativa desde lo instituido[25].

Recuperando voces sobre concepciones de calidad educativa: una mirada desde lo instituido

Para recuperar las concepciones de calidad educativa presentes en los planes de desarrollo, las cuales son una de las objetivaciones de esta investigación, se necesitó interrogar cada uno de dichos planes y construir caracterizaciones de manera individual. Estos interrogantes se hicieron a 58 planes de orden departamental y cincuenta municipales. Los interrogantes asociados a las condiciones en las que se desarrolla y se piensa la calidad educativa permitieron develar los subtópicos que emergen a partir de las asociaciones y articulaciones que en los diferentes planes se hacen en torno a la calidad educativa. La pregunta con la que se orienta la búsqueda es: ¿cuál es la concepción de calidad educativa que subyace de manera explícita e implícita en el plan de desarrollo?

En torno a ello se puede afirmar que estos planes asocian la calidad a varias dimensiones, lo cual es de esperarse por el carácter polisémico de la categoría. Pero en muchos casos se usa de manera indistinta para hablar de calidad educativa, calidad en la salud, calidad de vida, etc., sin que haya una declaración de lo que para ese plan es calidad; y sobre todo para que el lector comprenda sobre qué condiciones de calidad se está hablando. Por ello se quiere presentar este aparte a partir de una matriz de configuración, para mayor claridad. En ella se encuentra cada plan analizado, con la concepción que se pudo identificar explícitamente en algunos y en otros de

25. Esta investigación asume lo instituido como políticas y lineamientos establecidos por los entes gubernamentales, que debe apuntar a generar un desarrollo sobre el sistema educativo como tal, y no solamente sobre el problema en sí. Ya que, en palabras de Max Neef (1998), la necesidad humana debe entenderse como un sistema en que las mismas se interrelacionan e interactúan. Tales son las simultaneidades, complementariedades y compensaciones que existen dentro de una dinámica de satisfacción.

manera implícita. Además de las dimensiones con las que asocian la categoría de calidad educativa.

La tabla presentada a continuación muestra un código para efectos de organización: PDD (Planes de Desarrollo Departamental) con el periodo de gobierno (95-97). Las convenciones en los PDM (Planes de Desarrollo Municipal) muestran además unas convenciones en letras que especifican el nombre del municipio y el periodo de gobierno para su identificación. A continuación, se presentan estas convenciones para mayor claridad.

Tabla 2. Convenciones de los planes de desarrollo municipales

Nombre del municipio	Convención
Albania	A
Barrancas	B
Dibulla	Db
Distracción	Ds
El Molino	EM
Fonseca	F
Hatonuevo	H
La Jagua del Pilar	LJ
Maicao	M
Manaure	Mn
Riohacha	R
San Juan	Sj
Uribía	Ub
Urumita	Ut
Villanueva	V

También se presentan, a continuación, los comentarios encontrados en los planes de desarrollo asociados al tópico central calidad educativa. Vale aclarar que estos han sido tomados de manera textual de dichos planes y se han relacionado con los subtópicos con los que se define la calidad educativa. Además, esta es la base para el

análisis, que se presenta en el escenario ideal, sobre la forma como dichos planes asumen la calidad educativa. Estos comentarios son un recurso fundamental para analizar y determinar los criterios generativos que sirven de base para la configuración de la plataforma conceptual.

Tabla 3. Subtópicos relacionados

Núm.	Nivel de recurrencia en los subtópicos	Subtópicos relacionados	Número de apariciones en los Planes	Porcentaje de recurrencia
1	Alto	Infraestructura física y logística	27	54 %
2		Formación docente	24	48 %
3		Cobertura	23	46 %
4		Dotación	23	46 %
5		Desarrollo de competencias	13	26 %
6		Nuevas tecnologías	13	26 %
7		Equidad	9	18 %
8		Integralidad	9	18 %
9		Analfabetismo	9	18 %
10	Medio	Gratuidad y subsidios financieros	8	16 %
11		Accesibilidad	7	14 %
12		Alimentación	7	14 %
13		Transporte	7	14 %
14		Pruebas de Estado	7	14 %
15		Permanencia	6	12 %
16		Factor cultural y contexto	5	10 %
17		Desarrollo económico y tecnológico	5	10 %

Núm.	Nivel de recurrencia en los subtópicos	Subtópicos relacionados	Número de apariciones en los Planes	Porcentaje de recurrencia
18	Medio	Formulación y continuidad de políticas	5	10 %
19		Eficiencia del sistema	5	10 %
20		Deserción escolar	5	10 %
21		Procesos y ambientes de aprendizaje	5	10 %
22		Inclusión	4	8 %
23		Material bibliográfico	3	6 %
24		Planeación	3	6 %
25		Calidad de vida	3	6 %
26		Productividad	3	6 %
27		Investigación en ciencia y tecnología	3	6 %
28	Bajo	Desarrollo pedagógico	2	4 %
29		Mejoramiento de los servicios educativos	2	4 %
30		Fortalecimiento de valores	2	4 %
31		Evaluación, vigilancia y control del sistema educativo	2	4 %
32		Bilingüismo	2	4 %
33		Articulación con la educación superior	2	4 %
34		Implementación de planes de mejoramiento	2	4 %
35		Certificación	2	4 %
36		Gestión y contratación docente	2	4 %

Núm.	Nivel de recurrencia en los subtópicos	Subtópicos relacionados	Número de apariciones en los Planes	Porcentaje de recurrencia
37	Bajo	Etnoeducación y/o educación propia	2	4 %
38		Apoyo de los padres de familia	2	4 %
39		Igualdad en el servicio	2	4 %
40		Identidad	1	2 %
41		Solución de conflictos	1	2 %
42		Transformación	1	2 %
43		Disponibilidad de la educación	1	2 %
44		Sistema de medición	1	2 %
45		Convenios y alianzas	1	2 %
46		Reducir la 'repetición' escolar	1	2 %
47		Programa regional	1	2 %
48		Diferencias entre lo público y lo privado	1	2 %
49		Fortalecimiento administrativo	1	2 %
50		Programas transversales	1	2 %
51		Medidas equivocadas en la selección de los docentes	1	2 %
52		Compromiso con la comunidad educativa	1	2 %
53		Investigación	1	2 %
54		Poco compromiso de los docentes	1	2 %

Como se puede apreciar, son muchos los *comentos* y subtópicos que se desprenden de las voces verbales y no verbales de los actores sociales, las cuales han sido identificadas y presentadas en este capítulo como respuesta a la primera y segunda objetivación de la investigación, en las que se busca develar e identificar concepciones de calidad educativa. Estos *comentos* guardan en su interior los subtópicos relacionados con los planes al tópico central, calidad educativa, y estos han sido recogidos por la siguiente tabla de manera descendente según el porcentaje de recurrencia en cada uno de los *comentarios*. Como soporte visual, el cuadro presentado a continuación ha sido dividido por colores para definir los niveles de recurrencia: alto, mediano y bajo.

De los ocho (8) planes de desarrollo departamentales caracterizados, solo uno (1) tiene definido el concepto de calidad educativa, y de los cincuenta (50) planes de desarrollo municipales caracterizados, tres (3) tienen definido explícitamente el concepto de calidad educativa; los cuarenta y siete (47) restantes lo tienen implícitamente. Esta realidad será abordada en el escenario ideal de manera analítica y crítica, buscando los puntos de tensión entre los subtópicos de dichos planes y entre estos y los actos ilocutivos de los actores sociales. A continuación, se presenta una matriz comprensiva que organiza los subtópicos relacionados de acuerdo con su nivel de recurrencia: alto, medio y bajo.

El criterio de selección establece que, de los cincuenta y cuatro (54) subtópicos identificados, aquellos ubicados en la mitad inferior de la tabla, es decir, veintisiete (27), corresponden a subtópicos de baja recurrencia, según el número de apariciones en los planes analizados. Los veintisiete (27) subtópicos restantes, ubicados en la parte superior de la tabla, se distribuyen en dos grupos: los primeros nueve (9), considerados de alta recurrencia, y los dieciocho (18) restantes, clasificados como de recurrencia media. Este conjunto superior de veintisiete (27) subtópicos se divide en tres partes iguales de nueve (9), criterio que fundamenta su selección.

Estrategias de gestión de la calidad educativa en los planes de desarrollo del departamento y los municipios de La Guajira (1995-2019)

En el proceso de investigación se definieron las estrategias relacionadas con la calidad educativa contenidas en los planes mencionados, para lo cual se analizó la manera en que sus diseñadores incorporaron las estrategias de gestión, de modo que, a partir del conocimiento del estado de la calidad educativa, se formularan los propósitos, metas y objetivos correspondientes. A este ejercicio se sumaron dos estudiantes de la Maestría en Gestión y Gerencia Educativa de la Universidad de La Guajira, quienes, en el desarrollo de su proyecto de grado, lograron dilucidar las formas y dinámicas mediante las cuales el departamento y los municipios de La Guajira han venido construyendo dichos planes. Asimismo, sus aportes permitieron develar realidades asociadas a una de las razones que ha podido incidir en el rezago del desarrollo de la calidad educativa en este territorio. Los estudiantes participantes fueron Ituriel Gutiérrez Iguarán y Lino Antonio Díaz.

Posteriormente, se identificaron algunas de las características plasmadas en los planes de desarrollo del departamento y de los municipios de La Guajira. En este ejercicio se reconocieron los rastros de las administraciones gubernamentales en relación con las estrategias proyectadas o implementadas para la gestión de la calidad educativa en cada período de gobierno, desde 1995 hasta 2019.

En el Plan de Desarrollo Departamental 1995-1997 (PDD-95-97[26]) no se identifican estrategias de gestión de la calidad educativa; solamente se referencian acciones con las que se pretende lograr la calidad educativa en el departamento, entre las cuales se pueden resaltar las siguientes:

26. Para mayor claridad y manejo de la información, los planes fueron organizados de acuerdo con el título y año de publicación.

> En el nivel de básica primaria se tendrá una cobertura completa tanto en el área urbana como en la rural, dando adecuada atención a la población indígena y a los sectores sociales pobres. Se aplicarán subsidios a la demanda para la asistencia a establecimientos privados, cubriendo en 1998 al 80 % de esta población.
>
> Para atender los problemas referentes a la etnoeducación se continuará a través del Ministerio de Educación Nacional, específicamente en el Centro Experimental Piloto (CEP) departamental, con la ejecución de acciones correspondientes al proceso de profesionalización de maestros indígenas dentro del programa de mejoramiento de la calidad de la educación en comunidades indígenas y apoyar los programas curriculares de etnoeducación, y se desarrollarán programas integrales de capacitación para todo el cuerpo de docentes (PDD 1995-1997, p. 91).

En la cita anterior no se especifica cuál es el procedimiento o la ruta a seguir para lograr tan anhelado propósito, desconociendo que, según Gairín (1999), la estrategia es la relación directa entre la toma de decisiones y las acciones que se ejecutan, teniendo presente los medios y los recursos suficientes para llevar a feliz término las metas trazadas en la organización; por lo que este autor propone que una estrategia es «el conjunto de decisiones y acciones fundamentadas relativas a la elección de medios y a la articulación de recursos con miras a lograr un objetivo» (Gairín, 1999, p. 7). Partiendo de esta premisa, en los planes subsecuentes se observa una serie de características que se relacionan a continuación.

Plan departamental de 1998-2000

En este plan se relaciona un listado de propósitos para lograr la calidad educativa, pero no se describen estrategias de gestión que

permitan el logro de la calidad educativa deseada, para esto proponen en los tres años de gobierno la apertura de 10.000 cupos en preescolar, básica primaria, media y superior, también manifiestan que es importante la adecuación y dotación de las instituciones educativas, lo que se aprecia cuando dicen que van a «dotar y mejorar las condiciones locativas de las instituciones donde funcione el preescolar en condiciones inadecuadas», esto se logrará con la «ampliación, adecuación y construcción de plantas físicas; material educativo, dotación de mobiliarias, laboratorios, bibliotecas, centros de informática», entre otros (s. f., p. 125).

Plan departamental de 2001-2003

En este plan de desarrollo no se identifican estrategias de gestión de la calidad educativa; solamente presenta un listado de acciones, las que, según su punto de vista, son las que le van a permitir su obtención. En relación con ese listado, se expresa que, para lograr la calidad educativa en el departamento, se deben destinar recursos para estimular la educación diversificada en las instituciones de educación media, para el aprendizaje de las áreas de tecnología que permitan a nuestros jóvenes estudiar para enfrentar la vida, por lo que se busca «impulsar el rendimiento académico y deseo de superación de la población estudiantil, a través de la implementación de estímulos que propicien la continuidad de su educación e ingreso a la educación superior» (p. 93).

Plan departamental de 2004-2007

Aquí se afirma que para solucionar el problema de la calidad educativa se deben tener en cuenta varios factores. Toranzos (1996) menciona cuáles son estos factores cuando sostiene que «es indispensable un adecuado contexto físico, un cuerpo docente cualificado, materiales de estudio y de trabajo, y estrategias didácticas adecuadas, entre otros» (p. 65). Es por esto por lo que, para este gobierno, otra

estrategia para el logro de la calidad educativa es mejorar los ambientes escolares en pro de la calidad del aprendizaje de los estudiantes implementando nuevas metodologías.

Plan departamental de 2008-2011

Leído el plan, no se evidencian estrategias concretas de gestión orientadas al fortalecimiento de la calidad educativa; únicamente se registran propósitos generales que señalan que, para alcanzar dicha calidad, se debe propender por el desarrollo de la política de aseguramiento de la calidad desde la educación inicial hasta la educación superior. Asimismo, se plantea que, mediante el uso y la apropiación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se lograría posicionar al departamento en mejores lugares dentro del ranking nacional. Por otra parte, se indica que este objetivo también podría alcanzarse a través de la «promoción del bilingüismo en la educación preescolar, básica y media» (s. f., p. 41).

Plan departamental de 2012-2015

En este plan se identifican acciones orientadas a aspectos relacionados con la calidad educativa, las cuales describen iniciativas dirigidas al logro de resultados específicos. Ello se evidencia cuando se plantea la intención de promocionar una educación inicial integral con calidad para la primera infancia. Asimismo, se sostiene que no debe existir distinción por razones de raza, credo o sexo entre los educandos y, en coherencia con este postulado, se propone generar estrategias que garanticen el acceso y la permanencia de la población estudiantil en igualdad de condiciones en todos los niveles de educación. Desde esta perspectiva, se presume que dichas acciones contribuirían a «mejorar el desempeño de los estudiantes en todos los niveles académicos en La Guajira» (s. f., pp. 95-98). Por otra parte, objetan que, para mejorar la calidad educativa, es importante gestionar la creatividad e innovación tecnológica; en consecuencia, argumentan

que se debe «adecuar y dotar de aulas inteligentes a las instituciones educativas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los municipios del Departamento de La Guajira» (pp. 100-101).

Plan departamental de 2014-2015

Las estrategias que se identifican en el Plan de Desarrollo 2014-2015, *Por nuestra Guajira, hagámoslo juntos*, se orientan principalmente a elevar el nivel de todos los estudiantes del departamento. Para alcanzar este propósito, el plan plantea la necesidad de mejorar los desempeños de los estudiantes en todos los niveles académicos y propone, como estrategia inicial, la prestación de un servicio educativo que comience con la «atención a la educación inicial (hasta los 5 años)» (p. 58). De igual manera, el plan contempla la gestión con calidad de la primaria, secundaria y superior, para lo cual se propone la implementación de procesos de innovación tecnológica. Estas acciones se proyectan a partir del «fortalecimiento de las secretarías de educación y de los establecimientos» (s. f., pp. 59-64).

Plan departamental de 2016-2019

En este plan no se identifican estrategias explícitas de gestión de la calidad educativa; en su lugar, se presentan programas con sus respectivos objetivos y subprogramas, en los cuales se enuncian algunas acciones orientadas al logro de dicha calidad. El Programa 1, denominado *Mejoramiento de la calidad educativa*, tiene como objetivo mejorar los desempeños de los estudiantes en todos los niveles académicos del departamento de La Guajira, y contempla subprogramas relacionados con la atención con calidad a la educación inicial (hasta los cinco años), la educación primaria y secundaria, así como la incorporación de la innovación tecnológica.

De igual manera, se incluye el Programa 2, *Acceso y permanencia con equidad*, orientado a generar estrategias que garanticen el acceso y la permanencia de los estudiantes en igualdad de condiciones en

todos los niveles educativos del departamento. Este programa integra subprogramas enfocados en el acceso y la permanencia con equidad en la educación inicial, primaria y secundaria, la inclusión social de la población con necesidades educativas especiales, el fortalecimiento de la etnoeducación indígena y afrodescendiente, y el mejoramiento de la infraestructura educativa con el fin de asegurar condiciones dignas y de calidad.

Asimismo, el plan contempla el Programa 3, *Acceso y permanencia con equidad a la educación superior*, cuyo objetivo es garantizar el acceso de la población estudiantil a la educación técnica, tecnológica y profesional. Finalmente, se presenta el Programa 4, *Fortalecimiento de la gestión de las secretarías de educación y de los establecimientos educativos*, orientado a garantizar la operatividad de la Secretaría de Educación Departamental (pp. 583-591).

En síntesis, el análisis del Plan de Desarrollo Departamental permite establecer un marco general de orientaciones, propósitos y lineamientos estratégicos en materia de calidad educativa; sin embargo, su alcance se concreta y adquiere sentido en el nivel municipal, donde dichas directrices se operacionalizan a través de acciones, programas y decisiones contextualizadas. En este sentido, los planes de desarrollo municipales no solo complementan el plan departamental, sino que constituyen el escenario fundamental para materializar sus apuestas, responder a las particularidades territoriales y gestionar de manera directa las tensiones propias del sistema educativo local. A partir de esta consideración, el análisis se desplaza hacia el estudio de los planes de desarrollo municipales de Albania, Barrancas y Dibulla con el fin de identificar cómo se interpretan, adaptan y ejecutan, en el ámbito local, las estrategias relacionadas con la gestión de la calidad educativa.

Plan municipal de Albania de 2008-2011

Este plan de desarrollo no presenta estrategias de gestión para la calidad educativa. En su contenido se desarrolla un listado de objetivos

o acciones a ejecutar durante el período de gobierno para el logro de la calidad educativa, pero el plan no registra cómo se desarrollarán estos de manera concreta.

Plan municipal de Albania de 2012-2015

Este plan no presenta estrategias de gestión de la calidad educativa, pero sí plantea, en lo relacionado con la educación, ciertos parámetros que, como línea base, metas e indicativos de resultados. Proponen que para «aumentar la cobertura bruta en educación básica (preescolar, básica primaria, básica secundaria), se debe incrementar del 76,89 % al 90 % la tasa de cobertura bruta en educación básica secundaria y elevar del 51,50 % al 90 % la tasa de cobertura bruta en educación media» (s. f., p. 12).

Por otra parte, se plantea que se debe reducir la tasa de analfabetismo en personas de 15 a 24 años del 22,32 % al 10 %. En cuanto a la deserción escolar, se manifiesta que, para lograr disminuir la tasa de deserción escolar, se espera alcanzar un decrecimiento del 15,74 % al 10 % de la tasa de deserción total de los estudiantes del municipio de Albania. Además de lo anterior, se proyecta incrementar el conocimiento del territorio y del entorno en que se vive con el fin de estimular el sentido de pertenencia. Para ello, se conjetura elevar a más del 80 % la implementación de la cátedra Albania, mediante la puesta en práctica del programa Conozcamos nuestro municipio, con el propósito de que la población conozca la historia, las costumbres y el patrimonio material e inmaterial de dicho municipio.

Plan municipal de Albania de 2016-2019

Este plan de desarrollo no presenta estrategias de gestión para la calidad educativa en el municipio, solo se limita a consignar un listado de acciones, pero no se observan los pasos para consolidar concretamente las acciones propuestas.

Plan Municipal de Barrancas de 2004-19

El análisis de los planes de desarrollo del municipio de Barrancas correspondientes a las vigencias 2004-2019 evidencia una constante: no se formulan estrategias explícitas de gestión orientadas al logro de la calidad educativa. En su lugar, los documentos priorizan la definición de objetivos, propósitos, metas y acciones puntuales, principalmente relacionadas con la ampliación de la cobertura en los niveles de preescolar, básica y media, el mejoramiento y mantenimiento de la infraestructura educativa, la dotación institucional, el otorgamiento de subsidios y el apoyo a la población con necesidades educativas especiales.

En el plan 2008-2011 se observa, además, una preocupación explícita por la baja calidad educativa, expresada en la intención de llevar a cabo investigaciones profundas sobre el Sistema Educativo Municipal con el fin de identificar las causas de las deficiencias en el aprendizaje y orientar la inversión pública. No obstante, dicha preocupación no se traduce en un esquema estratégico de gestión que articule los resultados de la investigación con programas de acción, asignación de recursos y mecanismos de seguimiento.

De manera similar, el plan 2012-2015 plantea la implementación de un plan de acción estructurado con actividades como la ampliación de cobertura, el mejoramiento de la infraestructura, la dotación de material educativo y la promoción de programas de enseñanza de otras lenguas, incluido el *wayunaiki*; sin embargo, estas acciones se formulan como propósitos y metas de gobierno más que como estrategias de gestión sistemáticamente definidas. En consecuencia, a lo largo de los distintos períodos analizados, la calidad educativa es abordada de forma fragmentada, sin una formulación estratégica integral que oriente su gestión y sostenibilidad en el tiempo.

Plan de los municipios de Dibulla, Distracción y El Molino de 2004-2019

En este plan de desarrollo no se presentan estrategias para gestionar la calidad educativa; únicamente se registran objetivos, propósitos y metas para lograrla. Cabe resaltar que Schendell y Hatten (2013, citados por Contreras, 2013) ofrecen la siguiente definición de estrategia:

> El conjunto de fines y objetivos básicos de la organización, los principales programas de acción escogidos para alcanzar estos fines y objetivos, y los sistemas más importantes de asignación de recursos usados para relacionar a la organización con su entorno (p. 163).

En los planes de desarrollo analizados se evidencia la ausencia de estrategias explícitas de gestión orientadas al logro de la calidad educativa. En el caso del plan del municipio de Dibulla para la vigencia 2004-2007, se proponen acciones como la construcción y mejoramiento de aulas, la dotación de material didáctico y tecnológico, el fortalecimiento de la infraestructura eléctrica y la articulación con entidades como el SENA y la universidad pública; sin embargo, estas acciones no se acompañan de un diseño estratégico ni de una asignación clara de recursos que garantice su materialización.

Para la vigencia 2008-2011, aunque no se formulan estrategias de gestión, se identifican acciones y metas orientadas al mejoramiento de la calidad y competitividad del sistema educativo, sustentadas en el fortalecimiento y la articulación de todos los niveles educativos, desde la educación inicial hasta la superior, así como en la adopción del enfoque de formación por competencias, condicionadas principalmente al mejoramiento de la infraestructura y la dotación institucional.

En las vigencias 2012-2015 y 2016-2019, tanto en el municipio de Dibulla como en el de Distracción, los planes de desarrollo continúan limitándose a la formulación de objetivos, metas e intenciones

relacionadas con la calidad educativa, sin que se explicite la metodología, los procedimientos o los mecanismos de gestión necesarios para concretar lo propuesto. Llama la atención que, pese a tratarse de municipios distintos, los planes presentan estructuras e indicadores de resultado similares, sin que se evidencien convenios o acciones conjuntas que potencien la gestión de la calidad educativa.

Finalmente, en el plan de desarrollo de El Molino para la vigencia 2008-2011, aunque no se identifican estrategias de gestión formalmente definidas, algunos programas incorporan acciones orientadas al desarrollo profesional de docentes y directivos, reconociendo la capacitación y el fortalecimiento del talento humano como un medio para mejorar la calidad educativa y responder a las nuevas metodologías de enseñanza.

A manera de conclusión

Se puede afirmar que este capítulo es el resultado de una configuración discursiva, conceptual y, especialmente, *ergativa*, construida de manera colectiva por un grupo de actores sociales y educativos que encontraron en este proceso investigativo una oportunidad para que sus voces fueran escuchadas y reconocidas. En este sentido, en la configuración del capítulo fue fundamental dar vida a dichas voces y visibilizar, desde su fuerza ergativa, un pensamiento reflexivo que sirva como insumo para la toma de decisiones y para el accionar institucional, en particular en las organizaciones educativas, respecto a nuevas formas de pensar e implementar la calidad educativa. Este texto hace parte de ese ejercicio de visibilización de hallazgos significativos que permiten comprender cómo se ha venido concibiendo la gestión educativa a partir de los planes de desarrollo en el departamento de La Guajira.

Como se evidencia en la muestra de hallazgos analizados en los planes de desarrollo, son escasas las estrategias de gestión claramente identificables en estos documentos. No obstante, en los discursos de los mandatarios y, en algunos casos, en los textos introductorios

de los propios planes, se enuncia reiteradamente la intención de diseñar e implementar estrategias orientadas a la superación de la baja calidad educativa. Adicionalmente, aunque se afirma que dichos planes se ajustan a los marcos normativos vigentes, esta correspondencia no siempre resulta evidente, pues la articulación entre lo que establece la ley y el contenido efectivo de los planes de desarrollo es limitada y poco perceptible. Una muestra de ello es que varios planes no registran de manera explícita las voces de las comunidades, o no cumplen con este requisito, y se restringen a reproducir información presente en otros documentos similares, lo que debilita los procesos de participación, favorece el desconocimiento de estos instrumentos y termina por negar su relevancia social y política.

Estos hallazgos permiten afirmar, estimado lector, que mientras los gestores, dirigentes y la comunidad educativa en general no reconozcan la trascendencia de una concepción situada de la calidad educativa; no intenten comprenderla y configurarla desde sus propias prácticas, significados y contextos; y, además, persista la ausencia de mecanismos concretos de gestión, difícilmente en La Guajira será posible no solo hablar de calidad educativa, sino alcanzar indicadores propios (o incluso los impuestos) y avanzar en niveles sostenibles de desarrollo educativo y social. Finalmente, esta investigación corrobora que han sido décadas de discursos, apuestas políticas e incluso inversiones económicas que no se han traducido en resultados estructurales. De ahí la urgencia de avanzar en la calidad educativa desde una comprensión profunda de su complejidad y, especialmente, desde el reconocimiento de los rasgos identitarios de cada contexto, de cada comunidad y de cada realidad socioeducativa; en otras palabras, desde la diversidad como principio constitutivo de la gestión educativa.

Referencias

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B)*. Unesco.

Chanlat, J. (2006). *Ciencias sociales y administración*. Fondo Editorial de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Contreras, E. (2013). Planeación estratégica. *Revista Pensamiento y Gestión, 35*(2), 152-181.

Gadamer, H. G. (1973). *Verdad y método*. Sígueme.

Gairín, J. (1999). *La calidad, un concepto controvertido*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Garfinkel, H. (2006). *Estudios de etnometodología*. Anthropos.

Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa.* Taurus.

Herrera, L. (1998). Acciones de maestros de ciencias: creencias, roles, metas y contextos en la enseñanza y el aprendizaje. *Tecné, Episteme y Didaxis: revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, *19*(3), 5-17.

Jaramillo, L. (2008). *La investigación cualitativa. La complementariedad.* Universidad del Cauca, Editorial Kinesis.

Jaramillo, L. y Murcia, N. (2008). *Investigación cualitativa: la complementariedad.* Editorial Kinesis.

Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a escala humana, conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones.* Nordan.

Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa.

Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa de la complementariedad.* Colección de Investigación.

Ortiz, A. (2013). *Fritjof Capra y la ciencia postmoderna, el nuevo paradigma ecológico-configuracional y otras concepciones epistemológicas*. Universidad del Magdalena.

Sánchez, J. (2013). L*a construcción del objeto de estudio de la línea de investigación sobre administración y desarrollo de los sistemas educativo*s. Universidad del Magdalena.

Sandoval, C. (2014). *Métodos y aplicaciones de la planificación regional y local en América Latina.* ONU.

Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Universidad de la República-Trilce.

Strauss, A. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada.* Universidad de Antioquia.

Van Dijk, T. (1988). *Texto y contexto*. Cátedra.

Vargas, D. S. (2007). Valorización de la identidad territorial, políticas públicas y estrategias de desarrollo territoriales en los países de la comunidad andina. *Revista Opera*, *7*(2), 109-138.

Vargas, G. (1999). *Epistemología de la pedagogía. De la objetividad a la objetivación.* Universidad Nacional de Colombia.

Vattimo, G. (1994). *Hermenéutica y racionalidad.* Norma.

Capítulo 5. La pedagogía en el horizonte de la ciudadanía

Mónica Patricia Tausa Ramírez[27]

En el contexto de la reconstrucción del tejido social que atraviesa Colombia, la educación ciudadana constituye un eje insustituible y, como tal, debe permear de manera transversal los programas de formación docente. El presente trabajo tiene como propósito dar a conocer los aportes que la investigación *Pedagogía ciudadana desde el Sistema Preventivo en la formación inicial de maestros* ofrece al campo educativo. En particular, esta publicación centra su atención en el ámbito de la pedagogía ciudadana, destacando su relevancia para la formación integral de futuros maestros y para la consolidación de prácticas educativas orientadas a la convivencia, la participación y la construcción de ciudadanía.

La pedagogía constituye la columna vertebral y, por tanto, el eje articulador de la formación de maestros. Su carácter contextualizado, dialógico, reflexivo y práctico crea condiciones de posibilidad para que, a través de la formación ciudadana en la escuela, se mantenga vivo el horizonte ético de la construcción de un mundo mejor. Desde esta perspectiva, la pedagogía ciudadana se aborda como un compromiso con una formación humanística, sustentada en un enfoque crítico-social, que reflexiona de manera sistemática sobre los fines, los métodos y los medios más pertinentes para la formación

27. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Rectora de la Escuela Normal María Auxiliadora. Email: monicatausa@gmail.com

de ciudadanos y ciudadanas capaces de participar activamente en la transformación de su realidad social.

Posicionados en un paradigma crítico, asumimos que la misión de la escuela no se sitúa en el plano de la conservación del *statu quo*, sino que está llamada a asumir una tarea transformadora tanto para la persona como para la sociedad, porque todo crecimiento personal se traduce en el mejoramiento de la sociedad. Ahora bien, este proceso no se produce de manera automática; debe asumirse de manera consciente y, por tanto, entraña procesos de reflexión, lectura crítica, sensibilidad social y capacidad creativa propositiva. Freire (1969) afirma: «Cuanto más crítico es un grupo humano, tanto más democrático y permeable es» (p. 91). Como los grupos están conformados por personas, el primer espacio donde se realiza esta experiencia es en el plano individual.

Ahora bien, es pertinente señalar que el pensamiento crítico, por sí solo, no basta. Señalar solo lo que no funciona, sin alcanzar a descubrir las fortalezas y oportunidades presentes en la realidad, genera visiones reductivas y desesperanzadoras; criticar sin proponer agobia, proponer sin comprometerse invalida la credibilidad. Desarrollar sentido crítico demanda tanto denuncia como reconocimiento, apremia decir y hacer lo que sea necesario para que la vida de todas las personas sea plena y digna. Cabrera (2002) corrobora esta afirmación: la «educación como práctica social comprometida con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria desde la cual se combata el fenómeno de la exclusión a la vez que se promueve la libertad, la identidad y la autonomía de sus miembros» (p. 79).

Fruto de un riguroso abordaje conceptual y empírico al campo de la ciudadanía y específicamente al de la pedagogía ciudadana, se ofrece un planteamiento con matices propios que permite descubrir la voz y el rostro de los autores, la narración se hace desde la segunda persona del plural porque es la comunidad el sujeto que lleva a cabo la investigación; la autora del texto solo favorece que dicha voz sea escuchada, que en él emerja la manera de concebir la ciudadanía, la educación y la pedagogía ciudadana que tiene la comunidad de

la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta, una institución educativa que al ocuparse de la formación de maestros, juega un rol preponderante en la reconstrucción del tejido social.

Consideramos que la transformación es fruto de un complejo entramado que solo es posible cuando se alinean actores, escenarios, condiciones y decisiones personales, institucionales y gubernamentales que jalonen los cambios, pero reconocemos que hay instancias que tienen un poder mayor de apalancamiento para movilizar giros sociales y nosotros creemos que la escuela, al ocuparse de la creación de cultura, juega un papel preponderante en esta tarea. Si falta la educación de los ciudadanos y ciudadanas o si esta no responde al anhelo emancipador propio de la naturaleza humana, la sociedad justa, solidaria y equitativa que todos anhelamos no será posible.

En el contexto, descubrimos una urgencia emancipatoria y, en la necesidad de responder metodológicamente a esta, podríamos agotarnos en la identificación de problemas y en la formulación de reclamos; en cambio, optamos por un enfoque apreciativo que, contrario a lo que a simple vista podría pensarse, no nos encierra en una lógica de resignación, sino que nos abre a múltiples posibilidades de comprensión y de acción en la misma línea de Einstein, quien afirmó: «Un problema no puede ser resuelto desde el mismo nivel de conciencia en que se creó, es necesario aprender a ver el mundo de nuevo». La indagación apreciativa permite abordar el problema desde las posibilidades, fortalezas y sueños; asumimos el problema como un desafío y desde esta conciencia soñamos las posibilidades de intervención que este puede movilizar desde las fortalezas presentes en las personas y en las organizaciones.

La naturaleza del enfoque investigativo es claramente cualitativa, ya que este despliega un abanico de posibilidades a un objeto de estudio eminentemente social como es la pedagogía ciudadana; el supuesto paradigmático que define lo metodológico se enmarca en el paradigma crítico social, que es por su naturaleza transformador, porque una educación que se agota en análisis y definiciones no alcanza a cumplir la tarea que le demanda la realidad. Abordamos

el problema de frente, no lo negamos, pero tampoco nos dejamos atrapar en círculos reivindicativos muchas veces atravesados por el resentimiento. Creemos que la proactividad conduce a apostar por la esperanza, con la conciencia de que la espiral del cambio comienza en cada persona y llega a las organizaciones, incidiendo incluso en el sistema, y esta es una opción plenamente coherente con el ideal de la transformación social.

El carácter emancipador de esta investigación nos lleva a reconocer a los maestros en formación no como objetos de investigación, sino como sujetos sociales dueños de su historia y, por tanto, capaces de descubrirse a sí mismos como personas en crecimiento dotadas de la inteligencia y la libertad que les permiten identificar el camino que están llamados a recorrer para alcanzar la mejor versión de sí mismos como personas y ciudadanos que están dispuestos a construir el país que sueñan.

La interacción que se produce entre los abordajes teórico y metodológico en el escenario educativo donde se investiga permite descubrir el valor fundante que ocupa en una escuela normal la pedagogía en cuanto esta se constituye en la disciplina que vertebra, articula y apalanca la formación ciudadana; la naturaleza contextual de la pedagogía nos llevó a identificar y conceptualizar seis tipos de ciudadanía que es pertinente y necesario promover en Colombia: activa, intercultural, inclusiva, cosmopolita, ecológica y digital.

Por otra parte, el bagaje pedagógico, la trayectoria vital, la experiencia educativa y la opción por la formación de maestros que caracterizan la apuesta educativa de la Normal María Auxiliadora, asumidos desde la indagación apreciativa, permiten la identificación de una riqueza conceptual y epistemológica propia que, hasta ahora, no había sido conceptualizada y que encuentra en esta investigación la oportunidad para salir a la luz: pedagogía, educación, ciudadanía, educación ciudadana, formación ciudadana son conceptos ante los cuales la comunidad educativa tiene una palabra propia para decir.

La educación para la ciudadanía en el horizonte de la transformación social

No basta nacer en determinado país, habitar una ciudad, adquirir la mayoría de edad y tener acceso al voto para llamarse ciudadano; históricamente, la ciudadanía ha transitado de la condición al derecho y de este a la conquista y al deber. Este tránsito implica, por supuesto, procesos educativos que atañen a toda la sociedad; en nuestro caso, la principal tarea que tiene Colombia en este momento de su historia es formar ciudadanos y ciudadanas capaces de relacionarse crítica y propositivamente con la realidad para poder transformarla, porque el modo como el país se ha construido hasta ahora evidencia graves daños a la condición humana.

El marco que legitima la formación ciudadana está constituido por los derechos humanos, esa condición inalienable en su concepción, pero cada vez más amenazada en la práctica, que, si fuera asumida con conciencia, aseguraría una convivencia por lo menos respetuosa entre todos los seres humanos; en Colombia estos derechos han sido muy vulnerados, por eso el trabajo tiene necesariamente que ser reconstructivo.

Reconstruir el tejido social es una tarea de la que ningún colombiano puede sentirse excluido y en la que ninguna área puede considerarse menos importante, si bien es necesario enfatizar algunas. La formación ciudadana debe ser asumida, como lo señala Hoyos, en su característica de multidimensionalidad, de manera que se puedan abarcar todas las facetas de la persona, particularmente aquellas que más se ponen en juego en el escenario social; pero aquí es necesario asumir una mirada integral alejada del dualismo, porque si bien los espacios son distintos y el alcance de las actuaciones también lo es, consideramos que la persona está llamada a ser íntegra tanto en el ámbito privado y familiar como en el social y político.

Como la tarea es eminentemente educativa, la escuela, al ser una institución al servicio de la construcción social, tiene una

responsabilidad de primera línea. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004) asume la categoría de competencias ciudadanas y las reúne en tres grupos: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Si bien esta caracterización recoge un amplio espectro de las actuaciones humanas, focaliza áreas distintas y complementarias y está contextualizada en cuanto apunta a necesidades derivadas de la realidad colombiana, podría pensarse que, al menos en su formulación inicial, no contempla aspectos importantes en el escenario del país como equidad, pertenencia territorial y responsabilidad ambiental. A continuación, se desarrollan algunos referentes conceptuales que definen el horizonte desde el cual se aborda la ciudadanía en esta investigación.

Concepciones actuales sobre ciudadanía

Kymlicka y Norman (2002) tienen un ensayo muy reputado llamado *El retorno del ciudadano*. El título no podía ser más elocuente porque, aunque la ciudadanía a finales de los setenta parecía un concepto social e históricamente importante, sí, pero según el consenso general perteneciente al pasado, en la década de los noventa reemerge con fuerza inusitada y puede decirse que volvió para quedarse, porque hasta ahora ninguna categoría describe mejor la tarea que las sociedades actuales tienen con relación a las nuevas generaciones.

Pero ¿cómo definir la ciudadanía? Indudablemente, la actual es una revisitación del concepto, o como la llaman los autores apenas citados, «una evolución natural del discurso político» (1997, p. 1) que hoy integra justicia y pertenencia comunitaria, derecho y deber, condición y conquista. En esta misma línea, es pertinente traer al discurso las palabras de Dubet (2003) cuando afirma que «conviene tener presente que no hay una sola ciudadanía; esta cambia según las épocas, los países y las tradiciones, y, sobre todo, no es homogénea y abarca varias dimensiones más o menos contradictorias entre sí» (p. 3).

Es larga la historia del concepto de ciudadanía: tradicionalmente fue definida como un estatus que garantiza la condición de ciudadano, es decir, la persona-sujeto de derechos y deberes políticos de un estado; paulatinamente se fue ampliando el concepto y se definió como aquella condición que legitima civilmente la igual condición de todos los individuos miembros de una sociedad. Lo cierto es que, aunque en la actualidad este concepto resulta insuficiente, se puede afirmar que en el contexto colombiano ni siquiera este nivel civil se alcanza en sentido estricto, pues existen aún muchas personas y grupos de seres humanos que, al no ser reconocidos en su dignidad fundamental por causa de sus contextos de proveniencia, grupos étnicos de pertenencia, posturas ideológicas, condiciones físicas especiales o circunstancias de vulnerabilidad por las cuales atraviesan, no cuentan con las condiciones para vivir ni ejercer este mínimo de ciudadanía.

Las anteriores son definiciones inspiradas en Marshall, un teórico inglés del *estado de bienestar* de la posguerra que realizó un abordaje histórico al concepto de ciudadanía en el horizonte de la adquisición de derechos, en primer lugar, civiles, luego políticos y finalmente sociales en el siglo XX. Marshall y Bottomore (2005, citado por Artesi y Zárate, 2007) afirman que la ciudadanía es una condición otorgada a todos aquellos que son miembros plenos de una comunidad; aquí el prerrequisito que define la condición es la pertenencia.

Es una concepción que corresponde a un momento histórico determinado, pero que para el escenario social actual resulta absolutamente insuficiente, sobre todo si se habla de educación para la ciudadanía desde la escuela, y esto en dos sentidos. En primer lugar, no es conveniente seguir poniendo el énfasis solo en el derecho o privilegio, porque la humanidad necesita ciudadanos comprometidos en la construcción de la sociedad desde una conciencia del otro y de lo otro y no desde el simple disfrute pasivo de lo que los demás construyen. En segundo lugar, no se puede seguir creyendo que la ciudadanía es una conquista social mediante la cual el privilegio de unos pocos se convirtió en derecho para todos, porque las condiciones de marginación y exclusión en las cuales han vivido y siguen viviendo

tantas personas y pueblos a lo largo de la historia son la negación más contundente de lo que pretende ser ley común.

Santos, situado en la corriente de pluralismo epistémico, en su obra *Epistemología del Sur* (2010) propone la ecología de saberes, postura basada en la idea pragmática de que es necesario revalorizar las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer. Este planteamiento exige tomar distancia de la lógica eurocéntrica que, sin embargo, como él mismo hace caer en cuenta: «no significa descartar o echar a la basura de la historia esta tradición tan rica y mucho menos ignorar las posibilidades históricas de emancipación social de la modernidad occidental» (Santos, 2010, p. 10). De hecho, cuestionar la concepción original de ciudadanía no quiere decir, en modo alguno, desconocer el logro histórico que esta supuso en el contexto en el cual surgió. Por el contrario, es tan grande la fuerza que la humanidad le ha reconocido, que ha evolucionado con los tiempos, precisamente porque cada cultura la ha releído y resignificado. Lo que sí es cierto es que aquello que Santos llama tomar distancia equivale a «asumir nuestro tiempo, en el continente latinoamericano, como un tiempo que revela una característica transicional inédita: tenemos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas» (Santos, 2010, p. 20). Este planteamiento sugiere incluso que no basta con asumir un concepto actual universalmente aceptado de ciudadanía, sino que es necesario elaborar el nuestro en el contexto latinoamericano e incluso colombiano. En la Colombia de hoy, ¿qué significa ser ciudadano o ciudadana? Es una pregunta que recorre las páginas de esta investigación.

Volviendo a los orígenes, debemos reconocer que uno de los aportes más grandes de la corriente liberal a la humanidad fue precisamente el reconocimiento de la ciudadanía, pero ya afirmamos que en este tiempo ese logro se queda corto, pues la misma sociedad se ha encargado de reconocer a unos y negar a otros este derecho de existencia. Santos (2010) da nombre a cinco formas de inexistencia: la ignorancia, el retraso, la inferioridad, la localidad y la improductividad;

todas estas son formas creadas por la sociedad hegemónica que han zanjado una brecha divisoria de la humanidad en dos grupos: de un lado, la sociedad eurocéntrica tradicional, y del otro, los territorios coloniales, que en realidad ni siquiera sociedad son considerados. Según estos criterios, resultan inexistentes la experiencia y los saberes que no se ciñen a los cánones de lo definido como científico (ignorancia), las formas asociadas a un grado de evolución anterior al estado presente de las sociedades colonizadoras: retraso, la condición de aquellos que no tienen poder económico ni político (inferioridad), el quehacer y la cotidianidad de comunidades pequeñas o pueblos (localidad), y la existencia de ancianos o niños que tienen poco para aportar en la cadena productiva (improductividad).

En este orden de ideas, si se concibe la ciudadanía como una condición vinculada, por ejemplo, a la mayoría de edad, los niños y los jóvenes, sujetos directos de esta investigación, no serían considerados *miembros plenos* de la comunidad. Entonces, ¿qué caso tendría educarlos en tal sentido? ¿Vale la pena formarlos como ciudadanos solo en orden a la función futura que desarrollarán o será que desde ya pueden construir y ejercer la ciudadanía? Ciertamente, hoy sabemos que los niños son niños y no adultos en miniatura, lo mismo los jóvenes, pero esto no quiere decir que sean incapaces de juicio y carentes de palabra, sino que deben ser considerados sujetos de sus propios derechos, agentes activos y partícipes de las decisiones sociales. También a ellos se aplica que se aprende a ser ciudadanos siéndolo, es decir, a través de la práctica, del ejercicio cotidiano de la misma; por eso no se puede esperar a que sean adultos para enseñarles a ser ciudadanos.

Pero hablar de ciudadanía, no solo como estatus, sino también como práctica, no es suficiente; es necesario ir más allá, en la medida en que, desde un enfoque crítico social, esta se concibe no como sinónimo de instrucción cívica o como acomodación al modelo social establecido, sino que se le considera en una doble vertiente de derecho y deber, posibilidad y responsabilidad, disfrute y compromiso que pasa por desarrollar actitudes tales como el sentido crítico, la

participación, la fuerza propositiva, la solidaridad, el compromiso social, el respeto por lo público, el sentimiento de pertenencia. Ese ir más allá está precisamente atravesado por la instancia crítica; no es solo ser reconocido como ciudadano y actuar como tal, sino que se nos exige que el actuar esté iluminado por una mirada profunda que permita identificar lo que da vida a la experiencia social y lo que se la arrebata para poder actuar con pertinencia y claridad. En definitiva, la ciudadanía es un universo conceptual sumamente amplio que necesita posicionarse en la presente investigación, porque cuando se habla de pedagogía en orden al fortalecimiento de la cultura ciudadana, se debe tener claro: ¿cuál es el concepto de ciudadanía desde el cual, en el cual y para el cual se pretende formar?

En esta investigación, la ciudadanía es considerada en una triple vertiente de condición (derecho), status (reconocimiento) y responsabilidad (compromiso) que se forja a través del vínculo político del sentimiento de pertenencia a una comunidad concebida como un espacio diverso que potencia la interacción, el diálogo, la participación, la deliberación y la toma de decisiones de los ciudadanos en orden a una convivencia serena y portadora de riqueza porque reconoce y valora las identidades, promueve el respeto de lo público y la conservación del patrimonio tanto cultural como natural. Para llegar a este ideal, se requiere, además de la participación activa de todos, el ejercicio de un liderazgo representativo que promueva el respeto a todos en condiciones de justicia y equidad, y la existencia de instituciones legitimadas más por la coherencia moral que por las leyes. Es oportuno señalar que un ejercicio ciudadano de estas características no se produce espontáneamente; requiere procesos educativos que ayuden a forjarlo no solo desde contenidos curriculares, sino especialmente por la promoción de escenarios cotidianos donde puede ser practicado.

Corrientes actuales sobre ciudadanía

En un abordaje multidimensional es menester tener en cuenta las diferentes miradas. A continuación, se describen las corrientes sobre

ciudadanía que enriquecen el panorama actual. Según Rincón (2006), actualmente existen cuatro corrientes filosófico-políticas que identifican visiones distintas de ciudadanía: liberalismo, nuevo comunitarismo, republicanismo cívico y multiculturalismo. Se enriquece la visión con tres corrientes que nutren la investigación: dos latinoamericanas: interculturalidad crítica y epistemología del sur. Decantarnos por esta reviste una opción ontológica: considerar a las personas, independientemente de las diferencias que presenten debido al origen geográfico, cultural, étnico, lingüístico, etario, religioso o de género, como seres sujetos de derechos y de deberes, revestidos de una dignidad común que está sobre cualquier diferencia y, simultáneamente, asumir que, como consecuencia del reconocimiento de la dignidad ontológica que posee, sus particularidades deben ser reconocidas y respetadas.

Nos ubicamos así en un horizonte de complementariedad, de coexistencia o, como plantea Santos (2003), de copresencia radical, donde afirmar una realidad no implica negar otra; en palabras de Tubino (2003), se trata de reconocer que «entre los derechos individuales y los derechos colectivos no hay oposición» (p. 199); por eso, en el campo de la ciudadanía, los derechos colectivos no introducen restricciones al ejercicio de los derechos individuales; al contrario, son la garantía de su ejercicio. Afirmar esta copresencia radical trae como consecuencia comprender que hay muchas maneras de ser humano, ciudadano o latinoamericano y, en consecuencia, es necesario abrirse a un pluralismo epistemológico que asume el mundo como ecosistema, la ciencia como realidad diversa y multimetódica, las culturas como constructos organizacionales diferenciados, de los cuales surgen distintos rostros de pueblos y de ciudadanos.

Sin embargo, no es cuestión de abrazar un eclecticismo acrítico donde todo vale y debe ser tolerado, aceptado e incluso patrocinado, sino de promover un auténtico diálogo de saberes donde lo más importante es el respeto a la vida en todas sus manifestaciones y no sólo la simple supervivencia (Tausa, 2015). Se busca, por tanto, generar condiciones de existencia digna y plena para todos y todas, y no simplemente radicalizar las diferencias y exaltarlas al punto de

no encontrar ya puntos de acuerdo como sociedad y como humanidad. El diálogo de saberes tiene que ser inclusivo, sí, pero también crítico y ético; en este sentido, el horizonte de verdad está marcado por el contexto, por la cultura, por los saberes y experiencias de los actores sociales en franca conversación con todo aquello que promueve la vida y la dignidad humana. En consecuencia, con lo anterior, el pluralismo epistemológico tiene que ser interpretado desde la epistemología pluralista, de la cual no es sinónimo; esta, según Prada, nos conduce «a la democracia de los saberes, a la transformación estructural de la educación, al desenvolvimiento del proyecto descolonizador» (Zambrana, 2014, p. 18).

Construir pedagogía ciudadana implica, entonces, asumir la formación para la ciudadanía desde un enfoque que favorezca la constitución de sujetos con criterio propio sobre lo colectivo y con facultades de actuación sobre la realidad local. El sujeto está definido, en la línea de Touraine (1987), según la capacidad que tienen los actores sociales de reconocerse como sí mismos en su relación con los otros; en otras palabras, la mismidad y la otredad son dos caras de una única moneda. Es entonces característica del sujeto la autoconciencia que lleva al reconocimiento de los propios deberes y derechos, porque en la medida en que se asuma una mirada responsable y justa frente a sí mismo, se genera una disposición a hacer lo mismo en el plano colectivo. Estos sujetos, además de autoconscientes, están llamados a ser deliberativos y propositivos y a serlo de manera organizada.

No es tarea sencilla respetar tantos criterios y armonizar opciones que no siempre son congruentes, pero es el camino necesario si se quiere crear una base común de ciudadanía que sea, al mismo tiempo, respetuosa de las diferencias. Ya lo señalaba Mockus (s. f.): «La ciudadanía es la mejor fórmula que la humanidad ha encontrado para proteger la vida y al mismo tiempo procurar, para todas y todos, una vida digna» (p. 4). Se trata, en todo caso, de construir una república de ciudadanos y ciudadanas. Este es el contexto de posibilidad para la existencia del estado social de derecho propuesto en la Constitución colombiana de 1991.

Ciudadanías para el contexto colombiano

La construcción de cultura ciudadana se inscribe en el horizonte de una ciudadanía activa; además, como antecedente y punto de partida, se toma a Sánchez (2013), quien señala que, en el contexto sociocultural colombiano, los conceptos que pueden iluminar con mayor claridad el ejercicio de la ciudadanía son: multiculturalidad, interculturalidad e inclusión. Se abordan además dos tipos de ciudadanía vitales en el contexto actual: la ecológica, ya que de esta depende, además de la calidad de vida de las personas, la existencia del planeta, y la ciudadanía digital, ineludible para quien trabaja en la educación de las nuevas generaciones.

Figura 5. Ciudadanías para el contexto colombiano

Ciudadanía activa

La ciudadanía activa tiene relación con la manera en que los ciudadanos hacen propio lo público (considerado como ese lugar común que se constituye en el espacio de todos y todas), con la forma como se empoderan para reivindicar sus derechos y hacer propuestas políticas que recojan sus intereses y expectativas orientadas por un sentido colectivo (IDEP, 2011). Para hacer esta aprehensión sobre lo público y para la construcción de sujetos con estas características, se requiere un proceso que vaya a la par del desarrollo integral de la persona; solo personas bien formadas, fortalecidas en las distintas dimensiones de lo humano, pueden ejercer una participación comprometida en la sociedad.

La apropiación de lo público debe construirse desde la práctica, es decir, a través del trabajo colectivo en el escenario del espacio común, del territorio social, y el primer territorio que los niños habitan fuera del ámbito familiar es la escuela; por eso esta tiene la responsabilidad de formar desde las primeras edades sujetos capaces de interactuar con los otros en un clima de cordialidad, respeto y responsabilidad. Se espera que en la escuela los niños crezcan con la conciencia de ser sujetos tanto de derechos como de deberes. La tendencia de los últimos tiempos a polarizar la atención solo en torno a los derechos no hace otra cosa que reproducir las condiciones del estado de bienestar que nos heredó, según señala Cortina, una actitud pasiva frente a la ciudadanía. Este se convierte en un empoderamiento que se queda a mitad del camino, porque cuando ser ciudadano se reduce solo a ejercer el derecho a reclamar derechos, se desvirtúa la capacidad humana de ser persona y, paradójicamente, se vulnera en los otros aquello que se reclama para sí mismo, porque en la mayoría de las situaciones el deber está relacionado con el respeto al derecho de los otros.

La ciudadanía activa se distingue precisamente por el sentido del otro y de lo otro; no busca solo el propio beneficio, sino que se empeña en que los derechos sean conquistados para todos, no para sí mismo.

Esta es una actitud que únicamente se genera si se tiene conciencia de vivir una identidad compartida que surge en la medida en que la persona esté identificada con una comunidad política determinada y en consecuencia desarrolle vínculos de solidaridad con otros seres humanos a los cuales se siente unida por razones geográficas, históricas, culturales, lingüísticas o espirituales. Hasta ahí podemos hablar del sentimiento de pertenencia como consecuencia natural de compartir una misma identidad, pero este sentimiento no basta por sí solo para explicar la relación que debe unirnos a toda persona por el hecho de ser persona; es aquí donde el horizonte de los derechos humanos entra en acción para reclamar la igual condición de todo ser humano en razón de la dignidad que como humano lo define.

Ejercer la ciudadanía activa implica conocimientos, pero de manera especial requiere habilidades, valores y actitudes que tienen sentido en el contexto de una sociedad particular y esto, por supuesto, implica procesos de formación. Según Bartolomé (citada por Folgueiras *et al.* 2008), la ciudadanía debe ser concebida como un proceso y, en este sentido, como construcción social vinculada con el sentimiento de pertenencia a una comunidad, situación que desencadena la participación en asuntos públicos y la adquisición de las competencias ciudadanas necesarias para tener presencia activa en el escenario público en todos los campos en los cuales este se desarrolla.

Ciudadanía intercultural

Desde nuestra mirada, hablamos de ciudadanía intercultural como aquella que supone el diálogo y la reciprocidad entre culturas sobre la base del reconocimiento y la valoración recíproca; por lo tanto, es una realidad que comporta una solidaridad operativa. Cultura, en este sentido, no se refiere únicamente a grupos étnicos, si bien los contempla, sino a la relación que se establece entre los diferentes. Por esta razón, como señala Essomba (2001), el aprendizaje de la valoración se da dentro de marcos axiológicos diferentes al propio.

Según Sánchez (2006), la ciudadanía intercultural busca promover una educación para el reconocimiento del otro, para el diálogo entre los diferentes, favorecer la construcción de un proyecto común local y mundial, en el que las personas distintas se sientan reconocidas, sujetas y actores sociales. Hoy, ya sea por procesos históricos de colonización, por el fenómeno de las migraciones o por el desplazamiento forzado, las sociedades son altamente multiculturales. Además, la exaltación de los derechos individuales y la lucha por el reconocimiento de estos ha hecho que la sociedad actual, aun en el nivel más local, sea, por excelencia, el espacio de convivencia de las diversidades.

En sintonía con este planteamiento, Del Campo (2014) habla de una educación integradora de lo diverso, pero también de la igualdad y cohesión social. Efectivamente, considerar la dimensión intercultural en la educación ciudadana es una condición muy favorable para suscitar el reconocimiento de todos los rostros y la escucha de todas las voces, factores determinantes a la hora de generar pertenencia e identidad y con ellos, compromiso en orden a la transformación.

Es necesario partir de aquellos elementos que generan identidad sin desconocer *lo otro* que evidencia las diferencias, para ser capaces de hacer un tejido común que exprese la belleza de la semejanza y la riqueza de la diversidad, resaltando los nudos de unión que permiten a los individuos sentirse profunda y radicalmente humanos, incluso hermanos, más allá de toda diferencia que pretenda hacer aparecer los unos como amenaza para los otros. Como consecuencia, los procesos de pertenencia y participación tienen que pasar por la configuración de una identidad capaz de articular múltiples lealtades donde amar lo nuevo que nos acoge no implique renunciar a las raíces que nos dieron origen, y es aquí donde se valida que si el compromiso únicamente se genera allí donde cada rostro y cada voz se siente reconocida y no solamente porque existe, sino porque los otros lo reconocen como tal, entonces la simple multiculturalidad como coexistencia de lo diverso no es suficiente para provocar la cohesión social, sobre todo en sociedades que se caractericen por padecer signos claros de injusticia social.

La tarea no es tan sencilla y requiere un equilibrio complejo de articular, porque en sociedades como las actuales, marcadas por la multiculturalidad, como lo enseña Kymlicka (1996), «las personas de diferentes grupos nacionales únicamente compartirán una lealtad hacia el gobierno general si lo ven como el contexto en el que se alimenta su identidad nacional y no como el contexto que los subordina» (citado por Vázquez, 2000, p. 98). Esta es una afirmación que reclama un reconocimiento auténtico de las identidades y alerta sobre el riesgo de pretender homogeneizar a todos los ciudadanos bajo el supuesto de una igualdad radical.

En el campo de la educación, Brandão (1986) sostiene: «Aprender es, por encima de todo, estar incluido y participar en la creación no solo de los productos de la cultura, sino también de los procesos sociales que la hacen posible» (p. 85). Cuando este proceso se completa, es decir, cuando al mismo tiempo que se reciben los beneficios de una cultura se contribuye activamente a su construcción, se generan transformaciones significativas en la calidad y profundidad del compromiso de los sujetos con su entorno social y cultural.

En la realidad latinoamericana se maneja un discurso de interculturalidad crítica que va unido al de inclusión y pretende, con un talante reivindicativo y emancipador, dar voz a la diversidad presente en el contexto y que históricamente ha sido sometida a la invisibilidad y al silencio, sencillamente porque no pertenece a la cultura dominante, sin importar que en muchos casos esta sea mayoritaria o haya habitado territorios ancestrales. Es justo reconocer que, a través de la historia, personas, culturas, etnias y minorías han sido excluidas con consecuencias graves para la vida social. Tubino (2003), uno de los representantes de esta corriente, explica con toda lucidez que la falta de reconocimiento y valoración de la diversidad ha propiciado en gran medida la violencia social y cultural tanto soslayada como evidente.

En este escenario, la interculturalidad, más específicamente, la interculturalidad emancipadora, se revela como camino privilegiado de construcción de humanidad; allí «se concibe la equivalencia cultural comprendiendo la posibilidad civilizatoria de todas las culturas»

(Prada, citado por Zambrana, 2014, p. 17). Este postulado anula el abismo de separación en el que la sociedad nos ha enseñado a desarrollar la existencia y donde hemos aprendido que al mundo lo componen realidades contrarias y opuestas que se excluyen mutuamente: norte y sur, occidental y oriental, europeo e indígena, blanco y negro, metropolitano y colonial, científico y religioso. De manera similar, Prada, citado por Zambrana (2014), señala que la *ecología de los saberes* propuesta por Santos constituye una visión avanzada de la interculturalidad emancipadora, en la medida en que busca visibilizar las ausencias y anticipar las emergencias, permitiendo así que la esperanza de una sociedad más humana y justa vaya abriéndose camino.

No se trata de una eliminación de lo universal, tan exaltado por la cultura moderna, sino más bien de un cambio de perspectiva, porque, según Tubino (2003, p. 195), «el problema del proyecto modernizador es que, al no reconocer la alteridad, se universaliza arrasando las tradiciones locales y no diversificándose y arraigándose en ellas». Reconocer las diversas culturas no anula lo común de la condición humana; por el contrario, despliega un abanico de estilos y posibilidades a través de los cuales esa humanidad se realiza en el respeto de la fundamental dignidad que a todos nos hermana con independencia de las diferencias que, en respuesta al contexto, la cultura y el tiempo, van apareciendo en la historia.

En coherencia con el anterior planteamiento, lo que buscamos no es la inversión de la pirámide, de manera que lo invisible sepulte lo históricamente visible, condenando a la inexistencia la realidad antes colonizadora, sino forjar una manera diferente de ser persona y sociedad donde coexistan en armonía los matices a través de los cuales se dibuja hoy la geografía humana.

Ciudadanía inclusiva

Es hoy fácilmente aceptado que, si los contextos humanos históricamente caracterizados por la inequidad social quieren ser inclusivos, tienen que provocar un empoderamiento de los sujetos más

débiles y esto demanda, además de la reivindicación de derechos, el ejercicio de un verdadero diálogo social. En esta línea, la presente investigación apunta a la formación para el ejercicio activo y responsable de la ciudadanía por parte de todos los individuos que conforman una sociedad y esto no se agota en la lucha por la restitución, sino que busca provocar un proceso en el cual todos: marginados o protagonistas, perteneciente a mayorías o a minorías, niños, jóvenes y adultos; indígenas, negros, blancos o mestizos; en fin, mujeres y hombres de cualquier origen y condición, aprendan a amarse a sí mismos y a su entorno y se comprometan en la creación de una cultura más humana en la cual todos los seres humanos tengan espacio para construirse como tales, incluso en medio de las situaciones de conflicto inherentes a la condición humana.

Se trata, en definitiva, del sueño de una sociedad de hermanos y hermanas; la educación es el camino para lograrlo y la escuela es el taller para que esto se aprenda desde la vida; a este propósito, Grossman (2008) plantea que cada escuela debería ser un «laboratorio de democracia viviente» (p. 54). Este es un empeño que exige el compromiso de todas las personas que conforman la comunidad educativa, comprendida en el sentido amplio que abarca no solo la escuela, sino también el contexto social. Si todos estamos convencidos y comprometidos en el proceso, si hacemos de la inclusión no una teoría para ser enseñada, sino sobre todo un ejercicio que atraviese todas nuestras acciones y opciones, entonces podremos apostar a una formación que realmente aporte a la educación para una ciudadanía activa de la cual todos los sujetos nos sintamos responsables.

Si la ciudadanía es inclusiva, en primer lugar, tiene que declararse en lucha contra la exclusión y las causas que la generan. Esto se logra tanto por las opciones políticas de los gobiernos que dirigen su mirada a los sectores más vulnerados de la sociedad, como por el empoderamiento de los excluidos y por el crecimiento de la conciencia colectiva de la sociedad civil. Las opciones tienen que ser diferenciadas y buscar, más que la igualdad, la equidad en aras de la justicia, porque aquellos que han estado olvidados y cuyos derechos básicos

no han sido reconocidos requerirán más atención, acompañamiento e inversión que aquellos que sí se han visto favorecidos. Serán necesarias entonces, y lo más sano es que sea de manera provisional, acciones de discriminación positiva que contribuyan a saldar la deuda histórica con aquellos cuyos derechos no han sido garantizados.

Varios autores identifican interculturalidad e inclusión, o mejor aún, hablan de una interculturalidad desde la inclusión social; tal es el caso de Sánchez (2013), quien la concibe como «el marco de la interacción diaria y real de las personas y colectivos diversos» (p. 78). Asimismo, señala que el compartir propio de este tipo de ciudadanía implica una aceptación de las diferencias que excluye la pretensión de homogeneización o uniformidad de estas. Admitir que el mundo es diverso y que las culturas y las personas también lo son es un proceso largo y fatigoso; favorecer el empoderamiento de individuos y grupos excluidos demanda un proceso educativo muy fortalecido, pues la educación es el detonante que permite activar de manera consistente la conciencia de los propios derechos y potenciar el aprendizaje de nuevas formas de hacerse reconocer en la sociedad (Sánchez, 2013).

De lo anterior se deriva la importancia de la escuela, que tendría que ser el lugar en el que todo niño, niña o joven, sin importar su proveniencia, cultura, condición social, capacidades físicas y cognitivas, debería sentirse acogido, potenciado y orientado. Por eso, parafraseando a Both (2000), consideramos que la inclusión pone el acento en la necesidad de crear un escenario favorable para la generación de posibilidades de participación para toda la comunidad.

El Ministerio de Educación de Colombia (2007), desde la Dirección de Cobertura y Equidad, define la educación inclusiva como:

> Un proceso permanente, que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de necesidades, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, sin

> discriminación o exclusión alguna, garantizando, en el marco de los derechos humanos, los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (s. p.).

Claramente, la normatividad colombiana, al referirse a la inclusión, se centra de manera específica en las capacidades, tanto en el ámbito de la discapacidad como en el de los talentos excepcionales. En este marco, reconoce el derecho de los niños y las niñas a desarrollarse junto a sus pares en condiciones de equidad y viabiliza las adaptaciones, los ajustes y los apoyos pedagógicos necesarios para eliminar las barreras que conducen a la exclusión. Es evidente que se ha hecho camino y que, al menos legalmente, se busca superar las anteriores concepciones que a este nivel las sociedades han acuñado y que no han logrado eliminar la marginación de las personas que presentan condiciones de discapacidad: exclusión, segregación e integración. Pero no basta la instancia normativa; es necesario que los Gobiernos provean a las escuelas de las condiciones necesarias para que el apoyo sea efectivo, porque si en el aula no se cuenta con los profesionales y materiales de apoyo requeridos, muchas veces, en lugar de inclusión, se sigue reproduciendo el tradicional esquema que no alcanza el nivel de integración de las personas que tienen necesidades educativas especiales.

Conviene, en todo caso, señalar que esta no es la única categoría que debe considerarse cuando se habla de inclusión. Diversos investigadores han profundizado en este concepto; entre ellos, Mel Ainscow, quien, junto con Miles (2008), propone una tipología de cinco concepciones de inclusión que resulta fundamental considerar en el ámbito escolar:

- La inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales.
- La inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias.

- La inclusión se refiere a todos los grupos vulnerables a la exclusión.
- La inclusión como promoción de una escuela para todos.
- La inclusión como educación para todos.

A la primera ya hicimos referencia; la segunda está relacionada con las exclusiones disciplinarias, tan tradicionalmente presentes en la escuela, sobre todo cuando estas son de élite, ya sea por su condición social o académica. Los niños y jóvenes que se ajustan poco al orden establecido, en lugar de recibir un acompañamiento especial, se han visto condenados a pasar de escuela en escuela sin que nadie asuma la responsabilidad de ayudarlos a crecer. No es posible seguir evadiendo la tarea principal del maestro y de la escuela, que se concentra en ayudar al crecimiento en humanidad de los sujetos que educan. Evidentemente, este proceso implica una presencia y un apoyo muy activo por parte de la familia, que no puede delegar solo en la escuela el crecimiento de sus hijos.

La inclusión orientada a los grupos en situación de vulnerabilidad adquiere, en el contexto colombiano, rostros muy concretos, entre ellos los pueblos indígenas, las comunidades afrocolombianas, las poblaciones empobrecidas, las víctimas del conflicto armado, así como los excombatientes y sus hijos. Es necesario reconocer que, en los últimos años, la legislación estatal, tanto a nivel nacional como territorial, ha establecido prioridades para el acceso de estas poblaciones a las instituciones educativas oficiales. No obstante, para que dichas medidas resulten efectivas, se requiere el compromiso activo de las instituciones educativas y de cada maestro, orientado a la sensibilización de familias y estudiantes, con el fin de promover una acogida abierta, libre de prejuicios y dispuesta a construir nuevos escenarios de convivencia y transformación social.

Las dos últimas tipologías tienen una diferencia muy sutil: escuela para todos, educación para todos. La primera hace referencia a la institución escolar como tal, que tiene que estar permeada de una conciencia inclusiva que se visibiliza en la organización, la infraestructura, el personal profesional, las relaciones y que en todo

propende por acoger la diversidad presente en la sociedad; cuando habla de educación para todos, se refiere al marco amplio de la sociedad que debe ser en todas sus instituciones educativas y que debe garantizar las posibilidades de formación para el ser humano a lo largo de toda la vida. En último término, si una escuela es inclusiva, es porque acoge, acompaña, educa, potencia y respeta la diversidad, y por eso está haciendo un aporte enorme a la convivencia social en condiciones de justicia y equidad.

Ciudadanía cosmopolita

Es importante partir del propio contexto, porque es el espacio cotidiano donde la vida se desarrolla y la ciudadanía se construye, pero no es menos importante asumir la pertenencia a una comunidad mundial donde se reconoce la raíz y la dignidad común de todo hombre y de toda mujer independientemente de su nacionalidad, cultura o religión. Nussbaum, en su libro *Los límites del patriotismo* (1999), hace una fuerte crítica a los nacionalismos y etnocentrismos y propone una ciudadanía cosmopolita dispuesta a abrazar a todos los seres humanos, de manera particular a aquellos que viven o atraviesan situaciones de vulnerabilidad.

Las ideas que aquí expondremos acerca de la ciudadanía cosmopolita están inspiradas en el libro apenas citado. El cosmopolitismo tiene sus raíces en el estoicismo; desde allí es concebido como un compromiso que abarca a toda la comunidad de los seres humanos, afirmación que, en Nussbaum (1999), no se identifica con la abolición de las formas de organización política locales y nacionales y con la creación de un estado mundial homogenizante y dominador, sino que, en último término, lo que busca es llevarnos a replantear los propios estilos de vida desde la justicia y el bien y estos como categorías universales, es decir, como referentes válidos para la humanidad en todos sus rostros y expresiones. Se reconocen las diferencias y se respetan, pero en nombre de estas no se pueden erigir fronteras entre las personas que son ante todo seres humanos, y en virtud de esta

condición deberían estar ontológicamente unidos por sentimientos de solidaridad, de compasión y de empatía, que deberían comprometer a todos en la búsqueda del bien común.

Ahora bien, estos sentimientos no se desarrollan en abstracto; para aprender a amar la comunidad universal el punto de partida será siempre el otro cercano, es decir, la propia familia, los amigos, los conciudadanos, pero hablando de ciudadanía, el sentimiento de humanidad compartida no puede agotarse en el estrecho mundo personal, familiar y social, sino que tiene necesariamente que abrirse a la comunidad humana; Nussbaum explica este dinamismo desde la metáfora de los círculos concéntricos que forman las ondas en el agua los cuales van ampliando sus dimensiones desde el centro más próximo hasta el círculo más lejano, pero el movimiento es doble porque lo que se pretende en último término es hacer el camino de retorno, es decir, atraer todos los círculos al centro.

En términos concretos, atraer a todos hacia el centro implicaría la capacidad de experimentar tanto amor, compasión y solidaridad por un desconocido en necesidad, como por un miembro de nuestra familia, y en el más radical de los casos, estar dispuesto a distanciarse de posiciones y acciones de personas cercanas, incluso de connacionales o familiares, cuando estas vulneran los ideales de justicia y bien común o atentan contra la integridad de los demás. Colombia vive un momento en que tiene que volver la mirada a sí misma, a sus ciudadanos, a sus instituciones, a sus políticas, pero esta no podrá ser nunca una mirada cerrada ni autorreferencial si lo que quiere es formar a sus ciudadanos capaces de habitar y construir la historia del siglo XXI. En este sentido, la ciudadanía cosmopolita de Martha Nussbaum tiene mucho para enseñarnos.

Ciudadanía ecológica

Cuando la ecología se convierte en el adjetivo que califica a la ciudadanía, esta amplía su horizonte más allá del interés meramente conceptual que suscita y, según Dobson (2003), se constituye en una

herramienta práctica capaz de contribuir al logro del objetivo social ampliamente compartido de la sostenibilidad ambiental. No se trata únicamente del presente, sino también del futuro y de las condiciones que lo hacen posible o no, pues ser un ciudadano ecológicamente responsable implica comprometerse con determinados principios no por conveniencia, sino, ante todo, por convicción.

En esta misma línea, Romero (2015) señala que la *ciudadanía ecológica* tiene como base fundamental el reconocimiento, por parte de las generaciones presentes, de la existencia de obligaciones con las generaciones futuras, y subraya que esta perspectiva invita a considerar las implicaciones que las acciones privadas tienen en la esfera pública. En un contexto marcado por el individualismo y la búsqueda de beneficio personal o empresarial, se hace urgente una ciudadanía de este tipo, ya que hemos llegado a un punto en el que la amenaza a la sostenibilidad del planeta es más que real. La solución, por tanto, no recae exclusivamente en los ambientalistas, sino que compete a los gobiernos, a las empresas, que deben ser reguladas por estos, y a la ciudadanía en su conjunto.

Pensarse en términos de lo humano implica asumir la relación de responsabilidad y no de beneficio que se tiene con el medioambiente; es más, hoy es común definir al ser humano a partir de sus relaciones. Pues bien, la dimensión ecológica hace referencia a las interrelaciones que las personas establecen entre sí y con su entorno y por ello es una categoría ampliamente puesta en juego en la actualidad, tanto que, en relación con otras épocas, en esta, la humanidad se muestra más preocupada por el planeta y en muchas personas crece la conciencia de la responsabilidad personal y social; paradójicamente, nunca se ha atentado tanto contra el ecosistema terrestre como hoy.

El papa Francisco, máximo representante de la Iglesia católica, escribió recientemente la encíclica *Laudato si'. Sobre el cuidado de la casa común* (2015), en la cual se dirige a los hombres y las mujeres del mundo para invitarlos a entablar un diálogo amplio y profundo sobre la responsabilidad compartida frente a la Tierra, entendida

como la casa común de la humanidad, de los animales y de las plantas. En este documento, el pontífice advierte que la relación de los seres humanos con el entorno en el que desarrollan su vida presenta signos evidentes de crisis, cuya causa principal identifica en la denominada cultura del descarte, la cual atenta tanto contra las personas como contra la naturaleza y los bienes comunes.

El papa Francisco (2015) afirma que no son dos las crisis, una ambiental y otra social, sino una sola crisis sociocultural que reviste un alto nivel de complejidad y de la cual la ecológica es la eclosión. Es por esto que el planteamiento para afrontarla tiene que ser doble: ecológico y social; esto quiere decir que debe buscarse actuar con justicia tanto de cara a la Tierra como frente a los seres humanos, especialmente en relación con aquellos que la sociedad excluye. Para esto no bastan las acciones personales o sociales, sino que deben promoverse políticas internacionales que en el largo plazo garanticen la vida del planeta y de todos aquellos que la habitamos.

Asumir la dimensión ecológica de la ciudadanía no es simplemente un asunto que está de moda, tampoco es un problema que puede ser afrontado con acciones aisladas y esporádicas, sino que es un compromiso que exige profunda conciencia acerca de lo que significa ser humano y habitar responsablemente el planeta, y esto sabiendo que cada generación no puede agotarlo, sino que debe entregarlo a la próxima en las mejores condiciones de sustentabilidad. Ser ciudadano ecológicamente responsable es, en este sentido, una acción que va en contracorriente con la cultura actual caracterizada por la ley del consumo y del descarte, y quien toma la decisión de serlo tiene necesariamente que vivir una verdadera «conversión ecológica global», como lo plantea el papa Francisco (2015, p. 5).

Es tan compleja la cuestión que el papa propone una ecología integral que abarca las múltiples dimensiones de la vida; esta implica, en primer lugar, una ecología humana, porque «también el hombre posee una naturaleza que él debe respetar y que no puede manipular a su antojo» (Benedicto XVI, 2011, citado por Francisco, 2015, p. 20); una ecología ambiental, económica y cultural, pues, así como

los recursos naturales constituyen la vida del planeta, el patrimonio histórico, artístico y cultural genera identidad y hace habitable el espacio; y esto, si bien tiene que ver con políticas globales, está llamado a vivirse en el día a día, por eso podemos hablar de una ecología de la vida cotidiana.

Esta conciencia ecológica puede ser un punto de acuerdo que genere acogida en los distintos sectores que componen la sociedad, pues la conciencia de un origen común, de una pertenencia mutua y de un futuro compartido para todos (Papa Francisco, 2015) puede ayudar a gestar una nueva humanidad, esa que hace sentir a todos los hombres y mujeres miembros de una única familia.

Ciudadanía digital

La mayoría de los seres humanos habitamos hoy al menos dos contextos: uno físico y otro virtual, los dos igualmente reales. El papa Benedicto XVI, citado por Giaccardi (2015), afirma: «El ambiente digital no es un mundo paralelo o puramente virtual, sino que es parte de la realidad cotidiana de muchas personas, especialmente de las más jóvenes; es parte del tejido de la sociedad» (p. 72). Es tan cierta la existencia y la incidencia del mundo digital que, si hoy asistimos a una reconfiguración del mundo, de la sociedad y del ciudadano, esta ha sido provocada en gran parte por la irrupción de la tecnología, que en cuestión de segundos nos hace partícipes de acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de nosotros y nos vincula con personas y experiencias que de otro modo nunca habríamos podido conocer. Los adjetivos de global, planetaria o cosmopolita aplicados a la ciudadanía no serían hoy lo que son si la comunicación no estuviera atravesada por los medios digitales.

Robles (2009) inscribe la ciudadanía digital en el horizonte kantiano, según el cual la pertenencia a una comunidad supera los límites del Estado o de la comunidad física; esto significa, en la misma línea de pensamiento de Nussbaum (1999), que la ciudadanía, en términos kantianos, es una ciudadanía ética, unida por lazos morales universales.

Esos universales son los que Cortina denomina «mínimos éticos» (p. 30). En este sentido, el ambiente virtual no es en primer lugar ese espacio que destruye las relaciones y despersonaliza a los jóvenes y al cual tantos padres de familia y educadores temen, sino una oportunidad real de ampliar las posibilidades de comunión con el género humano, de conocer los rostros y las voces de gente de otras culturas, de abrazar causas y luchas justas que por otro medio no conoceríamos.

Los jóvenes de hoy se muestran poco interesados en participar en los escenarios de la política tradicional, pero tienen un alto nivel de participación en redes y plataformas que desenmascaran o apoyan el ejercicio del poder, promueven la participación y permiten la emergencia de nuevos liderazgos. Para Robles (2009), «la comunidad virtual es el nuevo espacio de interacción política» (p. 43). Es necesario reconocer que una comunidad se funda en el proceso de información y comunicación con el otro. En efecto, solo el compartir permite el conocimiento y el reconocimiento, genera sentimiento de pertenencia y convoca a la participación.

En la actual crisis que atraviesa la humanidad, el problema no son los medios tecnológicos, sino las personas. Esta autora nos alerta acerca de los prejuicios que debemos evitar si queremos aprovechar el gran potencial educativo que tienen las nuevas tecnologías. Uno de ellos es el determinismo tecnológico: atribuir a la web el poder de determinar nuestras opciones significaría negar la libertad y, sobre todo, la responsabilidad que como seres humanos poseemos. No son los medios los que deciden, actúan y se relacionan; somos las personas las que, a través de estos instrumentos, nos revelamos. El segundo prejuicio es el dualismo digital; según este, se piensa que la realidad auténtica es solo el material, y que la virtual es una forma de realidad empobrecida, inauténtica, que quita tiempo y energía a la realidad verdadera. Pensar de esta manera crea una barrera entre nosotros y los jóvenes. San Juan Bosco invitaba a su familia religiosa a amar lo que los jóvenes aman para que ellos amen lo que nosotros les proponemos.

Ciertamente, la realidad virtual se presenta como un océano inmenso en el cual los jóvenes pueden sufrir no pocos naufragios,

pero también la realidad física plantea posibilidades similares; el desafío es formar ciudadanos digitales críticos y, por tanto, éticos, que aprendan a encontrar en el mundo virtual una posibilidad real de aprender a ser ciudadanos del mundo.

Ciudadanía, educación y escuela

La educación, si quiere ser pertinente, debe dialogar permanentemente con la realidad, las personas, las instituciones, los contextos; específicamente tiene que estar mediada por la intención de pensar y promover ciudadanía de manera mucho más integral y amplia, habitar los espacios vitales, abordar también lo emocional-afectivo y reforzar la dimensión comunicativa. Si lo que se busca son resultados significativos en cuanto a cultura ciudadana escolar, es fundamental que sean conscientes de que esta se define como una experiencia de vida, para la vida y desde la vida, en la cual, para la cual y desde la cual se busca formar; en consecuencia, no hay realidad humana que le sea ajena. Caracterizar la formación ciudadana como un tema de reflexión requiere concebir la vida en sociedad como inherente a la condición humana y, como todo lo humano, susceptible de crecimiento y, por tanto, de educación. En esta concepción de cultura ciudadana, la pedagogía tiene una palabra muy importante para decir.

El educador San Juan Bosco (1877) habla de la educación como la tabla de salvación de la humanidad. Él considera que es la única experiencia capaz de regenerar el tejido social desde la transformación de cada individuo en particular. El planteamiento de Bosco coincide con el de Kant: lo que no pasa por el espíritu no produce transformaciones en el comportamiento ético, y por eso la educación es la vía principal para formar el espíritu. Solo cuando la educación toca la conciencia personal e interpela las actitudes y comportamientos hasta modificarlos, es posible hablar de transformación; apostarle a este postulado exige construir una perspectiva pedagógica de carácter crítico social de la acción ciudadana. Es pedagógica porque

indaga acerca de las condiciones que promuevan la aprehensión de un conocimiento, o mejor aún, de una experiencia que desencadene un nuevo estilo de ser y de vivir. La crítica social implica una lectura consciente de la realidad que permita identificar los modos de ser ciudadano que no construyen identidad ni civilidad, ni propenden a la creación de unas condiciones que provoquen la emergencia de una nueva humanidad.

A este punto, vale la pena plantearse una pregunta que permita delimitar el horizonte desde el cual se asume la construcción de sentido del objeto de estudio: ¿Cómo generar ciudadanía? ¿Es cuestión de transversalidad en la acción o es asunto de coordinación de planes de acción ciudadana? ¿Son opciones excluyentes o complementarias? Desde nuestro punto de vista, asumimos que son complementarias y que la segunda debe derivarse de la primera si quiere ser efectiva. Es precisamente la transversalidad una respuesta al carácter multidimensional de la formación; de hecho, no hay condición, situación o característica humana que esté ajena al ámbito de la ciudadanía, pues el ser personal y el ser social son dos caras de una misma realidad y, en último término, tienen un mismo espacio de expresión: lo público.

Ahora bien, el espacio privilegiado de expresión de lo público es la ciudad, entendida como el escenario por excelencia para el ejercicio de la ciudadanía. En Colombia, este tema ha sido abordado de manera particular por Antanas Mockus, quien, desde su rol como alcalde de la capital del país, evidenció en la intencionalidad de su gobierno una clara perspectiva pedagógica. Dicha perspectiva se fundamentó en una concepción de la cultura ciudadana que, a su vez, demanda un estilo específico y un conjunto de estrategias orientadas a su enseñanza y apropiación por parte de los ciudadanos.

En el plan de gobierno de Mockus, la ciudad era considerada en sí misma como escuela; en ella los ciudadanos podían aprender dentro de su propia cotidianidad ciertas pautas comunes indispensables para la convivencia. Esta perspectiva ha sido caracterizada por Sáenz (2011) como la *pedagogización* de la ciudad (*Programa Pedagogía*

*Ciudadana Identificación y Formulación Genera*l, 2010-2011), donde se alude a aquellas prácticas que buscan de manera intencional generar aprendizajes en escenarios por fuera de la escuela. De esta manera, su programa de gobierno, llamado *Para formar ciudad*, enfatizó sus acciones de pedagogía en cultura ciudadana en escenarios diferentes a las instituciones educativas, con lo que se focalizó el trabajo con población no escolarizada.

De manera distinta, nosotros centramos la atención en la escuela y en el modo como en ella, más allá del aula y de los contenidos de las clases, se pueden *pedagogizar* ciertas actitudes y comportamientos a través de los cuales pasa la ciudadanía. Es necesario enfatizar que no se trata de horas de clase o de institución de cátedras, sino de todo un ambiente en el cual se viven los valores ciudadanos que dan sentido a la vida en sociedad. Aquí retoma toda su importancia el rol del maestro y de los adultos presentes en la escuela, pues son quienes están llamados no solo con sus palabras, sino sobre todo con sus actitudes y comportamientos, a generar el clima donde esto sea posible, porque la formación ciudadana, como toda apuesta por los valores, pasa necesariamente por el testimonio de vida.

Pero ¿cómo entra la escuela a desarrollar esta función? ¿Puede realmente desde su identidad y organización aportar a la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos? En caso afirmativo, ¿cómo puede lograrlo? Sánchez (2013) sostiene que la ciudadanía no se construye únicamente a través de la educación; sin embargo, afirma que sin ella resulta imposible su construcción. En este sentido, aunque la escuela no constituye el único espacio en el que se desarrolla la educación ciudadana, es necesario reconocer que su aporte es decisivo. Siguiendo a Chaux (2004), se puede afirmar que, si bien la formación ciudadana no es una tarea exclusiva del ámbito escolar, este se configura como el escenario privilegiado para su desarrollo por diversas razones: la formación es una dimensión constitutiva de la identidad de la escuela; en su interior se tejen relaciones que, aunque asimétricas, posibilitan un ejercicio social significativo para el aprendizaje; y, finalmente, la ciudadanía se consolida como un eje

transversal de enseñanza y aprendizaje que puede abordarse, tanto de manera teórica como práctica, desde todas las disciplinas que conforman el currículo escolar.

Surge en este escenario la formación para la ciudadanía como un espacio privilegiado que apuesta, desde la educación escolar, a la formación de los sujetos protagonistas de la transformación social. Para que el ejercicio responda a las exigencias actuales y contextuales de la sociedad, es necesario asumir un enfoque pedagógico que dé respuesta al vacío de propuestas de formación ciudadana a largo plazo. Al mismo tiempo, se debe acoger el llamado nacional e internacional a unir fuerzas para mejorar la calidad de la educación, de manera que formemos mejores seres humanos y fomentemos el sentimiento de pertenencia, la convivencia, la conservación del patrimonio común, el respeto a los derechos y deberes y la participación colectiva.

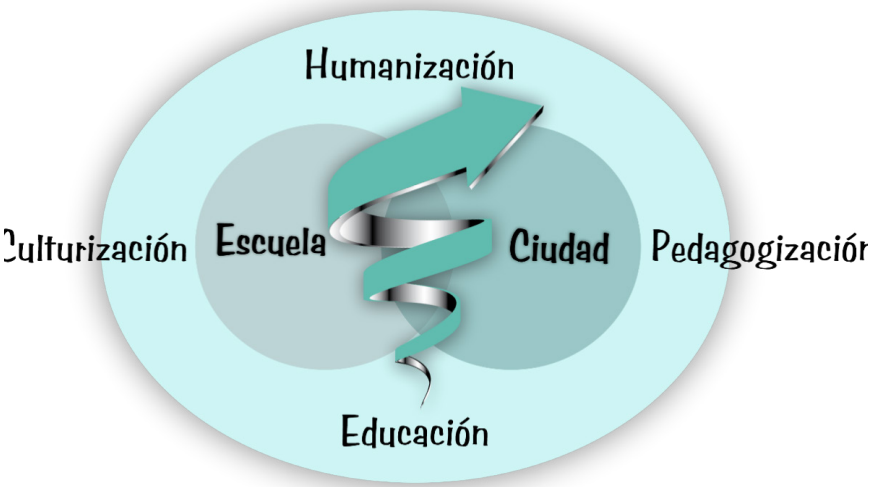
Soriano (2010) destaca la importancia de la escuela en los procesos de socialización de los grupos y señala que esta favorece un intercambio cultural más amplio que el que se produce en el ámbito familiar:

> No podemos solo esperar un proyecto político intercultural para empezar a actuar, actuemos desde abajo, desde la escuela, familias y ámbitos locales y construyamos una sociedad que sea verdaderamente intercultural, es decir, construyamos un proyecto social intercultural desde la concienciación de la persona.

Se piensa que la escuela debe ser un lugar de convivencia y de civilidad. Sin embargo, a menudo se constatan prácticas autoritarias que reproducen situaciones de injusticia o dominación en franca oposición a los ideales democráticos. Afirmamos, con Rojas y Bogoya (2002), que la relación entre cultura, educación y ciudadanía es un eje que debe ser reconocido en las acciones de formación que apuntan a mejorar los pensamientos, actitudes y prácticas de los sujetos humanos en los espacios urbanos. Son tres los procesos puestos en juego en esta perspectiva crítica de la ciudadanía: humanización,

pedagogización y culturización. Cuando estos procesos se activan, la cultura ciudadana va tomando forma (Figura 6).

Figura 6. Procesos para la construcción de cultura ciudadana



Nuestra apuesta por la pedagogía

El rol de la pedagogía, cuando nos referimos a la educación para la ciudadanía, se enmarca en el horizonte de las condiciones de posibilidad que tienen las personas para desarrollarse como seres comprometidos con su realidad social. Esto supone un amplio espacio de reflexión, discusión y confrontación acerca del acto y del hecho educativo, especialmente cuando tal está orientado a la formación. Lastimosamente, aunque esta perspectiva sea válida en otras latitudes, el tema no se estudia mucho en el ámbito académico colombiano. De los pocos títulos en existencia, se destacan las siguientes publicaciones:

- *Formar para la ciudadanía. ¡Sí, es posible!* (2004): Título bajo el cual el Ministerio de Educación Nacional publicó los estándares de competencias ciudadanas.
- *¿Sí es posible formar para la ciudadanía?* (s. f.): Artículo con el cual la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) critica la publicación de dichos estándares.

Mientras el Ministerio afirma que formar para la ciudadanía es una tarea no solo deseable y necesaria, sino también alcanzable, la segunda cuestiona su inconveniencia en el marco del respeto de las diferencias y de los derechos individuales. La discusión es interesante y, aunque algunos consideran que ni siquiera debería plantearse, para nosotros, la posición es clara: asumimos que la ciudadanía, como todo proceso humano, es susceptible de ser educada, creemos firmemente en el principio de *aprendibilidad* que distingue a las personas y que se constituye en fundamento del hecho mismo de educar; por eso declaramos nuestra apuesta por la formación ciudadana. Ahora bien, reconocemos que no todas las formas bajo las cuales se lleva a cabo la educación en general, y la ciudadana en particular, respetan la multiplicidad étnica, social, cultural y lingüística que caracteriza el contexto actual.

En el fondo, lo que está en juego es imponer una concepción de educación que no se agote en la apropiación de saber y que apueste por la lectura y reescritura crítica, alejándose del reproduccionismo o la domesticación. En esta línea, la educación para la ciudadanía se constituye en pretexto para aclarar el sentido político de lo pedagógico, porque, como lo afirma Pimienta (2008), «la pedagogía —como ciencia de la educación—, además de una teoría, unos saberes, implica una praxis, esto es, una interrelación entre personas que busca que el otro generalizado devenga en algo mejor y contribuya a la transformación social» (p. 12).

La pedagogía como reflexión crítica sobre la educación

Estas consideraciones nos permiten asomarnos al carácter eminentemente emancipador de la pedagogía. En el abanico de las ciencias

de la educación, pocas como ella tienen tanto potencial crítico. La pedagogía, al centrarse en la reflexión sobre el acto y el hecho educativo, permite poner en diálogo el conocimiento y el contexto, el contenido y el método, los principios y los fines, el maestro y el estudiante, las teorías universales y las locales, la escuela y la ciudad. Gracias a la pedagogía, el maestro es concebido como un intelectual generador de conocimiento pedagógico y la educación como posibilidad emancipatoria en el camino de humanización que debe perseguir toda sociedad que quiera garantizar su sostenibilidad real en el futuro.

Es importante manifestar una crítica a acciones típicas del maestro, tales como facilitar y acompañar, acciones que se impusieron desde una mirada constructivista. Estas concepciones nos regresan a la Grecia antigua, cuando el pedagogo actuaba como un esclavo que acompañaba. Se debe luchar por reivindicar el papel del maestro como intelectual orgánico, coinvestigador activo, productor de conocimiento pedagógico, problematizador que promueve el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, sensible al contexto y capaz de cuidar del otro.

El reconocimiento que la pedagogía otorga al maestro debería motivar a la sociedad a mirar hacia él, con el fin de dimensionar la importancia de su aporte en la formación de los ciudadanos encargados de reconstruir el tejido social. El aporte de Corradini (2007) es muy claro al respecto:

> Ser ciudadano es saber comprender lo mejor posible el mundo, para ser capaz de actuar y de pesar sobre el curso de los acontecimientos. El intelectual produce un suplemento de comprensión y, de este modo, ayuda a producir un suplemento de acción: mientras más inteligencia colectiva hay, mayor es la presencia ciudadana (p. 15).

En esta sociedad del conocimiento, el maestro está cada vez más llamado a ser un sabio en el sentido bíblico del término. Es decir, un conocedor profundo de la disciplina que enseña, tanto en su dimensión

teórica como en los campos de aplicación de la misma, lo cual requiere que también sepa leer e interpretar los sujetos y el contexto en el cual enseña. La época en que la simple reproducción de conocimientos era el signo de un ciudadano formado ha quedado atrás. El elemento de comprensión (no de repetición) propio del intelectual es ciertamente el mejor estímulo y guía de orientación para una acción crítica y comprometida con la transformación.

En este mismo sentido, Osorio (2014) define lúcidamente la reflexión pedagógica como el pensamiento crítico sobre la educación y afirma que esta desempeña una función habilitadora en cuanto «permite problematizar las teorías implícitas y abrir campo para nuevas teorías que expliquen e interpreten las situaciones de la práctica» (p. 15). Precisamente porque el aporte de la pedagogía es fundante en la educación ciudadana, reafirmamos el profundo grado de apropiación que de ella deben tener los maestros que la construyen. Abrir campo a nuevas teorías surgidas de la práctica y problematizar las teorías universales es solo posible si se las conoce. El educador no puede caer en los extremos del esnobismo o del desprecio superficial del pasado, sino que, por el contrario, está llamado a adquirir un conocimiento suficiente de lo que constituye el patrimonio pedagógico de la humanidad. Su rol consiste, entonces, en identificar las necesidades del contexto y, apoyándose en la tradición intelectual, ser capaz de adaptarla, flexibilizarla e incluso proponer innovaciones, muchas veces surgidas del desacuerdo con otras posturas.

Pedagogía y ciudadanía en la escuela

La escuela, según Osorio (2015), puede ser sujeto y espacio de educación ciudadana. Es decir, por un lado, enseña ciudadanía y, al mismo tiempo, permite que esta sea objeto de investigación. En este sentido, se establece una relación dialógica de carácter praxiológico entre reflexión práctica y práctica reflexiva, posible gracias a la pedagogía. Desde una perspectiva crítica, consideramos que la escuela solo será un espacio real de construcción social si se centra en esta

perspectiva. Formulamos esta frase en modo condicional porque la escuela no siempre funciona de este modo.

En el presente, su función se ve opacada por un modelo eficientista trasplantado del ámbito empresarial, que mide la educación en términos de resultados, como si los seres humanos fueran productos y los actores sociales simples operarios en una cadena de producción. A esta visión pertenecen las políticas educativas actuales, que se empeñan en comparar sus resultados con los de otras naciones cuyos habitantes tienen sus necesidades humanas resueltas, y cuya sociedad no tiene las heridas y cicatrices dejadas por cincuenta años de conflicto armado.

Este desplazamiento de la pedagogía en la escuela ha sido estudiado por varios académicos en el contexto colombiano. Mejía (2006), por ejemplo, habla de la *despedagogización* de la escuela, entendida como la «reducción de la pedagogía a los mínimos necesarios» (p. 49), los cuales son más de corte didáctico que reflexivo. Así, la pedagogía queda reducida a técnicas para desarrollar contenidos, garantizando únicamente la administración eficiente del tiempo y del espacio educativo. Esta consideración, al carecer de contexto y reflexión, vacía de sentido todo proceso educativo y conlleva la desprofesionalización del maestro, con graves consecuencias para la educación. El perfil del maestro, tal como lo establece el Decreto 1278 de 2002 —actualmente vigente y paradójicamente llamado Estatuto de profesionalización docente—, en lugar de promover la profesionalización, permite que cualquier profesional se convierta en maestro. Para superar el período de prueba, se conforma con que hayan realizado un programa de pedagogía, como si se tratara de un simple diplomado. Un profesional formado bajo estos parámetros podrá ejecutar políticas públicas, pero no será un maestro capaz de generar reflexión y conocimiento.

En su crítica, Mejía (2006) plantea lo que podríamos llamar una tercera vía: él no propone un regreso a las teorías universales inspiradas en la modernidad (paradigma alemán, francés y anglosajón), sino que propende a unas construcciones locales híbridas y dialogantes

que denominó *geopedagogías*. Estas construcciones «tienen su explicación en la localización, no solo geográfica, sino categorial, que les da un carácter y una identidad a estas formas y prácticas locales» (p. 53). Lógicamente, en esta concepción, los actores sociales y su contexto juegan un papel de primer orden y, de manera especial, aquí el maestro es un verdadero profesional de la educación, el intelectual que reflexiona sobre su práctica y se constituye en un «sujeto de poder y de saber» (Mejía, p.14).

También el grupo *Pedagogía y Currículo,* de la Universidad del Cauca, se ha ocupado de estudiar la relación pedagogía-currículo en la tradición educativa colombiana. Ellos hablan de cómo «a raíz de la entrada de la teoría curricular de corte anglosajón-estadounidense, se produjo un traslapamiento de la pedagogía por el currículo» (Aristizábal, 2008, p. 9). Esta acción de traslapar es definida como un *encubrimiento* y *ocultamiento* de lo pedagógico a manos de lo curricular, lo que ocasiona su instrumentalización. Lo curricular se convierte en una forma de colonizar nuestro pensamiento indoamericano, permitiendo y estimulando una racionalidad tecnocrática. Esta racionalidad nos aleja de la dimensión política de la pedagogía en cuanto a reflexión que forma ciudadanos críticos y propositivos.

Pero, ¿por qué resulta tan empobrecedora esta irrupción del currículo en el escenario colombiano? Precisamente porque se asocia a una noción de desarrollo marcada por estándares de calidad atravesados por el consumo, cuyo objetivo principal es satisfacer las necesidades del mercado. Además, tal como fue planteado desde un enfoque técnico, se trató de un «concepto invasor que arrasó con la reflexión crítica y contextualizada que caracteriza a la pedagogía» (Aristizábal, 2008, p. 15). Martínez *et al.* (2013) coinciden en esta crítica: «Queda el maestro transformado en un administrador: es simple intermediario entre los diseñadores del currículo (tecnólogos) y sus estudiantes. Se dedica ahora a realizar diagnósticos como los médicos y los psicólogos clínicos. Administra, diagnostica, prescribe, pero ¿cuándo enseña?» (p. 31). Desde la pedagogía crítica, esta pregunta exige recuperar la primacía de la enseñanza como tarea inherente al ser del maestro.

Esto implica, necesariamente, establecer una relación estrecha entre pedagogía, didáctica y currículo, concebidas como disciplinas con un campo propio, donde la pedagogía orienta el sentido y cohesiona el proceso educativo.

Aristizábal (2008) y su grupo hacen notar que su reflexión en torno al traslapamiento de la pedagogía por el currículo tuvo como punto de partida el trabajo pionero *del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica* denominado *Enrarecimiento de la pedagogía* (2000), el cual es caracterizado por sus autores como un proceso que presenta las siguientes características: desarticulación conceptual de la enseñanza al considerarla como un concepto operativo, atomización del campo del saber de la pedagogía puesto en crisis por las ciencias de la educación, subordinación de la pedagogía entendida como sometimiento a las otras ciencias y delimitación a lo que sucede en el aula, instrumentalización en cuanto «reducción de la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje» (Zuluaga *et al*., 2013, p.40).

Las ciencias de la educación, al tener que cumplir los criterios de rigor propios de la ciencia positiva, demandan un ejercicio que no siempre tiene en cuenta los contextos y sus exigencias, por un lado, y la identidad propia de cada disciplina, por el otro. Por eso la tarea es también aquí reflexiva, a partir de un proceso que los autores denominan *Hacia la interioridad de la pedagogía;* la consideran como el camino para establecer un diálogo que analice la manera como la pedagogía debería asumir los saberes específicos de las otras ciencias y dejarse afectar por ellos. Para nosotros, que nos movemos en el ámbito propio de un diálogo de saberes, la pretensión del *Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica* puede sonar a simple vista como reconquista hegemónica del poder de la pedagogía en la escuela. Claramente, este proceso no es un diálogo entre iguales, pues es la pedagogía la que tiene la potestad de elegir con quién se relaciona y en qué manera se deja afectar por las otras ciencias. Mirando la situación desde una instancia crítica, efectivamente estaríamos hablando de un proceso de descolonización. La escuela ha sido colonizada por saberes

y prácticas provenientes de otras ciencias que, muchas veces, la alejan de su esencia y de su misión. Empoderar la pedagogía significa devolverla a su razón de ser.

¿Pero de qué manera la reflexión en torno a estos posicionamientos críticos alienta nuestra búsqueda de una pedagogía ciudadana que reconozca la misión de la escuela, la esencia del quehacer del maestro, la situación de los sujetos que aprenden y los desafíos que emergen de una realidad social diversa y herida, anhelante de reconstrucción? La primera consecuencia que se deriva de allí es asumir que la escuela es una institución formada por personas que, desde roles diferenciados, aportan a la generación y construcción de una identidad común, necesariamente respetuosa de la diferencia y la multiculturalidad. La clave aquí, como en todo escenario democrático, es la participación, y para que esta sea real tiene que llevar implícito el empoderamiento de los actores sociales, siendo el maestro el primero de todos estos.

Es verdad que toda sociedad debe pensar en el modelo de educación a través del cual pretende formar a sus ciudadanos y, en este sentido, los gobiernos tienen el deber de establecer directrices y políticas. Pero si estas no recogen el sentir de las comunidades, esa sociedad no puede llamarse democrática. Si una escuela es democrática, tiene que ser el fruto de la reflexión de los actores que la conforman y no el simple producto de las políticas estatales que la determinan. En un segundo nivel, conviene recordar que, si bien la responsabilidad de concebir la escuela reside en los directivos docentes y maestros, la escuela solo será democrática en la medida en que sea capaz de involucrar a sus estudiantes, padres de familia y comunidad circundante.

La anterior es una red de relaciones donde la participación genera un sentimiento real de pertenencia, el cual es necesario para constituir un espacio de verdadera convivencia y acción ciudadana. En concordancia con el planteamiento anterior, la formulación de una pedagogía ciudadana en una escuela normal no podrá ser jamás una tarea de los directivos o maestros, sino que debe provenir de

toda la comunidad que, en construcción colectiva, asume el reto de pensarse, redefinirse y proyectarse como un ente transformador que se empeña en buscar el norte, alentar los sueños y sostenerse en el trabajo de cada día.

Aludiendo a esta desafiante tarea, Osorio (2014) señala que enseñar a ser ciudadano implica «una acción pública y una práctica comunicativa, un aprendizaje del valor del otro, de su diversidad y del respeto de sus derechos» (p.28). Este no es un ejercicio exento de contradicciones, incertidumbres y conflictos. Asumirlo desde un diálogo iluminado por la razón y la empatía es el reto de quien, aprendiendo a encontrar lo que nos une en medio de lo que nos separa, descubre el camino para ser él mismo en el respeto a la alteridad.

Por eso señalamos dos condiciones para el diálogo: razón y empatía. Por muy claros que sean los argumentos, la razón no bastará para convencer a quien no quiere o no puede abrirse al otro en su radical diferencia. Lo máximo que puede lograrse será una resignada tolerancia; en cambio, la empatía, es decir, la capacidad de pensarnos desde la realidad del otro, de entender su contexto y sus motivaciones, puede conducirnos a puntos de encuentro donde, si bien no compartimos sus razones, sí estamos en capacidad de comprenderlo y de acogerlo.

Osorio (2014) también señala que la pedagogía ciudadana es un examen ético para la escuela, una «declaración de fundamentos en el plano de la práctica pedagógica» (p. 56). Reconocer la ciudadanía como expresión de la ética que permea la escuela es una consideración totalmente pertinente y consonante con el humanismo crítico que distingue nuestro enfoque pedagógico, porque, además, para nosotros, la pedagogía es lo que subyace a la educación ciudadana, es el principio que inspira y la provocación que confronta, así como también es la declaración que crea posibilidades reales de vivir el sueño que se hizo reflexión y proyecto.

Si, además, lo que pretendemos es formular una pedagogía ciudadana en el escenario de la formación inicial de maestros, es necesario concebir la ciudadanía a partir del reconocimiento del sujeto

social como agente activo que desarrolla un sentido sobre lo colectivo y asumir que este sentido tiene lugar solo mediante un proceso social donde de manera colectiva se construyen prácticas para la formación ciudadana. Estas prácticas, surgidas en el interior de las comunidades educativas, son las que pasan a convertirse en acuerdos mínimos compartidos, que, en virtud del proceso en el cual nacieron, son asumidas por todos de manera consciente y libre.

Ciertamente, el establecimiento de una cultura ciudadana desde la escuela demanda un ejercicio activo cuyo punto de partida es el autorreconocimiento que el sujeto realiza de aquellas dimensiones que lo vinculan con otros en la vida social. Al hacerlo, valora cuál es su importancia y reconoce la necesidad de articular sus acciones con las de los otros. Por ejemplo, las personas que habitan un mismo territorio tienen situaciones, intereses y necesidades en común con sus coterráneos y, junto con ellos, están llamadas a interactuar y generar un sentimiento de pertenencia que deviene en cuidado y protección de lo público. De hecho, la pertenencia es un sentimiento fundamental en el proceso; esta es dinámica y se forja en el tiempo gracias a la interacción social. De esta manera, se constituye en un elemento movilizador de las decisiones y actividades de un grupo social hasta convertirse en un elemento constitutivo de la cultura.

Educar para la ciudadanía es, en consecuencia, impactar la cotidianidad de la escuela, reconociendo la libertad que las comunidades educativas requieren para poder ser autónomas, responsables y conscientes del papel que desempeñan en una sociedad que necesita con urgencia sujetos que construyan democracia. En otros términos, la construcción de ciudadanía implica el desarrollo de disposiciones, imaginarios, valores y prácticas que redunden en la constitución de los sujetos tanto como en la organización para la acción colectiva. Valores como libertad, igualdad, solidaridad y tolerancia resultan de suma importancia cuando de convivir y cooperar se trata.

Desde estos principios se puede precisar que la ciudadanía se dibuja en un espacio de interioridad, donde se vive y se ayuda a vivir; por tanto, exige el desarrollo de capacidades reflexivas que orienten

la propia libertad y la comprometan en causas comunes de manera activa, responsable, participativa y justa para crear las condiciones que permitan que la transformación se ubique en el plano de las realizaciones y no solo en el de los deseos y anhelos. El desarrollo de estas cualidades de la acción implica una capacidad de deliberación gestada en el conocimiento profundo de las realidades, de los fenómenos y también de los sujetos, que debe manifestarse con lucidez en el espacio público.

Consideraciones para una pedagogía ciudadana

Volviendo al punto de partida, creemos firmemente que es no solo posible, sino urgente, formar para la ciudadanía. En sentido amplio, las personas no nacen siendo ciudadanas; se hacen tales en un proceso gradual que va más allá de la maduración sociobiológica, que abarca experiencias, reflexiones, contenidos, ejercicios que permiten desarrollar actitudes, comportamientos, habilidades y competencias que marcan la inserción activa en la vida social en orden a la transformación. Vale la pena aclarar que, aunque los niños y niñas en sentido jurídico no estén obligados al pleno ejercicio de los deberes y derechos ciudadanos, no por eso debe descuidarse su formación en este campo, pues es en las edades tempranas donde con mayor disponibilidad se desarrollan y se practican los valores, también los ciudadanos, y si de pequeños no se les enseña y se les pone en situación de vivir la ciudadanía, de adultos será más difícil que la ejerzan responsablemente.

Los niños y los jóvenes de hoy conocen más el mundo y participan más en sus dinámicas que los de otras generaciones y, contrario a lo que muchos afirman, varios estudios demuestran que no es que los jóvenes de hoy no estén interesados, por ejemplo, en participar en política, sino que no quieren hacerlo de la manera tradicional, es decir, desde el partidismo y los cacicazgos; ellos, en cambio, hacen uso del derecho a participar uniéndose a causas sociales, resistiendo a las maquinarias políticas, movilizando la opinión, y la mayoría de

las veces lo hacen desde las redes sociales. Ciertamente, la suya es una generación más consciente que las anteriores en cuanto a derechos humanos se refiere, pero tal parece que, así como ha crecido la conciencia de estos derechos, lo ha hecho también la vulneración de los mismos; también es cierto que, gracias a la inmediatez de las comunicaciones posibilitadas por el mundo virtual en tiempo real y a escala mundial, hoy son más conocidas dichas vulneraciones. Esta dualidad ha producido en esta generación ciertamente desencanto y desconfianza, situación que se ve agravada por la corrupción encubierta muchas veces por unos medios y denunciada por otros. En una época de posverdad en donde es muy difícil saber quién tiene la razón, es tarea urgente de la pedagogía hacer su aporte desde la reflexión crítica, pues es el pensamiento argumentado la herramienta más pertinente para que los jóvenes afronten las instancias deliberativas y propositivas que la sociedad actual demanda de ellos.

En el desarrollo de estas habilidades es fundamental el papel de los adultos, y por antonomasia en la escuela estos adultos son los maestros y los directivos; no se puede aprender a ser críticos si no se tiene la posibilidad de participar y no solo desde el acatamiento, sino también desde el disenso; solo un ambiente efectivamente democrático que favorece la expresión libre, respetuosa y argumentada puede forjar ciudadanos críticos. Reducir la enseñanza del sentido crítico, la participación y la agencia social a la simple cátedra sin dar paso a experiencias reales de estos valores, lo único que puede hacer es incitar a la rebelión y al inconformismo. Ahora bien, forjar estas actitudes desde la escuela no quiere decir someterse al reinado de la anarquía, sino crecer juntos en un proceso en el que se deconstruyen las prácticas autoritarias excluyentes que desconocen la riqueza y el aporte de los otros para dar paso a ambientes democráticos en los cuales el ser de cada persona puede expresarse y ser, para que las condiciones de vida para todos sean mejores. En este ambiente, la autoridad debe vivirse como animación, como instancia que garantiza el derecho de todos y promueve el compromiso de cada miembro, y debe estar dispuesta a asumir el riesgo y la incertidumbre de quien se mueve por indicios

que provienen de la realidad y de los actores sociales. Es una autoridad que debe tener formación y competencia, pero que no puede estar anclada a esquemas preconcebidos; en otras palabras, debe estar dispuesta a reconfigurar permanentemente el mapa en el cual se mueve.

Corradini (2007) plantea tres manifestaciones a través de las cuales se expresan las nuevas movilidades sociales: una democracia de la expresión, una democracia de implicación y una democracia de intervención y de confrontación. En el ámbito de la escuela estas manifestaciones tienen toda la posibilidad de ser potenciadas y aquí también el movimiento es concéntrico: solo directivos y docentes pensantes, capaces de formarse un criterio propio y argumentado, interesados en construir crítica y participativamente el currículo y la organización escolar, interlocutores despiertos de las políticas estatales, intérpretes fiables de la realidad del contexto, podrán acompañar la formación de niños, niñas y jóvenes capaces de tomar la palabra y expresar su voz, de implicarse en los procesos escolares, familiares, comunitarios y sociales, de organizarse junto a otros para realizar iniciativas, para ejercer control social y para reclamar sus derechos y los derechos de los demás, especialmente de los más vulnerables.

Osorio (2015) afirma que «la clave de la democracia de nuestros países está en la implicación de la sociedad civil en la esfera pública» (p. 23). Por eso, si la escuela quiere ser pertinente con relación a la función social que la sociedad hoy le confía, debe ser un taller viviente de democracia donde niños y jóvenes aprenden el concepto de bien común y están dispuestos a implicarse de manera comprometida en el reconocimiento, cuidado, defensa y mejoramiento del mismo. En este mismo sentido, es importante recordar a Dewey, que propone consolidar una democracia real, concebida como un modo de hacer política, de conocer la cultura propia y de ser ciudadano ético, lo cual equivale a considerar la democracia como un modo de pensar y de vivir.

El abordaje que hemos hecho al concepto e implicaciones de pedagogía ciudadana ciertamente nos distancia de la propuesta mockusiana, cuyo éxito —valga la pena decirlo— ha sido ampliamente reconocido en cuanto a regulación del orden social se refiere; de hecho, el programa

demostró que el comportamiento social puede ser modelado y, cuando esta modelación contribuye a la creación de cultura ciudadana, sin duda la ganancia para cualquier sociedad es grande. ¿En dónde radica entonces la diferencia con nuestra apuesta? En la consideración de la pluralidad y diversidad del escenario social y en la voz que se les da a estas diferencias, así como también en la asunción de la pedagogía como reflexión crítica sobre la práctica. No pretendemos formar maestros que, bajo el paradigma de la experticia garantizada por un saber disciplinar específico, sean capaces de analizar las dinámicas sociales y de diseñar estrategias y acciones para intervenirlas, produciendo cambios positivos en la sociedad. Apostamos por un camino más largo y emancipador, aquel que busca empoderar al mayor número posible de actores sociales de manera que sean capaces de pensarse y proyectarse a sí mismos como constructores de una sociedad que está llamada a garantizar vida digna para todos, el criterio mínimo que indicará que el nivel de cercanía con este ideal está configurado por el horizonte de los derechos humanos.

Pedagogía ciudadana y formación inicial de maestros

La educación es una tarea cuyos resultados se ven a largo plazo, tanto que podemos afirmar que la educación formal del niño no empieza cuando este llega a la escuela, sino cuando su maestro se forma como tal. De ahí que la formación del maestro sea no solo importante, sino, en definitiva, determinante en la vida de una sociedad; por eso cualquier esfuerzo que los gobiernos y las sociedades inviertan en educación y más específicamente en aquella dirigida a los futuros maestros, será multiplicado con creces.

En la investigación *Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* García *et al*. (2013) ponen en evidencia que la calidad de los docentes es un factor que influye en el desempeño de los estudiantes de manera más determinante que otros, como la evaluación y rendición de cuentas, la autonomía escolar o el liderazgo del directivo docente. En todo caso, no pretendemos ser idealistas o radicales y poner sobre la espalda de

los maestros una responsabilidad cuyos resultados no dependen totalmente de ellos, sino de un conjunto complejo de situaciones; porque, además de buenos maestros, una escuela de calidad necesita de un liderazgo institucional que la promueva, del compromiso de los padres y de los mismos estudiantes, de una adecuada infraestructura y materiales didácticos, de apoyo gubernamental y servicios de bienestar; en fin, es todo el proyecto educativo y las reales condiciones de posibilidad para realizarlo, aquellas que en último término garantizan que la educación sea aquella que se necesita en cada contexto.

La formación inicial de los maestros reviste una importancia singular, no solo porque en ella se ponen las bases del ejercicio profesional, sino sobre todo porque es en esta etapa donde se forjan los grandes ideales. Además, al ser el requisito mínimo para ejercer la docencia, son muchos los niños y jóvenes que tienen por maestros a personas egresadas de las escuelas normales o de las facultades de educación; por eso la formación inicial debe apuntar no tanto a ser básica, cuanto fundamental. Es decir, debe preparar al maestro en formación para afrontar con solvencia pedagógica, competencia disciplinar y altura humana la compleja tarea de educar.

La pedagogía ciudadana, como reflexión crítica sobre la formación de ciudadanos y ciudadanas, está llamada a ser respaldada por la práctica pedagógica y por las prácticas sociales, porque es en la convivencia cotidiana donde se asumen y se viven los valores. Este carácter vital del proceso no es de ninguna manera accidental o espontáneo, supone el desarrollo de las competencias propias del acto y la acción de enseñar para que pueda relacionarse con otros conceptos y elevarse a la condición de hombre público y de intelectual capaz de pensarse a sí mismo, como lo señalan Zuluaga *et al*. (2013).

Desafíos para la formación inicial de maestros

Si estamos de acuerdo en que el maestro tiene un liderazgo fundamental en la formación de los nuevos ciudadanos, debemos reconocer que él mismo debe ser, en primer lugar, un buen ciudadano.

Esto es, debe estar formado como una persona crítica y reflexiva, que tiene identidad y pertenencia, que es capaz de leer las potencialidades y límites de su contexto y de ubicarse en este de una manera constructiva. Para ello, debe hacer en sí mismo la experiencia de practicar cotidianamente, en la escuela y fuera de ella, actitudes y comportamientos que denoten su compromiso ciudadano; debe alimentar en sí mismo la identidad, el sentimiento de pertenencia y la participación activa. Si recorre este camino, puede convertirse en agente de transformación en medio de las nuevas generaciones de ciudadanos que eduque.

Abordar la formación ciudadana del maestro desde este horizonte demanda considerarlo no solo como un profesional, sino también como un sujeto moral capaz de influir con su palabra y con su vida en la formación de sus estudiantes. Rodríguez (2008) afirma que «la moralidad hunde sus raíces en la experiencia afectiva de las personas, por lo que no es posible separar radicalmente la dimensión cognitiva de la dimensión emocional en la actividad moral y, por tanto, en la actividad del educador» (p. 7).

Al ocuparse de la formación de las nuevas generaciones, la educación está llamada a procurar que el discurso pedagógico y la práctica social sean coherentes, y esto cuando se trata de formación en valores es mucho más fuerte. Tal ha sido la apuesta que caracteriza a las escuelas normales: más allá de la profesionalización, fomentan la vocacionalidad y el compromiso, porque, en sintonía con Rojas y Bogoya (2002), asumen que el rol de los docentes no puede estar limitado al ámbito privado; el maestro es una figura pública y, lo quiera o no, influye poderosamente en la formación de los nuevos ciudadanos de una nación.

En esta misma línea, la pedagogía ciudadana en la cual se forman los maestros debe armonizar mente, cuerpo y corazón; por lo tanto, está llamada a contemplar contenidos, experiencias y valores que forjen conocimientos, actitudes y comportamientos. La concepción es integral, por eso los medios para favorecerla también lo son; Jaramillo (2008), refiriéndose al programa integral de educación cívica

y ciudadana (publicado por el Ministerio de Educación bajo el nombre de Programa de Competencias Ciudadanas), señala los factores que tienen influencia en el buen comportamiento como claves para orientar la formación integral de la persona: los impulsos biológicos innatos, las emociones y los sentimientos, los contextos socioculturales e históricos, el desarrollo cognitivo y la comunicación. A todos estos debe atender la formación inicial de maestros.

En el plano pedagógico, la opción por la integralidad se hace visible a través de «un currículo con sentido social y cultural donde prevalece la dignidad humana, el desarrollo integral de la persona y la orientación del aprendizaje fundamentado desde diferentes perspectivas psicológicas, apuntando a las necesidades de la persona y del contexto» (PEI Escuela Normal Superior María Auxiliadora, 2017, s. p.). En este sentido, las maestras en formación asumen el currículo propuesto por la Normal y aportan a su enriquecimiento, pero también se acercan al diseño y planeación del mismo desde sus experiencias de práctica pedagógica en las diferentes escuelas del distrito. Esa doble condición de estudiante y de maestro brinda una ocasión privilegiada que pocas veces se repite en la vida, pero que debería ser fuente de aprendizaje para siempre: si el maestro es idóneo, estará dispuesto a ser siempre un aprendiz. Los mejores maestros de un maestro serán siempre sus estudiantes; es necesario estar dispuesto a dejarse desafiar por sus inquietudes, por sus deseos de aprender y de vivir, incluso por su apatía y por las situaciones cada vez más complejas que viven y obstaculizan su disponibilidad formativa. A continuación, planteamos, de manera sintética, algunas claves que deben orientar la formación de maestros.

Figura 7. Claves para la formación de maestros

Si queremos formar maestros de ciudadanía, debemos estar dispuestos, en primer lugar, a acompañar el crecimiento integral de los jóvenes que se forman como tales. Solo quien ha tenido una experiencia de transformación personal puede acompañar a otros en el mismo camino. Asumir este desafío implica una apuesta incondicional por la persona desde un reconocimiento de sus potencialidades y una aceptación serena de sus limitaciones. Demanda grandes dosis de pasión educativa porque ayudar al otro a crecer es, sin duda, una actividad que implica fatiga y, por tanto, no es posible sin altruista generosidad. Solo maestros apasionados y competentes pueden

formar maestros de calidad; solo un ambiente educativo donde se vive la ciudadanía puede constituirse en espacio vital para que la pedagogía ciudadana engendre ciudadanos comprometidos con la transformación.

En este punto, el argumento central de este capítulo se centra en las concepciones que la Escuela Normal Superior María Auxiliadora ha construido en torno a la temática estudiada. Los actores sociales de la institución muestran una visión amplia y profunda; aunque algunas estudiantes y madres de familia no identifiquen explícitamente el campo de la pedagogía, el hecho de reflexionar de manera argumentada sobre el tema constituye ya un ejercicio de pensamiento pedagógico. Por su parte, las docentes y coordinadoras presentan una concepción particular de la materia que trasciende su definición convencional como ciencia o estudio de la educación. Si bien contempla estas categorías, las supera al exigir no solo el acto académico, sino también contacto con la realidad, práctica comprometida y vocación vital.

Desde esta perspectiva, esta tarea se concibe como un espacio integral, articulador y vinculante, donde las personas se forman en, a y para la ciudadanía. Se trata de una realidad compleja que integra contenidos, experiencias, conocimientos, principios, valores, actitudes, relaciones, competencias, testimonio y conciencia crítica. Su carácter procesual se fundamenta en la aprendibilidad de los seres humanos, abarca todas las etapas de la vida y compromete a los agentes sociales en la construcción de una identidad colectiva que genera sentido de pertenencia y acción transformadora.

En la comunidad normalista, la pedagogía ciudadana se entiende como experiencia, práctica comprometida y reflexión fecunda, un camino que permite enseñar a vivir la relación con lo público en todos los escenarios sociales. Al igual que para Freire el maestro es siempre un investigador, para los actores de la Normal Superior María Auxiliadora el maestro es siempre un pedagogo. La teoría se asume desde un ser humano dispuesto a validar lo que estudia mediante su práctica y por el empeño en vivir lo que enseña, integrando tanto la competencia disciplinar como las actitudes y valores.

La pedagogía, desde esta visión, implica reflexionar sobre los fines, las concepciones, los contextos, los métodos y la evaluación. La coherencia de vida se convierte en eje de la enseñanza: cuando las acciones del maestro son coherentes, la búsqueda de estrategias se simplifica y la vida misma se transforma en la mejor estrategia para enseñar. De esta concepción surge un perfil particular del maestro, quien no solo actúa como agente educativo, sino que se constituye en sujeto, contenido y método de la enseñanza.

La ciudadanía, a su vez, es una dimensión compleja que integra la esfera personal y la pública. La pedagogía ciudadana, por tanto, exige múltiples niveles de responsabilidad y roles diferenciados: la familia en el nivel micro, la escuela en el nivel medio y el Estado en el nivel macro. En la sociedad actual, diversos actores con gran influencia sobre los jóvenes —medios de comunicación, plataformas digitales, normas, espacios públicos, artistas y políticos— también contribuyen a vehicular esta pedagogía.

Declaración de posibilidad

Solo un ciudadano críticamente formado puede ejercer plenamente la ciudadanía. Habitar este mundo exige aprender a leerlo en profundidad. Las personas con un pensamiento crítico desarrollado son capaces de distinguir las verdades de las mentiras, las intenciones reales de aquellas encubiertas, las personas comprometidas en favor del bien común de aquellas que solo buscan su propio interés y beneficio, los valores realmente importantes de aquellos efímeros que se cubren de apariencias. Pero el sentido crítico no es pesimismo; todo lo contrario, es la esperanza de un futuro más humano lo que alienta el compromiso con la verdad y la lucha por la justicia, la fe en la educación como camino de transformación para la sociedad.

En el camino de asumir la ciudadanía desde la esperanza, la pedagogía es ante todo posibilidad: ocasión para expandir los propios conocimientos, relaciones, valores, prácticas y experiencias, y desde ahí resignificar el entorno vital tanto a nivel personal como institucional.

La posibilidad nos sitúa en el futuro, pero para que su condición de existencia sea real, tiene que anclarse en lo mejor del pasado y del presente, revisitar lo vivido para encontrar las experiencias que alimentan la certeza del mañana, proyectarse al futuro desde los sueños que dan vida a lo mejor de lo que quisiéramos llegar a ser como personas, como colectivo, como país. La pedagogía es a la ciudadanía lo que la esperanza al futuro. El hoy de la formación de los maestros es el mañana de la educación.

Referencias

Ainscow, M. y Echeita, G. (2010). *Educación inclusiva como derecho. Un marco de referencia y pautas de acción para una revolución pendiente*. Editorial Kairós.

Aristizábal, M. (2008). *El traslapamiento de la pedagogía por el currículo. Voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en la educación*. Diseño Gráfico e Impresiones.

Artesi, L. y Zárate, R. (2007). Ciudadanía y territorio. Crítica y construcción para iniciativas de desarrollo endógeno. En R. Zárate y L. Artesi (coords.), *Ciudadanía, territorio y desarrollo endógeno: resistencias y mediaciones de las políticas* (pp. 21-46). Editorial Biblos.

Bosco, J. (1877). *Seis escritos de Don Bosco sobre el sistema preventivo.* Centro Salesiano Regional.

Cabrera, A. (2002). *Identidad: hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural.* Narcea S. A.

Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas. De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas.* Ministerio de Educación-Uniandes.

Cooperrider, D. y Subirana, M. (2013). *Indagación apreciativa. Un enfoque innovador para la transformación personal y de las organizaciones*. Editorial Kairós.

Corradini, L. (2007). *La desconfianza es una virtud cívica*. Editorial La Nación.

Del Campo, J. (2014). *Avances en educación intercultural.* Rudecolombia.

Dubet, F. (2003). *Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes.* Instituto de la Juventud.

Folgueiras, P., Massot, I. y Sabariego, M. (2008). La ciudadanía activa e intercultural en el alumnado de la ESO. *REIFOP*, *11*(3), 19-28.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad.* Siglo XXI Editores.

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. E. (2013). *Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* Fundación Compartir.

Giaccardi, C. (2015). *Giovani, media digitali e sfide educative.* Librería Ateneo Salesiano

Grossman, D. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. *Revista Perspectivas, 38*(1), 34-52.

IDEP (2011). *Programa de investigación de pedagogía ciudadana*. Imprenta Nacional de Colombia.

Jaramillo, R. (2008). *Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia.* Editorial SM.

Kymlicka, W. y Norman, W. (2002). *El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía*. Gedisa.

Martínez Boom, A. y Rojas, F. (2013). Movimiento pedagógico: otra escuela, otros maestros. *Educación y Cultura, 100*(1), 27-34.

Mejía, M. R. (2006). Cambio curricular y despedagogización en la globalización. Hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía. *Revista Docencia, 1*(28), 40-53.

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Decreto 1421 de 2017*. Imprenta Nacional de Colombia.

Mockus, A. (1999). *No violencia y construcción de ciudadanía*. UNAL.

Muñoz, J. (2015). Hacia una ciudadanía ecológica: posibilidades y necesidades. Gedisa.

Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial.* Editorial Paidós.

Osorio, J. (2014). *Pedagogía ciudadana y escuelas para la democracia: reescritura desde los giros paradigmáticos postmovimientos sociales y estudiantiles de la segunda década del siglo XXI.* Merlinescas. http://merlinescas.blogspot.com.co/2014/04/pedagogia-ciudadana-y-escuelas-para-la.html

Osorio, J. (2015). *Nuevas pedagogías ciudadanas para las nuevas ciudadanías. Una mirada desde América Latina.* Rescad.

Pimienta, A. (2008). Formación ciudadana en Colombia. Hacía una necesaria repolitización. *Uni-Pluri/Diversidad*, *8*(1), 1657-4229.

Rincón, M. T. (2006). Cultura ciudadana, ciudadanía y trabajo social. *Revista Perspectiva, 11*(1), 20-40. http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/1103

Rodríguez, G. (2008). *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía. Tendencias y perspectivas.* Ediciones SM.

Robles, J. M. (2009). *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano.* Editorial UOC.

Rojas, G. y Bogoya, M. (2002). *Hacia una ciudadanía ecológica.* Universidad de Barcelona.

Romero, J. (2015). *Hacia una ciudadanía ecológica: posibilidades y necesidades.* Gimadus. http://huespedes.cica.es/gimadus/28-29/02_hacia_una_ciudadania_eco.html

Sánchez Fontalvo, I. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia.* Universidad de Barcelona.

Sánchez Fontalvo, I. (2013). *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa.* Editorial Unimagdalena.

Sáenz, M. (2011). La pedagogía ciudadana en Bogotá: ¿un proyecto autoritario o el mínimo común necesario para la construcción de una democracia radical? *Revista Educación y Pedagogía, 23*(60), 18-25. http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/11420/10438

Santa Sede. (2015, 24 de mayo). *Carta encíclica Laudato si' del Papa Francisco*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur.* Gedisa.

Tubino, F. (2008). *El interculturalismo latinoamericano y los estados nacionales*. Foro Latinoamericano sobre Interculturalidad, Ciudadanía y Educación.

Tausa, M. (2015). *Reflexiones para una pedagogía ciudadana del sur desde una óptica cristiana.* PROEIBANDES.

Touriane, A. (1987). *El regreso del actor.* Eudeba Buenos Aires

Zambrana, A. (2014). *Pluralismo epistemológico: reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia*. FUNPROEIB Andes.

Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (2013). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y cultura*, *100*(1), 94-99.

Capítulo 6. El arte, el juego y la afectividad: pilares configuradores de inclusión

Olga Cecilia Ospino Gutiérrez[28]

El sistema educativo, como soporte concreto de la educación, tiene una estrecha vinculación con las necesidades sociales, que son las que en última instancia definen sus funciones (Ortiz, 2009). No es posible comprender las escuelas fuera del contexto social y cultural; las escuelas son el reflejo de la sociedad:

> Es necesario entonces hablar de un currículo que transforme la realidad educativa de las instituciones; que permita la resignificación de la teoría y la práctica; un currículo dinamizador. En general desde hace mucho tiempo el currículo se percibe y se imparte desde la perspectiva de que las aulas de educación en general tienen un conjunto estandarizado de requisitos curriculares que todos los estudiantes deben cumplir para obtener un «aprobado». Esto se basa en el supuesto de que existan conjuntos de saberes o de información definibles de antemano que, adquiridos sucesivamente, se traducen a una vida postescolar satisfactoria (Poplin y Stone, citados por Stainback y Stainback, 2001, pp. 86-87).

Crear escuelas inclusivas supone entonces garantizar que *todos* los estudiantes sean aceptados en igualdad de condiciones, que respeten

28. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Docente de instituciones educativas del Distrito de Santa Marta

a los otros y a sí mismos y que además se convenzan de que tienen algo que aportar a la sociedad. En este sentido, la implementación de la metodología de la expresión lúdico-creativa (MELUCRE), como la he denominado, permitirá a los niños y niñas del nivel de preescolar reconocerse como sujetos protagonistas del proceso educativo, aceptando la heterogeneidad existente en las aulas, pero sobre todo la afirmación de identidades y el desenvolvimiento de potencialidades.

Esta metodología permitirá a los niños y niñas expresar sus sentimientos, opiniones, ser creativos, espontáneos, más afectivos, capaces de resolver múltiples problemas de integración a una sociedad en constante transformación. Actores que requieren de un alto compromiso del docente para evitar modelos predeterminados, permitiendo la interacción, la experimentación y participación sin temores, en la que las diferencias de sus estudiantes se convierten en la percepción más completa de la realidad. Para Beltzer (1997), promover la expresión creativa requiere que el niño adquiera una cantidad de códigos nuevos y diversos, que sea capaz no solo de adquirirlos, sino de decodificarlos y que estos le permitan, además, profundizar en los saberes ya adquiridos (Acuña, 2007).

La educación del futuro ha de centrarse en el niño(a) y promover un aprendizaje cooperativo y en colaboración que promueva una vida independiente. Desafío que nos permitirá construir un país más democrático y justo, que vea la diversidad como una oportunidad y no como un problema.

Configuración de la escuela lúdica

En educación y pedagogía se habla de escuela lúdica como aquella donde se utiliza el juego como una estrategia para ayudar a resolver los problemas de adaptación infantil. La lúdica genera expectativas, intereses y motivación por el aprendizaje y al mismo tiempo deseos y pasiones no solo por aprender, sino por disfrutar lo aprendido:

> En este sentido, el propósito de la expresión en la educación es ofrecer a los niños y niñas la oportunidad de experimentar, descubrir y dar forma a sus expectativas por su propia iniciativa, con la finalidad de desarrollar sus potencialidades, desenvolver un pensamiento propio y actitudes creativas de diálogo con otros estudiantes y otros docentes. La expresión es la lucha interna del hombre que busca dar sentido a su existencia (Gusdorf, 1966, citado por Dinello, 2006).

Algunos países latinoamericanos han diseñado programas de lúdica en los cuales proponen como actividades (de juego y diversión) las bellas artes (la pintura, el dibujo, la escultura, el teatro, la danza y la música), la educación física, la recreación y el deporte, como si las demás áreas no pudieran ser entretenidas. Hoy la lúdica se sale de las áreas relacionadas con el desarrollo de la inteligencia e incursiona pedagógica y didácticamente en la matemática, la geografía, la historia, las ciencias naturales, la filosofía, la teología y la ética. Ha ampliado su oferta porque la educación instruccional tradicional, la enseñanza de contenidos sin razón, pasión y motivo, está dejando fuera del sistema educativo a más del 50 % de los estudiantes que ven que la escuela no los motiva, no los apasiona, no les interesa y no les genera expectativas.

La propuesta pedagógica fundamentada en la expresión se propone desarrollar al sujeto a través de la ludocreatividad, sin la inducción de modelos que limiten la proyección; se considera el entorno cultural, las diversas formas de participación de cada uno, procesando una situación que valora la afirmación de identidades y el desenvolvimiento de potencialidades. Para el psicólogo Juan Pozo, la mente es lo suficientemente flexible para aprender, pero si el entorno y las condiciones motivacionales no son las más adecuadas, será muy difícil que se logre un desarrollo cognitivo completo (Roffo, 2000). La expresión permite combinar imaginación y expectativas con relación a los interrogantes que se presentan en los más pequeños; aflora en ellos el deseo de aprender, descubrir e inventar para satisfacer las necesidades que se les presenten.

El niño es capaz de comprender, analizar, transformar utilizando diversos materiales, es capaz de innovar y de darle originalidad a sus trabajos, teniendo en cuenta que nuestras aulas son heterogéneas y que cada uno realiza aportes significativos y diversos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario pensar que el problema de la enseñanza está, en primer lugar, en la división de saberes y la dificultad para integrarlos entre sí, teniendo en cuenta que el ser humano no aprende de manera fragmentada y que la aptitud para integrar y contextualizar es una cualidad fundamental del pensamiento. Hablamos de un desarrollo integral que, en lugar de trabajar, lo atrofiamos (Gardner, 2001). La expresión permite, además, la afirmación del sujeto, se articulen valores contenidos y principios éticos, el aprendizaje se convierta en goce, en descubrimiento.

Nuestra sociedad se encuentra en permanente transformación, lo que hace necesaria la búsqueda de nuevas estrategias para trabajar en las aulas que permitan a los niños, con su creatividad, la búsqueda de nuevas soluciones a los diversos problemas que se les presentan en su cotidianidad:

> La pedagogía de la expresión surge cuando se plantea la educación como estrategia de desenvolvimiento de la persona para todos los humanos y es confirmada por sucesivas declaraciones de principios: con la declaración de los derechos del hombre en la Asamblea de las Naciones Unidas (diciembre de 1948), específicamente con los derechos del niño (noviembre de 1959) y de la mujer (diciembre de 1979), su pertinencia se intensifica con las propuestas de la Unesco sobre la democratización de la educación y la enseñanza (Jomtien, 1990). Confirmada en seminarios para definir propuestas de aprendizaje para la convivencia (BIE, Ginebra, diciembre de 2003) e insistentemente planteada en la presentación de la programación de educación para todos (Río de Janeiro, noviembre de 2004) (Dinello, 2006, p. 28).

Las prácticas existentes en las aulas, la mayoría de ellas castrantes porque son impositivas, eliminan el entusiasmo y el deseo por aprender, proceso ligado al acto creativo. La escuela no solo determina y decide cómo tienen que ser representadas las ideas y los sucesos, sino que también prefija el lenguaje que los estudiantes deben usar para expresarse acerca de los mismos (Egglestone, 1977).

En la actualidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe generar la posibilidad de desarrollar la espiritualidad, la convivencia, la participación, lo físico, lo cognitivo a través de diversas formas de expresión. Educar debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos; debe convertirse en la búsqueda de estrategias pedagógicas que permitan la experimentación, la participación, la aplicación de conocimientos sin temor. La expresión ludocreativa permite en nuestros niños el respeto por los demás, por nuestras individualidades, sin dejar de hacer parte del colectivo. Es necesario, además, que la posición del docente se modifique para que el niño/la niña asuma una postura de protagonista del proceso.

Esta metodología solicita al docente ser creativo, protagonista y responsable de sus actos pedagógicos, participar activamente en el proceso de aprendizaje. Con esta metodología se desarrolla un espíritu de convivencia, mutuo respeto, colaboración, de reafirmación de su presencia en el mundo con su propia caracterización; se afirman los niños en sus identidades, toman confianza y se expresan con libertad. Nos reencontramos en un ambiente intercultural y en el respeto a la diversidad.

En la educación preescolar, el desarrollo de la capacidad creadora debe ser uno de los principales objetivos para el docente, debido a que la estimulación para su desarrollo se hace necesaria desde temprana edad, dado que dicha capacidad es un agente integrador de la educación del niño. Muñoz *et al.* (2008) afirman: «La responsabilidad creadora es una unidad funcional, fisiológica, afectiva, volitiva, intelectual, espiritual, social e histórica en todas estas dimensiones que inciden y deben ser tenidas en cuenta en el proceso educativo» (p. 26).

Teniendo en cuenta que cada niño es el resultado de su medio, con el cual establece relaciones subjetivas y a partir del cual puede dar rienda suelta a su imaginación, es necesario hacer notar que dicho medio es cambiante, situando al niño en un proceso constante de construcción y cambio.

> La capacidad creadora equivale a una fuerza significativa dentro de la adquisición del conocimiento que facilita al niño formar una conciencia de sí mismo, puesto que le ofrece la posibilidad de ser crítico ante los demás, ante el medioambiente y ante sí mismo, una conciencia de quien puede pensar por cuenta propia adquiriendo una identidad ante el mundo; en la medida en que este propósito se logre, el hombre de nuestra sociedad futura se hallará más identificado con su misión y podrá, por lo menos, desarrollar y renovar las posibilidades que vaya descubriendo por sí mismo (Muñoz *et al.,* 2008, p. 27).

Para Savater (1997), enseñar a pensar, crear, expresarse, criticar, argumentar es un proceso que debe empezarse desde muy niño. La expresión ludocreativa transforma el esquema epistémico y, por lo tanto, desenvuelve una terminología específica, una propia secuencia de métodos y nuevos roles del docente. En el acto creativo, ser, conocer y hacer es una unidad. Lo cual permite al sujeto situarse en los meridianos y valorar el aprendizaje. Una pedagogía ludocreativa es factor de crecimiento, de conocimiento y de convivencia.

El maestro de hoy requiere, más que nunca, de una actitud y una práctica reflexivas que posibiliten encontrarle respuestas a las múltiples inquietudes y situaciones propias de su trabajo, y con mayor énfasis a aquellas que surgen de la necesidad que hay de garantizar la igualdad de oportunidades para que todos los niños y niñas accedan a una educación de calidad.

> Todos podemos ser creativos, aunque para ello debemos romper los hábitos y pensamientos tradicionales acumulados en la

> escuela. Día a día se hace más necesario que las personas sean autónomas, que reflexionen y tengan un pensamiento crítico. Es necesario generar experiencias que ayuden a formar personas creativas, con deseos de participar, con alternativas transformadoras para salir del *statu quo* (Schulze, 2006, p. 63).

El talento creador no debe ser exclusivo de unos pocos seres privilegiados, sino que está disperso en toda la población. Encontrarlo es tarea nuestra; cada uno es creativo a su manera (Guillot, 1991, citado por Arteaga y Navarro, 2008).

Por otra parte, mucho se habla del fracaso de la educación, pero ¿habrá fracasado realmente el sistema educativo o estará cumpliendo fielmente un papel establecido? Este papel sería el de perpetuar el conservadurismo y enseñar a obedecer ciegamente, sin cuestionamientos, repitiendo saberes preestablecidos, induciendo al conformismo y al consumismo. No es nuevo que la escuela busque que sus miembros se muevan dentro de unos lineamientos, que no se salgan de las normas, de los comportamientos esperados y del *statu quo*. Lógicamente, esto impide desarrollarse como seres creativos. Podemos aseverar entonces que la escolaridad desempeña actualmente un papel preponderante en la falta de creatividad de las personas.

En la institución objeto de este estudio, se manifiesta claramente, por parte de los docentes, la necesidad urgente de recibir capacitación, formación y orientación constante o permanente de grupos especializados de apoyo, ya sean provistos por la Secretaría de Educación o por la misma institución; expresando y reflejando en sus actitudes y prácticas educativas la ausencia cognoscitiva de herramientas que faciliten el trabajo pedagógico con los diferentes niños con características incluyentes que se encuentran en el aula. Aunque el modelo pedagógico constructivista que se proclama al interior de la institución no se ve reflejado en el interior de las aulas de preescolar, el docente únicamente se limita a transmitir información, priorizando la memorización de lo que ya se conoce. Busca que cada estudiante acumule conocimientos de los libros, sin que se dé ningún

cuestionamiento de lo existente. El que mejor repita los conceptos y más información tenga, aunque no los entienda, es el mejor alumno de la clase, sin desarrollar el pensamiento crítico.

Sobre este estudiante, afirma Vygotsky (1997) que cuanto más observe, escuche, interactúe, experimente, cuanto más conocimiento adquiera y entre más elementos se le proporcionen para su experiencia, este será mucho más productivo y hará mejor uso de su imaginación. Esto se ahonda más cuando se confunde manualidad o habilidad con creatividad, y se piensa que el aprendizaje debe darse a través del entrenamiento y la repetición. Se dan modelos y se incentiva a la copia, reprimiendo de esta forma el espíritu creador. Ni siquiera se considera que la espontaneidad en un proceder estimula y revela la inteligencia, y que esta consiste en dar una respuesta nueva a un problema viejo. Al respecto, nos dice Piaget (1983) que «el niño que juega desarrolla sus percepciones, su inteligencia, sus tendencias a la experimentación, sus instintos sociales, etc.» (p. 106).

La escuela no ha fomentado ni posibilitado la experimentación y, con la reforma educativa, ha pasado del protagonismo del profesor en la escuela tradicional al protagonismo del módulo o texto en la escuela actual. Los padres tampoco estimulan la creatividad, pues es más común creer que cuanto más rápido se ingrese a los niños en las prácticas establecidas, menos problemas van a traernos. Y como se prioriza el desempeño, recurrimos a prácticas conductistas de premio y castigo para lograr el éxito escolar. Respecto a ello, y tomando las palabras de Ovide (1996), «el exceso de normatividad mata la iniciativa personal y colectiva, pero la falta total de ella o la enajenación del campo propio a otros campos, de modo impune, también lo mata» (Boggino, 2004, p.18).

En este sentido, resulta difícil tratar de crear algo nuevo, y la única forma de ser creativos es desafiar lo ya establecido y los comportamientos esperados. Solo si se asumen riesgos, con criterios propios, y se actúa en forma diferente al común de la gente, se desarrolla su potencial creativo e innovador. En el preescolar de la institución objeto de este estudio se inhibe la necesidad infantil de expresarse.

Las aulas de clases se han convertido en jaulas donde la libertad de pensar, crear y jugar se ha limitado al quehacer cotidiano de tareas y trabajos memorísticos.

Por otra parte, en la institución ya no es habitual disponer de espacios y materiales diversos, pues el proceso educativo se ha ido reduciendo a enseñar a leer, escribir y al cuidado de los niños y niñas. Las directivas del colegio deben cumplir con parámetros y ordenanzas establecidas desde Bogotá, donde se busca que el trabajo en todos los colegios sea uniforme: los textos, materiales, formatos y horarios deben seguir las mismas pautas, y la labor docente debe cumplir con estándares de calidad que aseguren el posicionamiento institucional. Esta homogeneización desconoce, sin embargo, la diversidad presente en cada región, afectando de manera directa a la población estudiantil. En muchos casos, los niños y niñas manifiestan frustración, falta de motivación y problemas de convivencia, situaciones que a menudo reflejan la ausencia de afecto y cuidado por parte de sus familias. Estos factores podrían ser subsanados, pero para ello se requiere una nueva disposición mental que permita repensar y modificar el uso de los espacios físicos y educativos, adaptándolos a las necesidades y particularidades de cada contexto.

Para contrarrestar estas limitaciones, la expresión lúdico-creativa se propone como un espacio donde los niños y niñas puedan manifestar sentimientos e ideas habitualmente inhibidas, reprimidas o inesperadas. En este enfoque, se aplica una pedagogía que, a través del juego, brinda confianza, libertad y espontaneidad, permitiendo que los estudiantes reflexionen sobre diversas temáticas interrelacionadas, comprendiendo su multidimensionalidad dentro de un enfoque pluridisciplinario. El entorno se convierte así en el primer libro de consulta e investigación para el niño, un material didáctico vivo que le permite explorar y desplegar todo su potencial imaginativo, afectivo y creativo. Al mismo tiempo, propicia la expansión de sus emociones y percepciones, pues el mundo afecta al niño tanto como ser individual como social. Para aprovechar este potencial, el verdadero educador debe comprender la relación entre la naturaleza

y la sociedad, convirtiéndose en un agente transformador que guía al niño en su interacción con el entorno.

Por otro lado, los maestros enfrentan desafíos al trabajar con educandos que presentan características clínicas especiales. En muchos casos, estos estudiantes son percibidos como sujetos que solo pueden ser atendidos por especialistas, y los docentes manifiestan no contar con los recursos ni la pericia para diagnosticar o intervenir adecuadamente en su proceso de adaptación y aprendizaje. Así, las limitaciones, debilidades y fortalezas académicas de estos niños terminan siendo vistas como un problema aislado dentro del aula, lo que provoca que, de manera inadvertida, sean excluidos del proceso educativo, limitando su integración y desarrollo pleno dentro de la dinámica escolar.

En el marco de la presente investigación, se formularon los siguientes interrogantes, integrados a la situación problemática previamente descrita: ¿Qué características manifiesta la expresión lúdico-creativa como proceso generador de competencias afectivas en los niños y niñas del nivel preescolar del Colegio Fátima del Distrito de Santa Marta? ¿Cuál es el estado actual de esta expresión como proceso inclusivo en la institución? ¿Qué sentido y significado atribuyen los maestros a los procesos incluyentes de expresión lúdico-creativa en la generación de la autoconfiguración afectiva en niños y niñas de tres a seis años? ¿Qué cualidades deben poseer estos procesos para fomentar efectivamente dicha autoconfiguración afectiva? Finalmente, ¿cómo se manifiestan los procesos incluyentes de expresión lúdico-creativa como generadores de competencias afectivas en la población preescolar del Colegio Fátima? Estas interrogantes buscan orientar el estudio hacia la comprensión integral de la expresión lúdico-creativa como herramienta pedagógica inclusiva y afectiva.

Al abordar el desentrañamiento dialéctico y praxiológico de las preguntas problema, emergieron de manera franca las intenciones de estudio, orientadas a generar verdaderos procesos de transformación y cambio en las aulas, donde los niños y niñas puedan participar de manera libre y espontánea. En este contexto, el currículo

se concibe como liberador, y la pedagogía impartida en el aula tiene como eje principal el afecto y el amor. Asumir el estudio de un currículo escolar desde una postura transformadora implicó orientar la percepción que poseen los distintos actores, los tipos de interacciones y relaciones que estas posibilitan, así como su participación equitativa en los eventos en los que son convocados, escuchando las voces de los niños como agentes activos del proceso educativo, sin discriminación.

Desde una perspectiva fenomenológica, Husserl (2011) denomina intencionalidades a las vivencias de la conciencia, no refiriéndose únicamente al significado de la palabra, sino a la propiedad universal y fundamental de la conciencia de ser conciencia de algo, considerada desde un enfoque teleológico. De este modo, el investigador no se limita a establecer objetivos en su proceso de investigación, sino que declara sus intencionalidades epistemológicas, es decir, sus intenciones en la configuración del conocimiento científico. Este enfoque permite que la investigación pedagógica no solo observe la realidad, sino que participe activamente en la transformación de la práctica educativa:

> Por otro lado, los seres humanos sostenemos la necesidad de reconocer un ámbito de idealidades materiales, en el sentido de que también tenemos experiencias de objetividades ideales y reconocemos que el mundo que nos rodea con su variedad infinita de eventos es un correlato intencional de múltiples y variadas experiencias humanas en las que dicho mundo adquiere una multiplicidad de sentidos, significados y validez, desde una óptica teleológica (Husserl, 2012, p. 99).

En este capítulo se formulan las intencionalidades de la investigación, desglosadas en finalidad científica e intenciones investigativas, siguiendo el enfoque de Husserl. Su propósito es orientar la comprensión y el análisis de la expresión lúdico-creativa en el nivel preescolar del Colegio Fátima del distrito de Santa Marta. Estas intencionalidades se concretan en los siguientes aspectos: caracterizar la

expresión lúdico-creativa como proceso generador de competencias afectivas en los niños y niñas; valorar su estado actual como proceso inclusivo; develar el sentido y significado que los maestros le atribuyen para fomentar la autoconfiguración afectiva en niños y niñas de tres a seis años; establecer las cualidades que deben manifestar estos procesos para favorecer dicha autoconfiguración; y evaluar los procesos incluyentes que contribuyen al desarrollo afectivo de los estudiantes del nivel preescolar. Estas intencionalidades epistemológicas permiten que la investigación no se limite a observar los fenómenos educativos, sino que participe activamente en la comprensión y transformación de la práctica pedagógica, vinculando teoría y acción en un proceso reflexivo y aplicado.

MELUCRE, una metodología configuradora

En educación y pedagogía se habla de la escuela lúdica como aquella donde se utiliza el juego como una estrategia para ayudar a resolver problemas de adaptación infantil. En general, la educación, ante todo en las etapas de preescolar y en la básica primaria, debe girar en torno al aprendizaje por medio de los juegos con sentido estético; hacer del aprendizaje una diversión, un entretenimiento, aprovechando las diversas formas del arte que le imprimirán a la vida escolar entusiasmo, colaboración e interacción, al contar de manera ineludible con el maestro como una guía no menos entusiasta. De la capacidad de este para orientar los procesos de manera creativa dependerá la participación activa, con resultados positivos por parte de los estudiantes.

El propósito de la expresión en la educación es ofrecer a los niños y niñas la oportunidad de experimentar, descubrir y dar forma a sus expectativas por iniciativa propia, con la finalidad de desarrollar sus potencialidades, desenvolver su pensamiento y sus actitudes creativas en diálogo con otros estudiantes y docentes:

> Para el niño, el arte es primordialmente un medio de expresión. No hay dos niños iguales y, en realidad, cada niño difiere incluso de sí mismo a medida que va creciendo, que percibe, comprende e interpreta el medio. Los niños son seres dinámicos; el arte es para ellos un lenguaje de pensamiento. Un niño ve el mundo en forma diferente y, a medida que crece, su expresión cambia […] el arte puede desempeñar un papel significativo en el desarrollo infantil. El niño dinámico, en proceso de desarrollo y transformación, que toma cada vez más conciencia de sí mismo y del ambiente que lo rodea, es el que se convierte en centro y foco de la enseñanza. La educación artística puede proporcionar la oportunidad para incrementar la capacidad de acción, la experiencia, la redefinición y la estabilidad, que son imprescindibles en una sociedad llena de cambios, tensiones e incertidumbre (Lambert, 1977, p. 21).

Esta propuesta pedagógica, fundamentada en la expresión, se propone desarrollar al niño a través de la ludocreatividad, sin la inducción de modelos que limiten la proyección: se consideran formas de participación de cada uno, procesando una situación que valora la afirmación de identidad y desenvolvimiento de potencialidades. La expresión permite cambiar imaginación y expectativas con relación a interrogantes que se presentan en los más pequeños. Así, aflora en ellos el deseo de aprender, descubrir e inventar para satisfacer las necesidades que se les presentan. El niño es capaz de comprender, analizar y transformar su entorno utilizando diversos materiales, así como de innovar y aportar originalidad a sus trabajos, considerando la diversidad presente en nuestras aulas. La expresión lúdico-creativa permite, además, la afirmación del sujeto, integrando valores, contenidos y principios éticos. De este modo, el aprendizaje deja de ser un mero ejercicio académico para convertirse en un goce, en un espacio de descubrimiento y exploración.

Después de Rousseau, durante los últimos dos siglos, se ha consolidado la idea del mundo propio del niño. Sus actividades no deben

entenderse como reflejo de una incapacidad para comportarse como adulto, sino como la expresión de una forma original de pensamiento y de una organización personal de la sensibilidad, que se transforman gradualmente para dar lugar a la personalidad adulta (Widlocher, 1971, citado por Marín, 2003). Nuestra sociedad se encuentra en constante transformación, lo que hace necesario buscar nuevas estrategias pedagógicas que permitan a los niños, a través de su creatividad, encontrar soluciones originales a los problemas de su vida cotidiana. Muchas de estas situaciones suelen ser repetitivas e impuestas, lo que puede limitar el entusiasmo y el deseo de aprender, procesos que están estrechamente ligados al acto creativo.

En la actualidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ofrecer espacios para el desarrollo integral: lo espiritual, lo físico, lo cognitivo y la convivencia, promoviendo la participación mediante diversas formas de expresión. Educar va más allá de la mera transmisión de conocimientos; implica diseñar estrategias que favorezcan la experimentación, la participación y la aplicación del aprendizaje sin miedo al error. Fomentar la exploración y la expresión a través de diversos lenguajes artísticos permite no solo descubrir aquello que nos hace únicos como individuos, sino también conectarnos con la colectividad, estableciendo múltiples vínculos: con uno mismo, con los demás, con el entorno y con la cultura. Esta práctica resulta especialmente fundamental en la primera infancia, ya que facilita el contacto con el legado cultural de la sociedad y con el ambiente que rodea a la familia, consolidando así un aprendizaje significativo y relacional.

La expresión lúdico-creativa permite a los niños y niñas desarrollar el respeto por los demás y valorar las individualidades, sin dejar de formar parte del colectivo. Para que esto sea posible, es necesario que la posición del docente se transforme, adoptando un enfoque que permita al niño asumir un rol protagonista dentro del proceso de aprendizaje:

> Todos los niños son creativos y, además, sus diferentes modos de expresión son valiosos; la libertad, la espontaneidad y la

> creatividad son importantes en la formación y el desarrollo de estos. Gardner (2005) comenta que el niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín. En lugar de permitir que cada forma artística progrese con relativa independencia de las demás, los chicos pasan con desenvoltura y hasta con entusiasmo, de una forma a otra, las combinan o las oponen entre sí. Comienza así una etapa de sinestesia, un periodo en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales, en el que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos colores, en el que los movimientos de las manos sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto (Cárdenas y Gómez, 2014, p. 17).

Reconocer la integralidad de los lenguajes artísticos permite dotarlos de un sentido mayor en la educación inicial, en tanto no se trata de la enseñanza de disciplinas, sino de posibilitar la exploración y expresión de las niñas y niños a través de diferentes lenguajes. Es una oportunidad para descubrir que, a través de diversos materiales, ritmos, historias y personajes, se va representando la vida, a la vez que se van potenciando sus capacidades creadoras, su sentido estético y se van construyendo como seres sensibles.

En este sentido, el proceso de seguimiento al desarrollo integral también debe tener una mirada diferente, pues no se trata de evaluar conceptos y aprendizajes, sino de caracterizar y valorar los procesos de desarrollo a partir del reconocimiento de las particularidades de los niños y niñas. No se niega que aprendan conceptos al mismo tiempo que desarrollan nociones que permitan complejizar su pensamiento; el quehacer pedagógico no deberá centrarse solo en lo cognitivo, sino que deberá reconocer la singularidad como un todo armónico e integrado, teniendo en cuenta sus propios ritmos de desarrollo, en sus avances, aprendizajes, intereses, inquietudes y potencialidades. Al mismo tiempo, avanzar en el reconocimiento y valoración de las diferencias implica poner en el centro de la acción pedagógica al niño/

niña, descentrándose de contenidos homogéneos o estandarizados, que permitan generar procesos de equidad, reconocimiento, respeto, solidaridad, democracia y participación.

Según el informe titulado *La Revolución Educativa del Plan Sectorial 2002-2006,* publicado por el Ministerio de Educación Nacional en 2003, las tasas más elevadas de repitencia y deserción escolar se presentan en el primer grado de la primaria, con cifras cercanas al 10 % y al 18 %, respectivamente. Las tasas de deserción son más elevadas en la población más pobre, en el sector oficial y en las zonas rurales. En las áreas rurales, cerca del 50 % de los niños y niñas abandonan el sistema al finalizar su formación de básica primaria. Sin embargo, las tasas de deserción en el sector oficial muestran una disminución progresiva, alcanzando valores entre el 5 % y el 6 % en los grados restantes, aunque vuelven a incrementarse en quinto grado a niveles cercanos al 13 %.

Así pues, la política de inclusión de la población con discapacidad busca transformar la gestión escolar para garantizar educación pertinente a estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, síndrome de Down y otros retardos como autismo, limitación auditiva por sordera o por baja audición, limitación visual por ceguera o por baja visión, discapacidad motora por parálisis cerebral u otra lesión neuromuscular y discapacidades múltiples, como ocurre con los sordociegos. De acuerdo con la reglamentación del Decreto 366 de 2009, la organización del servicio pedagógico debe garantizar la atención de los estudiantes con discapacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. En particular, el Artículo 16 establece que las entidades territoriales certificadas deben orientar y apoyar los programas de formación permanente o en servicio de los docentes que atienden a esta población.

En este contexto, el presente análisis surge ante la necesidad de que los docentes desarrollen una acción pedagógica incluyente, capaz de superar la exclusión y segregación que a menudo se generan en el aula. Su propósito es promover la pedagogía de la inclusión y reconocer la riqueza de la diversidad, fomentando prácticas educativas que valoren

y potencien las capacidades de todos los estudiantes. Este trabajo es importante en tanto que contribuye a generar nuevos conocimientos para el abordaje de la educación inclusiva y ayuda a la construcción o fortalecimiento de valores. Esto conlleva el fortalecimiento del quehacer pedagógico para el logro de los objetivos y metas planteados en el desarrollo de una cultura incluyente y equitativa.

En este sentido, la inclusión de personas con necesidades educativas especiales en el sistema escolar se plantea como una alternativa efectiva tanto para comprender su desempeño en el aprendizaje como para garantizar la oferta de servicios escolares y sociales, contribuyendo así a la construcción de una cultura de atención a la diversidad. Sin embargo, los docentes enfrentan dificultades constantes en las aulas donde hay niños con estas necesidades, debido a que no siempre cuentan con las herramientas ni la formación necesarias para trabajar con ellos. Por esta razón, aunque estos estudiantes compartan espacio con niños regulares, a menudo continúan siendo excluidos del proceso educativo pleno. Uno de los principales desafíos del Gobierno nacional ha sido priorizar la cobertura sobre la calidad, lo que ha limitado el avance real en materia de educación inclusiva. Como resultado, los progresos han sido lentos e insuficientes, dejando en evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente y las estrategias pedagógicas que permitan una inclusión auténtica y significativa.

Las condiciones ambientales y del entorno, como la extrema pobreza, clasifican a ciertas poblaciones como vulnerables y susceptibles de exclusión. Estas circunstancias son, además, factores que contribuyen al abandono escolar, especialmente en los grados de primaria, donde la tasa de repitencia y deserción es más elevada. Colombia requiere implementar políticas efectivas de inclusión. Sin embargo, más allá de la política, es urgente cambiar la mirada social hacia esta población y hacia las limitaciones cognitivas que puedan presentar. La sociedad aún no reconoce plenamente como sujetos a quienes también forman parte de su entramado, lo que evidencia que la responsabilidad sobre la inclusión en el currículo no recae

únicamente en el maestro o la institución educativa, sino que constituye un problema cultural, político y pedagógico.

Por esa razón, este estudio resulta pertinente y actual, ya que involucra a docentes y estudiantes de una institución de régimen especial del nivel preescolar. La institución promueve un modelo pedagógico constructivista basado en la escuela transformadora, pero este enfoque muchas veces queda solo en el papel. Al interior de las aulas de preescolar, los niños y niñas pierden el gusto y disfrute de esta etapa, que es fundamental en su desarrollo. La diversidad etnoeducativa presente requiere un abordaje inmediato que supere prácticas pedagógicas tradicionalistas, un currículo rígido y homogéneo, y estrategias poco transformadoras de las emociones de los más pequeños, que no reconocen las diferencias individuales en el aula.

Una pedagogía incluyente implica que el maestro reflexione sobre el encuentro con los estudiantes, las concepciones y experiencias previas, los materiales y todas las estrategias que contribuyen al desarrollo integral. Sin duda, este texto aporta al tránsito hacia una nueva cultura escolar, orientada al fomento de valores, a superar barreras actitudinales y a guiar a los docentes desde la perspectiva de una pedagogía inclusiva, generando nuevos retos en la práctica educativa.

El juego como primer pilar inclusivo

El juego infantil

La idea de que los niños aprendan jugando comenzó con Froebel, quien fundamentó su sistema de enseñanza en el valor educativo del juego. Para él, el juego permitía un desarrollo natural del niño, integrando la experiencia lúdica al aprendizaje cotidiano. Durante su época, muchos programas de educación infantil incluían el juego como parte del currículo, considerándolo un elemento central de la vida diaria. Montessori, por su parte, promovía la participación activa en el conocimiento y en el aprendizaje, reconociendo la importancia de

que los niños experimentaran y exploraran por sí mismos. De manera complementaria, John Dewey defendía el aprendizaje activo y sostenía que los niños aprenden mejor a través de actividades lúdicas basadas en sus propios intereses. Dewey proponía que los niños tuvieran la oportunidad de jugar a juegos relacionados con situaciones de la vida cotidiana (como la casa, el correo, el supermercado o la consulta del doctor), ya que estos juegos los preparan para relacionarse y colaborar con los adultos en la vida real.

> Muchos promotores del currículum y los maestros basan las actividades del juego, como el día de los disfraces, sobre roles de adultos. Piaget creía que el juego animaba el conocimiento cognitivo, siendo un modo para que los niños construyan su mundo. Identifico tres tipos de conocimiento: físico, matemático-lógico y social. Según Piaget, el conocimiento activo considera cómo los niños aprenden sobre objetos y las propiedades físicas de los mismos, acumulan conocimiento matemático-lógico, numeración, series, clasificación, tiempo, espacio y números. Piaget creía que los niños aprendían el conocimiento social, el vocabulario, las etiquetas y la conducta viendo actuar a los demás (Morrison, 2005, p. 241).

De forma similar, Morrison (2005) señala que, a diferencia de Piaget, **Vygotsky consideraba la interacción social que ocurre durante el juego como esencial para el desarrollo de los niños.** Según este autor, los niños aprenden a través de estas interacciones, incorporando conceptos, desarrollando habilidades sociales y físicas, y dominando situaciones propias de la vida cotidiana. Además, el juego permite practicar procesos del lenguaje, fortalecer la alfabetización, mejorar la autoestima y preparar a los niños para la vida adulta, incluyendo la adquisición de competencias como la independencia, la toma de decisiones y la cooperación con los demás:

> Otras habilidades del lenguaje de la sociedad, como cooperación y colaboración, que animan y mejoran el desarrollo cognitivo. En la perspectiva de Vygotsky, los adultos juegan un papel importante con los niños y cómo lo juegan los adultos con sus iguales, por citar el juego, anima el desarrollo cognitivo porque es un modelo de desarrollo de las habilidades sociales. Montessori concebía el juego como el trabajo de niños y de la familia, y la educación infantil como el lugar de trabajo donde el aprendizaje ocurre por juego. Esta comparación demuestra la absorción completa, la dedicación, la energía y la concentración que los niños muestran con sus tareas de juego (Morrison, 2005, p. 242).

Los niños juegan de manera natural, y en ese juego habita su curiosidad, su deseo de explorar y de descubrir. No eligen jugar con la intención consciente de aprender; su motivación nace del disfrute, del asombro ante el mundo que los rodea. Un infante, por ejemplo, no coloca bloques de pequeño a grande para comprender series, ni construye una pendiente con el propósito de aprender los conceptos de abajo o los principios de la gravedad; su impulso es experimentar, explorar y dar forma a su propio mundo. Sin embargo, en el transcurso de estas actividades, el aprendizaje ocurre de manera silenciosa y sutil: desarrollan habilidades, adquieren nociones, entienden relaciones, fortalecen su pensamiento y descubren principios que guiarán sus futuras comprensiones.

El juego, entonces, se convierte en un espacio lleno de oportunidades, pero no asegura que los niños aprendan todo lo que necesitan saber. Es un escenario vivo donde la experiencia, la observación y la reflexión se entrelazan, y donde los educadores tienen la tarea de acompañar, potenciar y conectar esas exploraciones naturales con aprendizajes más amplios y significativos.

Propósito del juego infantil

El momento del juego es un periodo privilegiado para descubrir, crear e imaginar. Para Cárdenas y Gómez (2014), «el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida» (p.75). Los niños aprenden muchas cosas por el juego. Las actividades del juego son esenciales para su desarrollo en todas las esferas de desarrollo: el físico, el social, el emocional, el cognitivo y el lingüístico. El juego permite a los niños lograr conocimientos, habilidades y conductas.

Clases de juego

Los niños participan en muchas clases de juego: sociales, cognitivas, socio-dramáticas.

Los juegos sociales. Muchos de los juegos de los niños ocurren en la presencia de otros niños. El juego social aparece cuando los niños juegan en grupos:

> Mildred Partner (investigadora de los juegos de los niños) desarrolló la descripción y la clasificación más completa de las diferentes clases de juego social. El juego social activa muchas funciones imprescindibles. Primero propone el método con grupos de niños, interactúa con los demás aprendiendo habilidades sociales. El juego proporciona un contexto en el que los niños aprenden a ser tolerantes (vale, seré el bebé primero y luego seré la mamá), aprender a ser flexibles (primero vamos a hacer lo que quieres, después lo que yo quiera), solucionar conflictos y continuar el proceso de aprendizaje. Los niños aprenden sus habilidades como esos con relación a su jefatura. En segundo lugar, el juego social proporciona un vehículo para practicar y desarrollar las habilidades del alfabeto. Los niños tienen otras habilidades para practicar el lenguaje

> y aprender. En tercer lugar, juegos con ayuda de otros niños para controlar los impulsos; ellos reconocen que no pueden hacer lo que quieren, y dan lugar al cuarto: para introducir un niño debe interactuar con los demás niños. Un juego social invalida la soledad y ayuda a los niños a aprender a tener interacciones sociales importantes para una vida con éxito (Estrada y Vicente, 2011, pp. 88-89).

Juego cognitivo. Froebel, Montessori y Piaget reconocieron la importancia cognitiva del juego. Froebel (por sus regalos y ocupaciones) y Montessori (por sus materiales sensoriales) observan que la participación de los niños con los materiales concretos es como una relación directa con el conocimiento y el desarrollo. La teoría de Piaget influye en el pensamiento contemporáneo sobre la base cognoscitiva del juego. Desde su perspectiva, este es literalmente el desarrollo cognitivo. El autor describía cuatro niveles de juego que los niños atraviesan mientras crecen: el funcional, el simbólico, el con reglas y el constructivo.

Juego funcional. Es el único que ocurre durante el periodo sensoriomotor; está basado y se produce como respuesta a actividades musculares y a la necesidad de estar activo. El juego funcional se caracteriza por repeticiones, manipulaciones y autoimitaciones. Piaget describió el juego funcional (que también se llamaba juego práctico y juego en ejercicio) como una actividad donde:

> El niño antes y después (muchas veces durante el periodo de aprendizaje) agarra, balancea un objeto por el placer de agarrar, balancea un objeto por el placer de balancear, etc. Repite su conducta no en un esfuerzo de aprender a investigar por el placer de dominar y demostrar su poder de someterse a la realidad (Morrison, 2005, p. 245).

El juego funcional permite a los niños practicar y aprender la capacidad física mientras exploran las situaciones inmediatas. A los

niños muy pequeños les gusta repetir movimientos por el placer de experimentar con las funciones de sus cuerpos. La repetición es también común en este nivel (González, 2013, p. 21).

Juego simbólico. En este nivel, también denominado *nivel de juego* o *vamos a fingir*, los niños demuestran sus habilidades creativas, físicas y sus conciencias sociales de varias formas, por ejemplo, para fingir ser algo diferente, como un animal. El juego simbólico también ocurre cuando el niño finge que un objeto es un toro, que un bloque es un coche, por ejemplo; posiblemente influye en ser otra persona, una madre, un padre o un conserje. Mientras que los bebés y los niños pequeños desarrollan sus juegos simbólicos, es más complicado y participan más. Jugar a juegos con reglas comienza cerca de los 7 u 8 años de edad. Morrison (2005) explica que «durante este nivel los niños aprenden a jugar con reglas y límites. Deben ajustar sus conductas en consecuencia; pueden estar de acuerdo con temas sociales» (p. 245).

El juego constructivo desarrolla el nivel simbólico y representa las interpretaciones y adaptaciones de los niños a los problemas y sus soluciones creativas. El juego constructivo está caracterizado por la participación en actividades para construir su conocimiento del mundo. Primero, manipulando los materiales para construir cosas (un castillo de arena, un edificio, formas geométricas, un supermercado) y experimentar de la manera correspondiente.

Juego libre/informal. Morrison (2005) sostiene que los defensores del aprendizaje a través de actividades de juego informal y espontáneo consideran que el aprendizaje se potencia cuando ocurre en situaciones que cuentan con materiales diversos de exploración. Estos materiales pueden organizarse en diferentes centros de aprendizaje, como un centro de cocina, un centro de disfraces, un centro de bloques, centros de música y arte, un espacio con agua o arena y un centro de juego libre. Estos ambientes suelen incluir también juguetes como triciclos, carros y toboganes de madera, que favorecen el desarrollo de la motricidad y de los músculos, al tiempo que estimulan la creatividad, la exploración y la interacción social.

Siguiendo a este autor, los ambientes de juego deben diseñarse de manera que los niños tengan libertad para aprender de forma autónoma, integrando múltiples dimensiones de su desarrollo:

> La atmósfera de esta clase de escuela infantil tiende a aproximar una situación de casa, en la que el aprendizaje es informal, sin estructura y sin pasión. Habla e interacciona con los adultos de forma espontánea. El episodio del juego del aprendizaje está determinado generalmente por los intereses de los niños. Los resultados espectaculares del aprendizaje son la socialización, el desarrollo emocional, el autocontrol y la aclimatación a una situación educativa. Son tres los problemas que pueden resultar de un formato de juego libre. En primer lugar, algunos de los maestros interpretan el significado que los niños pueden hacer de lo que quieren con los materiales que desean usar, otros maestros, en segundo lugar, no plasman qué materiales utilizan los niños para interactuar con lo que estos niños van a aprender cuando están jugando. En tercer lugar, algunas veces, los maestros no piensan que los niños serán responsables por un aprendizaje de juego libre (Morrison, 2005, pp. 245-246).

En muchas ocasiones, los docentes rara vez interrogan a los niños sobre conceptos ni señalan explícitamente la naturaleza del aprendizaje durante el juego. Su participación en este proceso suele ser mínima; se limitan a vigilar que estos no se lastimen, mostrando poco interés en involucrarse activamente. Sin embargo, en un programa de calidad de juego libre, tanto dentro como fuera del aula, los maestros se convierten en participantes activos. A veces se dedican a observar, otras veces se suman, pero siempre sin interrumpir ni interferir. De esta manera, logran evitar los posibles problemas y permiten que los pequeños aprendan de manera natural, explorando actividades, materiales y relaciones dentro de su contexto.

El juego sociodramático (fingir). Según González (2013), este juego permite a los niños practicar actividades relacionadas con la vida familiar, social y cultural. Este tipo de actividad se clasifica generalmente en dos modalidades: sociodramático y de fantasía. La primera incluye actividades y situaciones cotidianas, mientras que la segunda se centra en cuentos de hadas, héroes y mundos imaginarios. Complementando esta perspectiva, Estrada y Vicente (2011) señalan que, en este tipo de lúdicas, los niños tienen la oportunidad de expresarse, asumir roles diferentes y relacionarse con sus pares. Estas experiencias promueven la igualdad y la inclusión, ya que los pequeños actúan en situaciones no sexistas y multiculturales. Asimismo, los autores destacan que los educadores pueden aprender mucho sobre los estudiantes al observarlos, y que su papel debe ser activo, orientando y ajustando las situaciones que surgen de manera natural.

Morrison (2005) complementa estas ideas al afirmar que los docentes deben participar activamente en estas situaciones, animando a los tímidos y asegurándose de incluir a aquellos que podrían estar excluidos. Algunos estudiantes requieren ser enseñados a jugar debido a su origen o situación particular. Por ello, en el ámbito de la educación de primera infancia, los profesionales deben manejar el elemento sociodramático de manera individualizada, adaptándose a las necesidades y características de cada sujeto.

Juego afuera de clase. González (2013) señala que el juego al aire libre es tan importante como el juego interior, ya que permite a los niños aliviar el estrés y desarrollar diversas capacidades. El autor explica que, aunque los maestros deben planear las actividades, no se trata de permitir un comportamiento desordenado, sino de aprovechar el espacio exterior para fomentar la coordinación corporal, el desarrollo del lenguaje, la interacción social y la creatividad. Además, González destaca la importancia de seleccionar adecuadamente el equipo y los materiales que faciliten estas experiencias.

En la misma línea, Estrada y Vicente (2011) destacan que los docentes deberían planificar las actividades de manera que los niños puedan desarrollar habilidades específicas, como correr, trepar

o lanzar objetos, aprovechando al máximo las áreas de juego disponibles. Según estos autores, el espacio exterior debe estar alineado con los objetivos de aprendizaje, y los maestros pueden integrar materiales y actividades que complementen el aprendizaje dentro y fuera del aula, como caballetes, plastilina o recursos del juego dramático. También señalan que los docentes pueden guiar a los niños en momentos de cuentos o música, o crear espacios a la sombra para que descansen. Estrada y Vicente concluyen que los beneficios del juego al aire libre están ampliamente reconocidos, ya que incluso un árbol o un espacio natural puede aportar nuevas perspectivas y enriquecer las actividades cotidianas del grupo.

Juego agresivo. Todos los niños participan en juegos desagradables. Existe una teoría que señala cómo los niños juegan a este tipo de actividades porque están programados biológicamente para hacerlo, siendo esta participación parte de su patrimonio genético. Hay semejanzas entre el juego agresivo y las conductas de los animales, por ejemplo, actividades de correr y perseguir o la lucha (González, 2013). En este nivel, Estrada y Vicente (2011) mencionan que «las actividades de juego agresivo permiten a los niños *aprender* cómo guiar y seguir, desarrollar habilidades físicas, interactuar con otros niños en formas diferentes y crecer en sus habilidades de interacción con los niños» (p. 96).

¿Por qué juegan los niños? El papel del profesor en el fomento del juego infantil

Los maestros son la clave para fomentar el juego significativo, impulsando la base para el aprendizaje. Según Sarlé (2010):

> En los niños pequeños supone un momento particular en su proceso de desarrollo evolutivo y sociocultural, y no se adquieren tempranamente. Para jugar juegos con reglas se necesita la compañía del adulto o un par más competente. En el

> aprendizaje de los mismos es frecuente que las reglas se reinterpreten para hacer posible el juego, adaptándolas y dando lugar progresivamente a mayores niveles de complejidad hasta llegar a jugar tal y como las mismas reglas lo establecen (Cárdenas y Gómez, 2014, p. 18).

El juego es una de las actividades rectoras de la infancia, junto con el arte, la literatura y la exploración del medio, ya que se trata de actividades que sustentan la acción pedagógica en educación inicial y potencian el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Dadas estas razones, no se puede, de ninguna manera, dejar de lado el juego en la educación inicial. Su presencia no se puede limitar a los momentos de *descanso*, a ser una simple motivación para una actividad, a servir de pasatiempo. No es posible encasillarlo bajo unos parámetros externos a él mismo, puesto que se traicionaría su esencia como actividad autorregulada y voluntaria. En este sentido, el juego, que está controlado por el propio jugador, «le proporciona a este la primera y más importante oportunidad de pensar, de hablar e incluso de ser él mismo» (Cárdenas y Gómez, 2014, pp. 19-20).

Proporcionar una situación segura y saludable es una parte importante de las responsabilidades del profesorado, de las aplicaciones en el área de juego y dentro de las instalaciones. Los lugares, situados a la luz del sol, deberían ser seguros para que los niños jueguen. Normalmente, las entidades tienen reglas que requieren que el área de juego tenga muros, una fuente de agua para beber, un número mínimo de metros de área de juego para cada niño y que los grupos se pongan en forma. Supervisar con cuidado a los niños en una base de seguridad del área de juego. El juego es una parte importante de las vidas de los niños y del currículum de la primera infancia. Los profesionales de la educación apoyan y proponen muchas oportunidades para que los niños jueguen.

El juego constituye en el niño su actividad central. Hace activo lo que muchas veces sufre pasivamente. El niño juega no solo para

repetir situaciones placenteras, sino también para elaborar las que le resultaron dolorosas:

> El juego es un escenario donde comienza la participación infantil, ya que dentro de él es posible escuchar las voces de niños y niñas con naturalidad, conocer sus experiencias personales, sus intereses individuales, colectivos y las relaciones que se dan entre ellos; donde la palabra y la acción dan cuenta de la implicación y compromiso de ellos y ellas dentro del juego. Solo se aprende a participar participando (Cárdenas y Gómez, 2014).

Al jugar, el niño exterioriza sus alegrías, miedos, angustias, y es el juego el que le ofrece la posibilidad de elaborar, por ejemplo, los celos hacia un hermanito en el juego con su osito, al que a veces besa y a veces pega. El juego le aporta una larga serie de experiencias que responden a las necesidades específicas de las etapas del desarrollo.

El juego brinda la posibilidad de movilizar estructuras de pensamiento, al preguntarse *qué puedo hacer con este objeto*, y es a partir de ello que los participantes desarrollan su capacidad de observar, de investigar, de asombrarse, de resignificar los objetos y los ambientes y de crear estrategias. Todas estas posibilidades que otorga el juego señalan su importancia en el desarrollo de las niñas y los niños, y estos aspectos deben ser considerados por las maestras, los maestros y los agentes educativos que construyen ambientes que provocan y son detonantes del juego en la primera infancia. De otra parte, el juego es un lenguaje natural porque es precisamente en esos momentos lúdicos en los que la niña y el niño sienten mayor necesidad de expresar al otro sus intenciones, sus deseos, sus emociones y sus sentimientos. Es en el juego donde el cuerpo dialoga con otros cuerpos para manifestar el placer que le provocan algunas acciones, para proponer nuevas maneras de jugar y para esperar el turno, esperar lo que el otro va a hacer con su cuerpo y preparar el propio para dar respuesta a ese cuerpo que, sin lugar a dudas, merece ser escuchado, interpretado, comprendido, cuestionado. Se encuentra también

la capacidad de planear y organizar el juego por medio del lenguaje en expresiones del tipo: *digamos que yo era un caballo y me daban de comer* o *aquí era el mercado y vendíamos*.

A medida que van creciendo, comienzan a jugar con los juegos reglados, donde se observa cómo pueden competir, si aceptan o no las reglas, cómo reaccionan frente al ganar o perder, etc. Un niño que no juega nos hace pensar que algo le está sucediendo, y si esta situación se repite frecuentemente, se hace necesaria una consulta. Compartir el juego del niño es una manera de intercambiar con él, contenerlo, y volver a conectarse con una parte de niños que conservamos los adultos a través del tiempo.

El juego como aprendizaje y enseñanza: la motivación dentro del juego

Educar a los niños a través del juego se ha considerado profundamente. El juego bien orientado es una fuente de grandes provechos. El niño aprende porque el juego es el aprendizaje y los mejores maestros han de ser los padres. Como adultos, tendemos a pensar que el juego de los niños es algo demasiado infantil como para convertirlo en parte importante de nuestra vida, y no es así. Para los niños, jugar es la actividad que abarca todo en su vida: trabajo, entretenimiento, adquisición de experiencias, forma de explorar el mundo que les rodea, etc. El niño no separa el trabajo del juego y viceversa. Jugando, el niño se pone en contacto con las cosas y aprende, inconscientemente, su utilidad y sus cualidades.

El tiempo para jugar es tiempo para aprender. El niño necesita horas para sus creaciones y para que su fantasía le empuje a mil experimentos positivos. Jugando, el niño siente la imperiosa necesidad de tener compañía, porque el juego lleva consigo el espíritu de la sociabilidad. Sarlé (2006) sostiene:

> La apelación a lo lúdico (*vamos a jugar a*…) capta rápidamente el interés de los niños y niñas y, si realmente la situación es un juego, el éxito casi está asegurado. Sin embargo, el *vamos a jugar a*… no siempre es un juego y, como señalamos, tras la propuesta se esconde una actividad *ludiforme*, es decir, un formato de juego, pero que no es juego para los niños y niñas. Con la misma rapidez con que los niños y niñas ingresan al territorio lúdico, salen de él, apenas perciben que la invitación de la maestra no es tal […] A veces, los maestros llaman juego a propuestas que no lo son, dejando a los niños y niñas a mitad de camino entre lo que esperaban que pasara y la tarea misma. Como ya señalamos, no son precisamente los niños y niñas a quienes les cuesta reconocer la diferencia entre un juego y otra cosa. En términos del niño, más bien son los adultos los que parecen no comprender que su juego es una ocupación tan importante como el resto de las tareas a las que los invitan los maestros (Cárdenas y Gómez, 2014, p. 24).

Para ser verdaderamente educativo, el juego debe ser variado y ofrecer problemas a resolver progresivamente más difíciles e interesantes. En el juego, se debe convertir a los niños en protagonistas de una acción heroica creada a medida de su imaginación maravillosa. Su desbordante fantasía hará que amplíe lo jugado a puntos por nosotros insospechados.

Para educar jugando, hemos de ser capaces de hacer propia la idea de los pequeños: cualquier iniciativa y orientación que les queramos dar debe parecer como si la idea hubiera surgido de ellos. Sus *inventos* les encantan. Para el niño no existe una frontera claramente definida entre el sueño y la realidad, entre el juego y la vida real. Él procura seleccionar, comprender e interpretar aquello que más le interesa. Con experiencias logradas con el juego, el niño puede aprender con vivacidad y sencillez las complejidades de causa y efecto. Es muy importante que vaya conociendo una buena gama de juegos y materiales para enriquecer mejor sus experiencias. Los niños no

tienen las facilidades de aprender que tienen los mayores al tener a su alcance el teatro, la radio, la lectura, etc.

La imaginación que podemos desarrollar y educar en los niños por medio del juego es la misma que el día de mañana utilizará para proyectar edificios, diseñar piezas industriales o de decoración, etc. El niño, al jugar, imita, lo cual es un producto secundario de la curiosidad. El pequeño solo seleccionará para su imaginación lo que juega un gran papel. Y si imita, le hemos de poner cosas buenas delante, empezando por nuestro comportamiento. Un niño que necesita conocer el mundo desde sus posibilidades, y un docente que necesita conocer al niño, tienen en el juego un espacio que permite actos conjuntos, integradores. Este espacio favorece, además, la vivencia y la reflexión.

El juego ocupa, dentro de los medios de expresión de los niños, un lugar privilegiado. No se puede considerar solo como un pasatiempo o una diversión. Es, más que nada, un aprendizaje para la vida adulta. Por eso es fundamentalmente una actividad libre. Las personas, cuando jugamos, lo hacemos por placer; precisamente el poder responder a la necesidad de pasarla bien, sin otra motivación, supone un acto de libertad. También se aleja de lo cotidiano, ocupa parámetros especiales y temporales diferentes de los impuestos por la rutina diaria. El juego, en fin, se realiza según una determinada estructura y, por consiguiente, crea orden.

Asimismo, la lúdica se puede considerar como la actividad fundamental de la infancia, actividad que se prolonga en la vida adulta. Estamos seguros de que este se convertirá en el gran instrumento socializador. Entender el acto de jugar como contenido es la consecuencia lógica de considerar que este es un elemento cultural de gran trascendencia. Es propio de todas las culturas y de todos los tiempos.

La exigencia de los juegos de adoptar puntos de vista externos a uno mismo constituye otra de sus características. Esta exigencia viene determinada, sin duda, por los conflictos y las reglas impuestas desde fuera. Tanto su resolución como la comprensión y su aceptación requieren de una progresión considerable en la construcción

del pensamiento infantil. En todo esto no podemos dejar a un lado la motivación, consecuencia del propio placer por el juego y, paralelamente a esta, también está la necesidad de descubrir, de experimentar, que aparece muy ligada al juego infantil.

Segundo pilar inclusivo, la afectividad

La afectividad como sistema

El desarrollo del área afectiva es fundamental para que el niño logre el bienestar y la plenitud a lo largo de su vida. Todos deseamos que nuestros hijos y estudiantes logren llegar a ser humanos competentes, que sepan desenvolverse en las diferentes situaciones que se les presentan en la vida; pero dada la complejidad del desarrollo de esta dimensión, no tenemos claro cómo actuar y cada día resulta más difícil alcanzar la meta de enseñarles a ser felices. La sociedad actual en la que vivimos es cada día más cambiante y exige nuevos retos para enseñarnos a afrontar la complejidad social de la modernidad.

Sin embargo, en búsqueda de una alternativa que facilite secuenciar los procesos afectivos con fines preventivos, partimos del principio de que hay un norte común en el ser humano que se puede resumir en: lograr la seguridad en la infancia y la autonomía durante la niñez temprana, para estar en capacidad de construir un sistema yoico sólido durante la niñez intermedia, que permita resolver la crisis de identidad en la adolescencia y a través de ello lograr una adultez plena de realizaciones, con suficiente flexibilidad yoica para ajustarse a los acelerados cambios sociales, hasta llegar al adulto mayor, periodo de integración personal donde recapitulamos los logros que obtuvimos a lo largo del ciclo vital:

> De igual manera, el tema de conocerse a sí mismo ha estado presente en todas las épocas, aun desde los griegos, como queda constancia en los tratados filosóficos de Sócrates, Platón,

> Aristóteles. Watson es considerado el precursor de la psicología en el tema de las emociones, el cual distingue la presencia de estas desde el nacimiento. La familia de las emociones como la ira, el miedo y el amor, que están presentes a lo largo de la vida, y que sus diferentes matices de nuestra vida emocional tienen un alto componente fisiológico (Watson, 1914, citado por León, 2007).

La psicóloga contemporánea considera que el tema se debe abordar con un criterio multimétodo que incluye varias medidas conductuales de la emoción, considerando tanto la interpretación que hace la persona ante el estímulo que produce la emoción, como las interacciones con su ambiente y estilo personal de afrontar el mundo.

Por otra parte, Ross (1999) plantea:

> Existen cientos de emociones que se mantienen en diferentes culturas, dada su raíz psicobiológica que explica las reacciones corporales. La capacidad de reacción, la expresión facial para cuatro expresiones reconocidas (temor, ira, tristeza y placer), dando evidencia del carácter social y además confirma la relación existente entre las emociones y el organismo, el ambiente y la conducta, para un adecuado desarrollo afectivo. Este autor concluye que, si bien es cierto que la emoción y el temperamento tienen una base biológica, durante la formación del sí mismo se da un proceso de construcción social que se apoya en el lenguaje y la calidad de las relaciones interpersonales, abriendo una oportunidad para que las emociones y experiencias se moldeen mutuamente (León, 2007, pp.179-180).

En psicología y educación observamos con preocupación el término socioemocional. Dado que se tiende a considerar como dimensiones inseparables y por ello se agrupan bajo este término una

amplia gama de competencias que requieren de un análisis más desglosado para poder intervenir en ellas con efectividad en el aula:

> Es importante destacar el carácter individual de los procesos afectivos, los cuales tienden a ser estables a lo largo del tiempo de cada persona, dada la interacción entre los factores biológicos, ambientales, personales e instruccionales que determinan el comportamiento. En este sentido, Harter (1999) ha enriquecido a lo largo de los años su postura inicial (1983) relativa a los cambios que acontecen en el desarrollo afectivo hasta formar el sistema del yo, el cual está constituido por la interacción de tres elementos: el autoconcepto (su punto de vista sobre lo que él es), el autocontrol (la capacidad de dirigir el curso de su conducta) y la autoestima (sentimiento sobre cómo se siente en los ámbitos global académico, social, corporal y familiar). Estos tres elementos definen lo que la autora denominó sistema yoico, que es el núcleo del área afectiva y brinda la base para resolver las tareas afectivas del resto de los periodos del ciclo vital (León, 2007, pp. 181-182).

Asimismo, León (2007) afirma que, cuando el resultado del desarrollo es óptimo, el sistema de yo funciona de forma equilibrada y armónica y, en consecuencia, la conducta de la persona se ubica en el extremo de funcionalidad del desarrollo afectivo. Cuando el resultado del desarrollo es mínimo, frecuentemente por deficiencias ambientales o alteraciones orgánicas, no se alcanzan las tareas evolutivas, impidiendo un equilibrio entre autoconcepto, autocontrol y autoestima y, en consecuencia, la conducta se ubica al extremo del desbordamiento emocional, con un alto compromiso fisiológico y sintomatología tanto motora como expresiva disfuncional que algunas veces se orienta hacia afuera (agresión) y otras veces hacia adentro (cuadros psicosomáticos). En ambos casos se manifiestan emociones primarias como la ira, la tristeza, el temor, el placer, el amor, la sorpresa, el disgusto y la vergüenza, cada una de estas con un

núcleo emocional básico, que permite tener diferentes mutaciones a partir de las cuales surgen todas las combinaciones emocionales.

Afectividad infantil

En su actividad cotidiana, el ser humano desarrolla distintos procesos afectivos que constituyen vivencias o regularidades afectivas que influyen y deciden su actuación por determinado periodo de tiempo, por lo que tienen un carácter humano. En su afectividad, el ser humano desarrolla distintos procesos afectivos que constituyen vivencias afectivas sumamente intensas en su manifestación, que desorganizan su actuación por determinado periodo, por lo que tienen un carácter situacional y humano. Estos procesos son los afectos, que aparecen bruscamente, de forma repentina, ya que surgen en relación con determinadas condiciones que ya ocurrieron u ocurren, cuando ya sucedió algo, sea un acontecimiento esperado o inesperado.

Es decir que, si se dan las condiciones adecuadas para el individuo, el afecto no aparece; por ejemplo, arrebatos de alegría, cólera, etc. El afecto se manifiesta al no poder reaccionar con una conducta adecuada ante una situación extrema y se pierde el control sobre sí. Este se manifiesta más en reacciones de tipo fisiológico como llanto, vómito, sudor, etc. Las emociones están constantemente regulando lo que experimentamos como realidad; sus periodos de tiempo, al igual que el afecto, también son cortos, pero con menos manifestaciones fisiológicas que en el afecto, que da paso a una mayor riqueza expresiva.

Las emociones son situacionales porque solo se producen ante determinados contextos. Las emociones pueden organizar y desorganizar la actuación del niño y también pueden activarlo e inhibirlo. Las emociones son aquellas que permiten actuar ante determinado problema de la vida y están instauradas en el cerebro humano. Al mismo tiempo, son reacciones instantáneas, muy intensas, programadas filogenéticamente ante ciertos estímulos (son muy próximas a los reflejos innatos), casi siempre potencialmente peligrosos y que conducen al organismo a huir o atacar. Las principales emociones son la ira, el

miedo, la alegría, la tristeza y el placer. Las emociones están muy relacionadas con los sentimientos, ya que estos, como configuraciones afectivas, ocurren como resultado del surgimiento de un nuevo tipo de generalización que transforma las emociones en sentimientos.

Estudios realizados por la Facultad de Medicina y Odontología de la Universidad de Rochester descubrieron que el sistema inmunológico, al igual que el cerebro, podía aprender y por eso se veía afectado por muestras emocionales. Cada vez son más los médicos que reconocen el lugar que tienen las emociones en la medicina. Puedo decir en este sentido que las emociones negativas son malas para la salud hasta cierto punto; las personas que experimentan estas emociones están más propensas a contraer diversas enfermedades. Estamos constantemente expuestos a contraer enfermedades, pero somos más susceptibles de contraerlas si nuestro estrés emocional hace que las defensas bajen en el organismo.

Por el contrario, estudios también demuestran que las emociones positivas tienen el efecto contrario; la ira y el pesimismo nos hacen más propensos a padecer enfermedades, pero el amor y la alegría nos ayudan. Parece sutil, pero estudios realizados en gran cantidad de personas demuestran que, al padecer una enfermedad, se ve afectado el curso de esta. De allí que nuestra labor docente, realizada en el aula, conlleve a nuestros estudiantes sentir placer por sus actividades, alegría, entusiasmo, amor propio y por los que les rodean para generar en ellos emociones positivas y actitudes adecuadas frente a las diversas situaciones que se les presenten en el transcurso de su vida escolar. Es así como las palabras de Ortiz (2009), haciendo eco de Silvio Rodríguez, resultan ciertas: «Solo el amor engendra la maravilla, solo el amor convierte el milagro en barro, solo el amor puede transformar al mundo» (p. 9).

Emociones inteligentes

Tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente. Otra manera de entenderlo es que el pensamiento es un proceso que tiene

muchas caras. Las emociones son una faceta de ese proceso, «de la misma manera que pensamos, sentimos» (Ortiz, 2009, p. 9). Resulta muy importante comprender lo que sentimos para poder hacer uso adecuado de nuestros sentimientos.

La escuela se ocupa últimamente, con los nuevos estándares de calidad, por lo que sabe el estudiante, pero no por lo que siente; esta sociedad capitalista prepara a los hombres para la sociedad de consumo en la que todos debemos ser productivos, pero surge entonces un interrogante: ¿Cómo estamos preparando a nuestros niños para afrontar los cambios acelerados de nuestra sociedad? Interrogante al que pudiera dársele respuesta si la labor docente y de la familia estuviera encaminada a generar procesos y configuraciones creativos y afectivos en los que la participación del niño(a) no fuera la de receptor, sino de transformador de su aprendizaje.

Por emociones entendemos a todos aquellos impulsos que nos mueven a actuar; es algo prácticamente automático que sucede ante el estímulo externo. Queda claro que este tipo de impulsos son los que debemos orientar, porque de ello depende el éxito o el fracaso. Hay que potenciar más la educación afectiva para que nuestros estudiantes sean capaces de afrontar la vida con una mirada diferente, más afectiva, que se acepta a sí misma y a los otros, pero que además soluciona y enfrenta los desafíos cotidianos con amor.

Pedagogía del amor en el preescolar

Siendo tiernos, elaboramos la ternura que hemos de gozar nosotros. Y como lo expresó José Martí (1975): «Sin pan se vive, pero sin amor, ¡no!» (p. 22). Realmente, en nuestras aulas de clase la ternura y el amor deberán convertirse en los ingredientes básicos para el trabajo con nuestros niños y niñas. La intolerancia es cada vez mayor porque no estamos educando para amar o para dar sin esperar nada a cambio. No estamos enseñando a solucionar los problemas mediante el diálogo, mediante la aceptación de mis fortalezas y debilidades, sino, por el contrario, estamos formando seres cada vez

más competitivos, que hacen uso de sus capacidades intelectuales únicamente con el fin de producir. Se ha dejado de lado la formación en valores y por eso es necesario generar espacios para compartir y sentir, para vivir y disfrutar de la compañía del otro en nuestros salones de clase.

Eso sin dejar de lado que, aunque los avances tecnológicos nos acercan cada vez más a las personas, en realidad compartimos menos tiempo para abrazar, para besar, para reír, para sentir. Freire, en la *Pedagogía del oprimido* (1985), dice que el ser humano está en la búsqueda constante de libertad y reconocimiento y que es desde la escuela que se brinda la autonomía necesaria para la formación integral de la persona. Según Martí (1975), es fundamental que, desde la escuela, se trabaje en desarrollar la inteligencia de los niños(as) y sus cualidades de ser amorosos y apasionados. Esta educación deberá proporcionar las herramientas necesarias de manera organizada y práctica, enseñándole al niño a responder de forma asertiva ante las diferentes situaciones de la vida. Esta es una formación para eliminar de sus mentes los monstruos que surgen cuando la inteligencia está divorciada del corazón. Ser talentoso significará, entonces, tener buen corazón: el que tiene buen corazón será aquel que tiene habilidades. Por esa vía, un pueblo educado será aquel en el que sus ciudadanos estén preparados intelectualmente y sepan hacia dónde dirigir sus sentimientos.

Al respecto, una pedagogía del amor en nuestras aulas plantea tener estudiantes formados no solo cognitiva, sino afectivamente, capaces de liderar y transformar nuestra sociedad en una más justa, equitativa y mejor para todos. Ortiz (2009) explica que la pedagogía del amor es un modelo integrador que permite entender a las personas que están presentes en una comunidad educativa. Se trata de hacer de la educación un proceso basado en el amor y en la ternura, que permita a los estudiantes reconocer sus errores, tener dignidad, ser respetuosos de los demás y de sí mismos; pero, sobre todo, ser individuos afectuosos. A partir de la experiencia de la felicidad, la libertad, el respeto y el cariño, se ha de producir una educación diferente, una

formación sana e integral, basada en el amor y la igualdad. Mediante la práctica de este nuevo estilo de pedagogía, se camina hacia nuevos modelos humanistas.

Es necesario reconocer, como docentes, que el conocimiento va de la mano de la afectividad, recordando que el desarrollo cognitivo está estrechamente ligado a lo afectivo-motivacional. En otras palabras:

> Lograr la felicidad colectiva e individual es la misión principal de cualquier ser humano, no solo en la organización de la familia, sino en sus relaciones con los demás, es por ello que el fin principal de las organizaciones educativas en este siglo debe ser la formación del ser humano en esta línea de análisis, ya que formar desarrolla a la persona como sujeto humano, la hace desplegar sus competencias personales, de cara al amor, a la esposa, al esposo, lo cual no tiene nada que ver con los números fraccionarios, con las capitales del mundo, las listas de virreyes, las conjugaciones en pasado pluscuamperfecto o con la fórmula del ácido acetilsalicílico (De Zubiría, 2009, citado por Ortiz, 2009, p. 42).

Decálogo de las necesidades infantiles

Turner (2002) nos explica cuáles son las principales necesidades del niño entre cero y ocho años: afecto, seguridad, aceptación, aprendizaje, cuidado, ambiente agradable, socialización, autonomía, sonrisa y juego. Al respecto, Ortiz (2000) afirma que, a partir de una integración, sistematización, complementación, fertilización y generalización de estos elementos, vamos a sintetizar las diez necesidades básicas de la edad infantil. Hemos denominado esta síntesis como el *Decálogo de las Necesidades Infantiles* (DNI), que enumeramos a continuación:

- Necesidad de afecto: es importante sentirse querido, aceptado. La escuela, la familia y la sociedad en general deberán brindar

el afecto necesario para un adecuado desarrollo del niño. El hambre de afecto tiene que ver con que, cuando no se recibe el cariño y afecto necesarios, estas personas, por lo general, llegan a ser adultos fríos e incapaces de dar afecto.

- Necesidad de seguridad: esto hace que el niño esté ausente de temores y ansiedades, y entonces puede adquirir las habilidades y las capacidades que le son necesarias para la vida.
- Necesidad de aceptación: el niño necesita aceptación. Todos necesitamos ser aceptados, que uno sea capaz de ir a un lugar y no se le rechace.
- Necesidad de aprender: los niños necesitan preguntar y recibir respuesta a sus inquietudes, explorar, curiosear y descubrir.
- Necesidad de cuidado: el niño necesita cuidados. ¿Por qué? Porque muchas veces no saben cuándo están sometidos a un peligro, y entonces nosotros tenemos que ponerles límites.
- Necesidad de un ambiente agradable: el niño necesita un ambiente estable, armonioso y tranquilo. Esa es una necesidad que todos tienen a esta edad, y debemos tener en cuenta que los cambios producen angustia.
- Necesidad de socialización: el niño necesita conocer sus deberes y sus derechos. La escuela y la familia tienen que enseñarle.
- Necesidad de autonomía: el niño requiere oportunidades para desarrollar autonomía, lo que implica permitirle **tomar decisiones por sí mismo** en ciertos aspectos de su vida y aprendizaje. No se trata de indicarle continuamente todo lo que debe hacer; algunas acciones y elecciones pueden y deben ser determinadas por el propio niño, fomentando así su capacidad de decidir y responsabilizarse por sus actos.
- Necesidad de sonreír: Cuando sonreímos, nuestros músculos faciales se contraen y disminuye el flujo sanguíneo de los vasos cercanos. Esto hace que la sangre se enfríe, disminuya la temperatura cerebral y provoque la producción de serotonina.
- Necesidad de jugar: el juego desempeña un papel fundamental como herramienta de socialización, ya que permite a los niños

aprender, junto a sus compañeros, cuáles son las conductas apropiadas y cuáles no. A través del juego, los niños desarrollan habilidades sociales, aprenden a respetar normas y a relacionarse con los demás de manera cooperativa y constructiva.

Tercer pilar inclusivo: el arte

La expresión artística como potencializador del desarrollo de los niños de preescolar

En educación inicial se establece que, desde el nacimiento, niños y niñas poseen y desarrollan formas de interacción y de funcionamiento sensibles, afectivos, emocionales, cognitivos y socioculturales que les permiten adaptarse a su entorno y que resultan sorprendentes por su eficacia y complejidad. Esos modos de funcionar dan cuenta de la existencia de capacidades, conocimientos, actitudes y formas de expresión que se concretan en *haceres* refinados que, poco a poco, les permiten construir modos de *sentir*, *saber hacer* y *poder hacer* cada vez más exigentes y específicos.

Para Lowenfeld y Brittain (1977), la educación artística debe cumplir una misión muy importante, que consiste en desarrollar en el individuo la sensibilidad para crear, lo que hace de la vida una experiencia grata y satisfactoria. La educación inicial abarca, en el contexto colombiano, tanto los espacios previstos de protección e integración social como las instituciones educativas de preescolar, que contemplan los niveles de prejardín, jardín y transición. En este nivel educativo cobra especial importancia para el pleno desarrollo integral de nuestros niños y niñas en edades de cero a seis años. El niño inicia este proceso resolviendo las necesidades básicas de alimento y bienestar, y evoluciona luego hacia aspectos sensibles y sensoriales, afectivos y comunicativos.

Esta etapa de la infancia se caracteriza por priorizar la gestualidad y la expresión de confianza en un entorno familiar receptivo y afectuoso. Los niños amplían sus experiencias al desarrollar la capacidad

de sentir afecto, seguridad y satisfacción, sensaciones que se nutren de los contextos cercanos y cotidianos, incluyendo sabores, sonidos, imágenes, textos y movimientos. Estas experiencias se transmiten y refuerzan a través del núcleo familiar, así como mediante la atención y acompañamiento de las madres comunitarias y las maestras de preescolar.

Por esta razón, al abordar la expresión artística en los niveles de pre-jardín, jardín y transición, se utilizan dos recursos principales. En primer lugar, los ambientes de aprendizaje incorporan productos culturales infantiles que provienen tanto de la vida cotidiana como de la escuela, tales como juegos rítmicos corporales, canciones infantiles, obras de teatro, textos y cuentos, programas de televisión y cine para niños, y sitios web dirigidos a la infancia. En segundo lugar, estos ambientes emplean métodos creativos destinados al desarrollo de actitudes, procesos cognitivos, prácticas artísticas o culturales y habilidades comunicativas. Estas estrategias buscan fomentar la imaginación, la fantasía, el asombro, la expresión, la interacción con el contexto y la construcción de vínculos mediante dibujos, pinturas, imágenes y gestos corporales, no como productos finales, sino como prácticas de creación con significado dentro de los contextos de aprendizaje.

De este modo, los ambientes de aprendizaje se convierten en espacios significativos y comprensivos, motivando de manera constante la curiosidad y el disfrute que surge del contacto con la vida cotidiana, la fantasía, la imaginación y el juego. En palabras de Lowenfeld, citadas por Maquilón *et al.* (2014), la actividad artística integra percepción, pensamiento y sentimiento, constituyéndose en un elemento equilibrador que influye tanto en el intelecto como en las emociones infantiles.

Si bien un propósito puede ser motivar la creación, el resultado esperado ha de ser la interacción, el vínculo y la traducción de los cuatro componentes que, en el campo de la educación artística y cultural, constituyen el aprendizaje por competencias, de tal forma que el niño evidencia aprendizajes en su experiencia de vida cotidiana,

en diálogo con su docente para construir oportunidades y vivencias paso a paso. Completar la mirada egocéntrica de los niños y niñas y descentrarla hacia los contextos propicia experiencias integradoras desde el campo de la educación artística y cultural. Lo anterior potencia la atención, la concentración y el reconocimiento de secuencias a través de relatos literarios, relatos visuales, ensamblajes (por ejemplo, los rompecabezas bidimensionales y tridimensionales), expresiones escénicas en teatro, títeres, conciertos de música, bailes o danzas, donde adquieren conciencia corporal, niveles expresivos, control psicomotor, cada vez de mayor disposición organizacional, donde la autonomía expresiva, ética, estética-social y cultural sea lograda en la vivencia con el arte, la cultura y el patrimonio.

El respeto en la interacción, como premisa de toda expresión creadora, debe permitir a los niños y a las niñas experimentar y entrar en contacto con múltiples materiales sensibles para su sentido estético: vivir el color y sus texturas, los sonidos y sus tonos, el cuerpo y sus gestos, la imagen y sus movimientos; descubrir y multiplicar sus posibilidades de uso y hacer múltiples ensayos de representación de los artefactos que van conociendo. Los niños y las niñas deben descubrir, producir y reproducir para crear, relacionarse, vincularse y afirmarse en su experiencia sensible. Marinovic (1994) afirma que el arte permite una mejor adaptación, que despierta los sentidos a la imaginación, pero al mismo tiempo, el individuo compensa las limitaciones de la realidad, evoca el pasado, vive el presente, visiona el futuro.

Por eso, en la educación preescolar, la experiencia con el niño y la niña se concibe como la vida misma. Tanto los estudiantes como los docentes generan oportunidades para elegir los temas de los proyectos a partir de los contextos de significación en los que se desarrollan y según sus modos de conocer y crear. Los ambientes de aprendizaje deben propiciar, a través de los sentidos —tanto los distantes, como la vista y el oído, como los próximos, como el olfato, el gusto y el tacto—, una amplia cantidad de información que permita a los niños explorar el mundo visible, táctil, sonoro, corporal y textual. Esto les ofrece la posibilidad de apropiarse de elementos de su entorno,

integrarlos a su yo y a su comprensión del mundo, y dar nueva forma a lo que construyen.

Es fundamental que los adultos, ya sean padres o docentes, al interpretar la expresión artística del niño o la niña, no la consideren una representación objetiva de la realidad, sino la manifestación de emociones, conocimientos, sentimientos y fantasías que surgen de su interacción con el mundo. De este modo, los niños desarrollan la capacidad de realizar prácticas artísticas y culturales, como pintar, cantar, contar historias, dramatizar o danzar, en relación con lo que desean expresar y comunicar desde su mundo interior hacia la vida. Asimismo, el juego desempeña un papel esencial en los ambientes de aprendizaje, ya que promueve bienestar, constituye un proceso de descubrimiento con normas y ofrece retos, disfrute y metas alcanzables, fortaleciendo tanto la exploración como la creatividad y el aprendizaje.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación permiten afirmar que la implementación de la metodología de la expresión lúdico-creativa constituye una herramienta valiosa para enriquecer la práctica educativa en el nivel preescolar. Los docentes con amplia experiencia y compromiso reconocen la importancia del juego y la expresión artística en el aprendizaje de los niños y niñas, así como la necesidad de fortalecer sus competencias mediante capacitación constante y el acceso a recursos educativos adecuados. Si bien se evidencia un nivel de preparación docente, persisten desafíos relacionados con la rigidez de los horarios y la rutina de las actividades, factores que limitan la creatividad y la flexibilidad en el aula. Asimismo, la transición hacia nuevas metodologías implica un cambio de paradigma que algunas docentes perciben como un esfuerzo adicional frente a las prácticas tradicionales.

En síntesis, la metodología de expresión lúdico-creativa favorece un ambiente de aprendizaje más participativo y agradable, en el que

los niños pueden disfrutar del aprendizaje, desarrollar competencias afectivas y potenciar su creatividad. Al mismo tiempo, evidencia la importancia de generar políticas institucionales que apoyen la innovación pedagógica y la flexibilización de los espacios educativos, fortaleciendo tanto el desarrollo profesional docente como la calidad del aprendizaje infantil. Todas las docentes coinciden en que aspectos como la creatividad, la libre expresión y otras dimensiones del ser humano deben desarrollarse de manera integral, permitiendo un aprendizaje completo que no solo promueva la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias afectivas esenciales para la convivencia y la participación activa en la sociedad.

Se evidencia, sin embargo, una escasa valoración de la dimensión estética o artística, lo que se traduce en un trabajo rutinario, poco motivador y limitado por las exigencias rígidas y la falta de flexibilidad al interior de las aulas. No obstante, se reconoce que el desarrollo de valores humanos está implícito en la implementación de una metodología que sea holística, transformadora y lúdica.

A partir de esta reflexión, se puede concluir que la metodología de expresión lúdico-creativa permite trabajar de manera integral el juego, el arte, la creatividad y la inclusión, favoreciendo en los niños y niñas la expresión de emociones, sentimientos y conocimientos importantes para la formación de un ser humano más inclusivo, afectivo y social, que respete las diferencias, se acepte a sí mismo y valore a los demás, y que al mismo tiempo sea capaz de transformar su realidad de manera creativa. Esta investigación también evidencia que, aunque estrategias como los rincones de aprendizaje o centros de interés no son nuevas, las docentes poseen un conocimiento limitado sobre su implementación efectiva en actividades lúdico-creativas.

Adicionalmente, se observa que las exigencias de los directivos y las percepciones de algunos padres, que consideran estas actividades como pérdida de tiempo, limitan su realización. Como consecuencia, se pone en riesgo el derecho fundamental de los niños y niñas a jugar y expresarse, generando vacíos en su formación integral

y afectando negativamente la adquisición de competencias básicas, especialmente en el ámbito afectivo, en una etapa crucial para el desarrollo del ser humano.

A partir del discurso docente en el ámbito formativo podemos concluir lo siguiente: La implementación de una nueva metodología de trabajo con los niños implica un conflicto entre una metodología totalmente tradicional y una más transformadora, que requiere de mucha creatividad y esfuerzo por parte de los docentes. Si bien es cierto que estos cuentan con muchos años de experiencia, implica una disposición para poder implementarla en el aula, ya que solo podría transformarse esta realidad desde la adecuada disposición de la comunidad educativa para generar en los niños y niñas un desarrollo personal más emocional, sensible y con habilidades sociales.

Lo desconocido para el ser humano lo desestabiliza y preocupa, aún más si se trata de la formación de un pequeño, lo que origina en el docente una infravaloración de lo lúdico, de lo artístico, parte fundamental de la vida de los niños y niñas, asumiendo como normal su ausencia. Se trata en este caso de que el docente se haga consciente de aquello que es invisible ante sus ojos y lo haga visible ante los demás y él mismo.

Podemos decir, en este sentido, que es poca la motivación para generar espacios lúdicos de aprendizaje, pero existe la disposición para poder transformar el aula de clases en un espacio más agradable y motivantes para los niños y niñas. La poca disposición para formarse es ocasionada por las políticas al interior de la institución que no generan los estímulos e incentivos para este proceso: se exige un nivel de profesionalización, pero son muchas las dificultades que se ocasionan a la hora de disponer de espacios para prepararse; no existe un incentivo de tipo económico, y los ascensos en esta institución no se dan debido al tipo de nombramiento con el cual se hace. Esta política poco cambiante genera falta de motivación por parte de los docentes, quienes realizamos de la mejor forma nuestro trabajo y en donde en realidad se ve reflejada la vocación.

La revisión de la información y análisis muestra la importancia de disponer de espacios y estrategias metodológicas basadas en el interés de los niños y niñas en las que se mezcle la fantasía con la realidad y se produzca una fusión que convierta el aula de clases en un escenario de aprendizaje ideal. Se trata de hacer visible lo invisible, lo ordinario en extraordinario. Podemos determinar entonces que la actitud del docente resulta de fundamental importancia a la hora de generar verdaderos procesos de transformación. La implementación de nuevas estrategias y la adecuación de espacios dependerá única y exclusivamente del docente hacia sus estudiantes, actividades que requerirán de una planeación que tenga en cuenta las diferencias del alumnado; todo esto provoca en el docente temor y hace que su labor educativa se convierta en coercitiva y frustrante; es el juego la vida misma del niño y de jugar en esta etapa depende el futuro.

Cabe señalar que la rigidez de horarios y las exigencias coercitivas del área repercuten de forma negativa en la implementación de nuevas estrategias: los docentes actúan de modo rutinario y actitud conformista producto de las políticas institucionales. La mayoría de ellos emplean su tiempo en la enseñanza de contenidos, dedicando poco tiempo a actividades artísticas, juegos, danza, teatro… Esto confirma el desarrollo de prácticas muy tradicionales que no concuerdan con el modelo pedagógico institucionalizado. A partir de los datos recogidos, se confirma la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que alejen el aprendizaje de los niños de prácticas poco motivantes, orientándolo hacia un aprendizaje holístico y configuracional.

Referencias

Acuña, U. (2007). *Un fenómeno expresivo posmoderno: la metáfora multimedia como experiencia estética en la educación infantil*. Universidad de Granada.

Boggino, N. (2004). *El constructivismo en el aula*. Homosapiens.

Cárdenas, A. B. y Gómez, C. M. (2014). *El sentido de la educación inicial*. Rey Naranjo Editores.

Dinello, R. (2006). Pedagogía de expresión ludocreativa. *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía, 19*(1), 26-32.

Egglestone, J. (1977). *The Sociology of the School Curriculum*. Routledge.

Estrada, V. y Vicente, A. C. (2011). *El juego y su influencia en el desarrollo social de las niñas y niños de primer año de educación básica general de la escuela Benigno Bayancela de la Ciudad de Loja, periodo 2009-2010* [Trabajo de pregrado, Universidad Nacional de Loja]. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Loja. https://dspace.unl.edu.ec/items/009db312-58d4-4579-907a-8399c52d9a6c

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.

González, M. (2013). *La utilización del juego y su incidencia en el desarrollo psicomotriz de los niños y niñas de preparatoria, primer grado de educación general básica de la Escuela Fiscal Mixta Ciudad de San Gabriel de la ciudad de Quito, periodo lectivo 2012-2013*. Universidad Nacional de Loja.

Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología*. Herder

Husserl, E. (2012). *Las conferencias de Londres. Método y filosofías fenomenológicas*. Sígueme.

Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Primero: Introducción general a la fenomenología pura.* Fondo de Cultura Económica.

Husserl, E. (2014). *La filosofía como ciencia estricta*. Prometeo Libros.

León, C. (2007). *Secuencias de desarrollo infantil integral*. Universidad Católica Andrés Bello.

Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1977). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.

Maquilón, J., Escarbajal, A. y Martínez, R. N. (2014). *Vivencias innovadoras en las aulas de primaria.* Universidad de Murcia.

Marín, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Pearson-Prentice Hall.

Marinovic, M. (1994). Las funciones psicológicas de las artes. *Letras de Deusto*, *24*(62), 199-208.

Martí, J. (1975). *Obras completas*. Editorial Ciencias Sociales.

Ministerio de Educación Nacional (2003). *La revolución educativa, plan sectorial 2002-2006.* MEN.

Morrison, G. (2005). *Educación infantil.* Pearson-Prentice Hall.

Muñoz, N., Burbano, E. M. y Del Buen Consejo Vizcaíno, M. (2008). *La expresión artística en el preescolar*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Ortiz, A. (2009). *Aprendizaje y comportamiento.* Ediciones Litoral

Ortiz, A. (2009). *Educación infantil*. Ediciones Litoral.

Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. Editorial Ariel S. A.

Roffo, A. (12 de marzo de 2000). Hay muchas cosas que se enseñan, pero no se aprenden. *Clarín.* http://edant.clarin.com/diario/2000/03/12/i-02001d.htm

Santos, M. A. (2007). La arqueología de los sentimientos en la educación democrática. En A. Bolívar y A. Guarro (eds.), *Educación y cultura democrática* (pp. 115-129). Wolters Kluwer.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel S. A.

Schulze, M. (2006). *Programa de creatividad educativa*. Editorial Magisterio.

Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.* Narcea Ediciones.

Turner, L. (2002). *Pedagogía de la ternura*. Editorial Pueblo y Educación.

Vygotsky, L. (1997). *La imaginación y el arte en la infancia*. Gedisa.

Capítulo 7. Los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de la educación inclusiva: un estudio desde los significados y sentidos de los docentes universitarios

Elmis Andrea Ruiz Ospino[29]

La investigación que se presenta en este capítulo integra un tránsito más en el recorrido de la preocupación y la responsabilidad por los estilos de aprendizaje y la educación inclusiva. Hemos planteado estos temas en distintas reflexiones, a partir de diversas configuraciones, reconociendo las urgencias y sugerencias que germinan en los escenarios escolares. Un recorrido que se ha creado en y desde los significados y sentidos que habitan en la práctica educativa de los docentes. Comprendemos que el mundo educativo y sus representaciones son una realidad heterogénea, holística y natural, rica en turbulencias que instigan a la interpelación constante. Numerosos aspectos de esta realidad están relacionados con los procesos de enseñanza y el aprendizaje, la inclusión de todos los estudiantes y, al mismo tiempo, la falta de visibilidad de la diversidad que existe en nuestras instituciones educativas.

En este contexto, se entrelazan enunciados, opiniones, saberes y costumbres que invitan al diálogo y al encuentro con las experiencias de los docentes. Al reconocer estas situaciones y sus representaciones, se hacen visibles inclinaciones desiguales, pero también deseos y aspiraciones

29. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Catedrática de la Universidad del Magdalena. Email: eruizo@unimagdalena.edu.co

capaces de generar cambios y plantear desafíos en la práctica educativa. Esta valoración se sitúa dentro de procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por políticas eurocéntricas que configuran el escenario escolar, promoviendo la homogeneidad, la subvaloración y la desigualdad. Dichas políticas trazan caminos desvinculados de las historias de vida, los intereses y las necesidades de la población estudiantil, escondiendo bajo la estandarización educativa la aspiración de uniformidad.

Pese a esto, se constata una riqueza que brota de la relación docente y estudiante en las experiencias que viven cotidianamente en el aula y dan sentido a la práctica educativa. Testimonios que afloran de sus cuerpos para hacerse sentir, en especial cuando visionan un cambio educativo para las nuevas generaciones.

Es en esta constante búsqueda que se fortalece el interés por develar los significados y sentidos que los docentes atribuyen a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Estos significados permiten seguir las huellas de aspectos que muchas veces permanecen invisibilizados u oprimidos en la práctica educativa. Revelan vivencias y experiencias que invitan al análisis, atravesando el devenir de los procesos institucionales, restableciendo estrategias e intenciones, y exponiendo pretensiones, al tiempo que la experiencia se convierte en consigna para construir nuevos horizontes educativos. En este sentido, los significados y sentidos dan cuenta tanto de experiencias individuales como colectivas, mostrando la riqueza y complejidad del acto pedagógico.

Entrever que un estudio se oriente desde experiencias personales que se han fraguado en el ejercicio de la docencia no imposibilita que este se convierta en un elemento mayor de proyección colectiva en el escenario escolar. En este horizonte, pensamos que lo emergente, vivencial y natural se constituye en elemento importante de un estudio que dé cuenta, desde y en sus reflexiones, de los significados y sentidos que se recrean en el escenario escolar y que surgen en torno a la existencia de los estilos de aprendizaje.

Así, nuestro estudio fenomenológico emerge de una serie de reflexiones que derivaron de testimonios, vivencias y expectativas en

relación con un tema que algunos estudios han abordado limitadamente desde enfoques positivistas. Estos estudios son estimables para comprender las características de los estudiantes y su proceso de aprendizaje. Sin embargo, nosotros trazamos un horizonte partiendo de las narrativas y discursos que otorgan significados y sentidos a los estilos de aprendizaje.

De esta forma, abstraerse de lo que representan los estilos de aprendizaje, la diversidad, la inclusión, la singularidad y la heterogeneidad, más allá de lo aparente, instiga a develarlos como elementos posibles de transformación, eventualmente reconocidos, tanto colectiva como individualmente, con sus retos y tensiones, que desafían a tener que desentrañar lo invisible. Frente a estas presunciones, expresamos nuestras aprehensiones, esencialmente en la aventura de abordar los estilos de aprendizaje desde lo fenomenológico. De ahí la importancia de indicar a los lectores la posibilidad de encontrarse con testimonios, vivencias, preguntas sin respuestas que surgen del sentir y pensar de actores educativos y su realidad.

De la misma manera, buscamos dar cuenta de nuestras visiones en torno a esta investigación, enfocadas en develar nuevos significados y sentidos que permitan construir un escenario educativo cuyo horizonte se funda en el reconocimiento y la valoración de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Nos proponemos hacer un estudio que identifique elementos emergentes de la realidad educativa, ofreciendo reflexiones que sirvan como base para la construcción de nuevas acciones pedagógicas. Lo presentado se convierte en el camino trazado a partir de las voces y testimonios de los docentes participantes del estudio. Esta realidad refleja la naturaleza de una investigación cualitativa, que privilegia y enaltece lo natural y vivencial, reconociendo la multiplicidad de sentidos y significados que emergen de los contextos sociales y escolares.

Esencialmente, nuestra investigación se orienta a develar lo que los estilos de aprendizaje significan para los docentes, buscando un abordaje pedagógico que propicie una mirada holística de la educación. Se trata de valorar la diversidad, la inclusión, lo ético y lo estético,

y de abrir espacios para una nueva narrativa educativa, construida en contextos de diálogo. Este enfoque busca generar nuevas reflexiones y disertaciones que, desde lo colectivo, permitan resignificar los procesos de enseñanza y reconocer la singularidad de cada estudiante en su aprendizaje.

Los inicios

El tema de los estilos de aprendizaje ocupa un lugar privilegiado en las discusiones actuales sobre políticas educativas acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes. Parafraseando a Hervás (2005), los estilos de aprendizaje son el prisma a través del cual reconocemos y valoramos la singularidad de cada persona en el contexto educativo. La sociedad actual está representada por la diversidad y la particularidad, identidades muy diversas que prevalecen en ese escenario. Creemos que la problemática asociada con la singularidad estudiantil constituye un elemento para iniciar procesos de cambio al interior de las instituciones educativas.

El escenario escolar es invadido por políticas educativas sustentadas en la estandarización, lo acrítico y lo fragmentado, que se desligan de la singularidad, la heterogeneidad y el respeto por la diferencia, traspasando los intereses y necesidades de los actores sociales, cuya consecuencia más directa es la homogeneidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, invisibilizando los saberes, las historias de vida y las experiencias que emergen en la cotidianidad del aula. Una enseñanza definida por su relación de productividad y calidad y no por su responsabilidad hacia el reconocimiento del otro y sus formas de adaptarse al mundo social.

Un análisis de la realidad educativa actual planteada por Leiva y Gómez (2015) expresa cómo hemos construido un sistema educativo lleno de certezas antiguas, las cuales invaden los procesos pedagógicos provenientes de la globalización y frente a las cuales emergen nuevas voces de resistencia, que enuncian el surgimiento de reivindicaciones en la práctica educativa, la enseñanza, el aprendizaje

y la relación docente-estudiante. Al respecto, Sousa Santos (2009) ha planteado que la crisis que envuelve a la humanidad y sus concepciones universalistas exige la renovación educativa y social, ligada a la reclamación de las identidades, la diversidad y los saberes locales.

Desde el punto de vista de una sociedad sustentada en la competitividad del mercado, el escenario escolar es utilizado como espacio para reproducir prácticas eurocéntricas destinadas a la productividad económica, traducidas en la formación de profesionales para engrandecer lo económico de una sociedad. De lo anterior se infiere que comprender los estilos de aprendizaje que caracterizan a cada ser humano no es una tarea desligada de los procesos educativos, sino que debe converger en las políticas que se construyen al interior de las instituciones educativas. Desde este horizonte comprensivo del surgimiento de otras formas de pensar, comprender, valorar y respetar los estilos de aprendizaje, se fundamentó la realización de la presente investigación en el contexto escolar por las siguientes razones:

Nos apoyamos en un recorrido por la literatura, ya que en ella se presentan los estilos de aprendizaje como un elemento clave para reconocer las características individuales de los estudiantes en su proceso formativo. Este elemento debe comprenderse en el marco de una educación inclusiva, orientada por los principios de igualdad, simetría y participación (Aguilera y Ortiz, 2010). A partir de lo anterior, ha sido posible identificar ciertas distinciones que suelen emerger en el discurso de los docentes escolares, quienes, en muchos casos, reproducen relaciones de poder y asimetría en su práctica educativa (Lozano Rodríguez, 2015).

De acuerdo con lo anterior, la crisis del sistema educativo se sostiene en un conjunto de políticas que han debilitado la esencia del ser humano en cuanto a su singularidad (Matamoros, 2013). Paralelamente, una enseñanza desligada del contexto social y cultural ha dado lugar a prácticas educativas centradas en saberes universales, desatendiendo las particularidades de los estudiantes. Asimismo, se han analizado las distintas dimensiones que adopta la educación

inclusiva. Las propuestas actuales la vinculan con prácticas que promueven la aceptación y valoración de las diferencias, generando resignificaciones en los procesos educativos. En este marco, la educación inclusiva se erige como un recurso fundamental para visibilizar y comprender los estilos de aprendizaje, muchas veces invisibilizados en el contexto escolar.

En esta investigación, entendemos los significados y sentidos como elementos dentro del discurso que se enuncian en los relatos que emergen de las experiencias cotidianas. Tal como lo ha expresado Guidano (1994), el significado corresponde a esa interpretación que los actores sociales le asignan a la experiencia cotidiana del mundo social, pero, sobre todo, estas explicaciones tienen un carácter subjetivo e intersubjetivo donde se configuran imaginarios, tensiones, sentimientos y necesidades. Igualmente, como señaló Bruner (1997), todo significado tiene un carácter dialógico y está inmerso en la realidad social desde la pluralidad de miradas. En el caso específico de la teoría de Berger y Luckmann (1986), se acude al accionar social para mostrar el extenso universo de significados y sentidos desde lo que se vive, se piensa y se siente en la realidad. Lo que corresponde a decir que estos surgen de determinados sucesos y elementos y se fundan en las experiencias cotidianas compartidas con otras personas en un contexto determinado, de donde podemos argumentar la urgencia de develar los significados y sentidos que emergen de los estilos de aprendizaje en el contexto escolar.

En consonancia con este enfoque, este texto se orienta a develar los significados y sentidos que atribuyen los docentes a los estilos de aprendizaje. Dado que estos emergen de la experiencia cotidiana, lo subjetivo e intersubjetivo, el propósito de este estudio es dar cuenta de las vivencias, testimonios e historias de vida a través de las cuales se develan sentimientos, tensiones y emergencias en la conceptualización de los estilos de aprendizaje. La primera perspectiva de investigación se centra precisamente en los múltiples significados y sentidos de estos estilos que subyacen en el ejercicio del maestro y que se complejizan en la cotidianidad de la práctica pedagógica.

Retos en la configuración de los significados y sentidos de los estilos de aprendizaje

Asumimos la investigación cualitativa fundamentada en la hermenéutica y la fenomenología. Esta decisión metodológica se orienta a la cimentación de un estudio que logre una visión holística de los estilos de aprendizaje, desentrañando las consideraciones y testimonios de los docentes. Por cuanto se busca interpretar desde la cotidianidad institucional que vivencian los docentes, su interpretación de los estilos de aprendizaje, sus mundologías, vinculando así lo biográfico-narrativo del trayecto de experiencias en el ejercicio pedagógico de los docentes, favoreciendo un proceso de reflexión y análisis (González Echevarría, 2009).

De esta manera, la propuesta que se bosqueja es más bien una invitación al estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva interpretativa: los significados y sentidos que se estructuran en la cotidianidad del ejercicio pedagógico del docente escolar. Planteamientos que se desprendieron de y desde las historias de vida de los docentes participantes: su trayectoria académica, su experiencia con sus propios estilos de aprendizaje y su vida cotidiana. Presumimos una postura holística, vinculada a la tradición investigativa socio-crítica desde la tradición iberoamericana, con Freire, De Sousa (Delgado, 2011) y Fals Borda (Franco, 2012). Apreciando en ellas distintas posibilidades epistémicas para entender el escenario social.

Esta perspectiva investigativa se ha caracterizado por introducir nuevas lógicas de conocimiento, favoreciendo otras formas de saber que surgen en las relaciones intersubjetivas cotidianas, dando estatus a las vivencias individuales y colectivas de los actores sociales, a sus interpretaciones e imaginarios del mundo de la vida. Esta lógica de reconocimiento de la realidad como episteme se distancia de la mirada deductiva instaurada especialmente en la investigación educativa para dar protagonismo a lo emergente de la realidad social y cultural.

El enfoque sociocrítico se rebela ante la instrumentalización de la realidad que se ordena desde paradigmas hegemónicos y que

obstaculizan e invisibilizan la emergencia de lo reflexivo y crítico. De allí, la urgencia de instaurar un reconocimiento de la realidad social desde una ideología despojada de lo acrítico para dar paso a posibilidades de transformación. La Escuela de Frankfurt instaura una crítica a la racionalidad instrumental consolidada por la sociedad burguesa-capitalista, rechazando toda forma de sumisión, sometimiento del conocimiento, pensamiento que trasciende al campo de la investigación educativa latinoamericana, especialmente en los trabajos de Paulo Freire, quien a través de su enfoque de emancipación social logra posicionar en el escenario educativo la propuesta de una pedagógica de la liberación. Freire propone una visión de la educación desde un enfoque de conciencia ética, social y política, enfatizando el reconocimiento de los actores sociales como protagonistas de su historia y su posicionamiento como sujetos críticos ante la realidad histórica social de la cual forman parte, haciendo de la educación un medio para la liberación de los condicionamientos hegemónicos.

De esta manera, la perspectiva sociocrítica de la educación asume el devenir histórico y social del sujeto como posibilidad para incorporar nuevos saberes. En términos de Ortiz (2015), «propicia una dialéctica intersubjetiva con el fin de utilizarla para transformar la realidad social y emancipar y concienciar a las personas implicadas» (p. 20) y simboliza una comprensión de la realidad desde el accionar de sus actores y su conciencia frente a los fenómenos sociales.

El esbozo anterior demuestra notoriamente los fundamentos por los que el presente doctoral se ampara en el enfoque sociocrítico, no desde la visión de transformación social, sino desde la lógica de reconocer a los docentes como intérpretes de su realidad. Más que profundizar en el ejercicio pedagógico y su relación con el aprendizaje en el escenario escolar o en lo enigmático del proceso de enseñanza y aprendizaje, nos amparamos en los significados y sentidos de donde emergen una ecología de saberes.

Nos posicionamos en la perspectiva crítica, entonces, desde una indagación de los significados y sentidos de los docentes que, desde su ejercicio pedagógico, fortalecen su condición como actores sociales

históricos que les permiten interpretar la realidad en la que se encuentran inmersos, hilvanando posibilidades de transformación. Esto conlleva un proceso accesible a lo intersubjetivo que permite la emergencia de significados y sentidos de los estilos de aprendizaje, acrecentando las percepciones y las posibilidades, comprensión estimada de los saberes, vivencias, sentimientos que emergen en la cotidianidad institucional desde la pluralidad de reflexionar que «es necesario considerar que la sociedad y la cultura no son objeto cristalizado y estático, sino un proceso de acciones, relaciones, sentimientos y valores en un marco intersubjetivo que cambia permanentemente» (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 126). Esto orientó al docente participante de la investigación a reflexionar desde su práctica, sus intencionalidades, convirtiéndose en el eje central para develar los significados y sentidos de los estilos de aprendizaje desde las construcciones que ellos elaboran. La importancia de esta perspectiva era poder orientar el estudio desde el dinamismo de la cotidianidad institucional que experimenta el docente, elemento que fortalece el constructo metodológico de esta investigación.

De allí la necesidad de realizar un proceso investigativo que permitiera la aparición de categorías desde las relaciones intersubjetivas que se presentan en el contexto educativo, en un proceso de construcción y reconstrucción permanente donde los espacios dialógicos se convierten en una fuente de nuevos saberes. Esta postura nos enfoca a situar la comprensión del docente y su subjetividad. El docente escolar, desde su esencia, se constituye en una categoría transversal que estructura el proceso metodológico, a partir de sus vivencias y situaciones cotidianas en las que va determinando significados, sentidos y comprensiones a través de los cuales estructura su accionar. Lo que implica abordar su propia historicidad en el ejercicio pedagógico, permitiendo el surgimiento de significados y sentidos alrededor de la misma.

Esto posibilita el reconocimiento de otras perspectivas que permiten dar cuenta de todo un conjunto de prácticas y experiencias en las que concurre su actuación cotidiana; pero es también un acercamiento a la complejidad del docente a partir de su aspecto subjetivo, desde la

esencia que lo caracteriza como ser humano, con un devenir histórico, social y cultural particular, que hace parte de un conjunto social, donde se establecen relaciones intersubjetivas que denotan complejidad: «necesitamos indagar más acerca de los impactos de las transformaciones en las vivencias de los docentes, tanto desde el mundo de sus emociones como los proyectos y sentidos pedagógicos» (Cornejo Chávez, 2012, p. 32). A partir de la apuesta epistémica, los métodos emergentes propuestos y la perspectiva crítica, surge la necesidad de pensar los instrumentos desde una mirada coherente con la naturaleza del proyecto de investigación.

Estrategias de construcción de la investigación

Al posicionar la investigación en la perspectiva sociocrítica, esta se entreteje desde lo intersubjetivo, desde la interacción entre los docentes, que a su vez permite, en palabras de Ghiso (1998), *revelar* las vivencias, tensiones y comprensiones que impliquen una toma de decisiones para la transformación social. En este sentido, las estrategias de construcción se basaron en la metodología biográfico-narrativa, cuya naturaleza se fundamenta en las historias de vida de los actores sociales. Esto implicaba tener una relación directa y, por ende, una interacción permanente con los participantes.

Las historias de vida han sido un instrumento significativo en la investigación educativa y en el fortalecimiento de la perspectiva paradigmática cualitativa. Son consideradas una estrategia investigativa que parte de lo subjetivo, desde las vivencias y acontecimientos que son narrados por los propios protagonistas. Su vínculo a la investigación representa una técnica que posibilita situar el estudio en la perspectiva de los docentes escolares, desde sus propias experiencias a través de los relatos, convirtiéndose en un espacio de reflexión crítica por parte de quien narra.

Elegimos, igualmente, la entrevista como una técnica que favorece la construcción de las historias de vida desde un contacto con el aspecto subjetivo del docente. La entrevista nos permitía recabar

las historias de vida de los participantes, desde sus experiencias, sentimientos, opiniones, así como también una lectura de la realidad educativa desde su ejercicio profesional. Nos interesaba indagar los estilos de aprendizaje como una realidad dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el escenario escolar, que emerge en el ejercicio pedagógico del docente y que exige un constante proceso reflexivo que permite mostrar los significados y sentidos que van surgiendo y que se van hilando en una lectura de estos. Nos situamos frente a la realidad no de manera *a priori*, sino a partir de su acontecer. En este proceso se recogió una gran cantidad de información proveniente de las voces de los docentes participantes, de la cual emergieron diversas realidades, memorias y experiencias significativas. Esto implicó no solo el análisis de los discursos, sino también de las expresiones gestuales que los acompañaron, aspecto que resultó fundamental para el desarrollo de la investigación, ya que permitió vislumbrar intereses, inquietudes y proyecciones presentes en la narrativa de los docentes.

La interacción con los docentes durante las entrevistas y las historias de vida que compartieron permitió dar espacio a la subjetividad. Este proceso se desarrolló mediante un procedimiento estructurado que incluyó diversas técnicas: la organización de la información, la categorización, la lectura categorial, la elaboración de un esquema de resultados, el posterior diálogo con la teoría y ajustes permanentes hasta conformar el informe final de investigación. Al concluir las estrategias de recolección, se contó con un volumen considerable de información, registrada en grabaciones que fueron posteriormente transcritas. Con este material escrito se inició el proceso de análisis, siempre en relación con los objetivos planteados en el estudio.

Una vez organizada la información, se clasificaron y seleccionaron las categorías y subcategorías que dieron cuenta de los hallazgos obtenidos mediante las técnicas investigativas empleadas. Esto implicó un ejercicio descriptivo que permitió identificar las particularidades presentes en el discurso de los docentes, para dar paso a una interpretación epistémica centrada en los sujetos, en lo vivido y en

lo experimentado, sin coerción de teorías externas. Así, se fueron revelando diversos elementos que, a partir de las experiencias y situaciones vividas en el ejercicio pedagógico, posibilitaron construir saberes y conocimientos sobre los significados y sentidos de los estilos de aprendizaje.

Horizonte conceptual

Enfoques teóricos emergentes, como el construccionismo social, nos indicaban que la realidad se sustenta en las relaciones que establecen sus miembros en los procesos comunicativos que elaboran cotidianamente, es decir, la expresión de significados, imaginarios, experiencias y sentidos, y que logran definir la forma de actuar de sus miembros y cómo interpretan el mundo social. Si bien se tenía la idea de que la docencia es una construcción desde la configuración de diferentes elementos: experiencias, sentimientos, emociones, tensiones y prospectivas, diferentes estudios han invisibilizado la importancia de los significados y sentidos que emergen en el discurso del docente como posibilidad para construir y reconstruir el proceso de enseñanza y aprendizaje en el escenario escolar. Por lo tanto, era necesario apoyarnos en un constructo teórico que soportara la intencionalidad de indagar los significados y sentidos, y cómo desde estos elementos lograría develar los estilos de aprendizaje en el escenario escolar.

Los significados y sentidos se constituyen en esa cualidad del conocimiento que transita entre la experiencia, las emociones, las tensiones y las posibilidades, y que aparece de la subjetividad e intersubjetividad, y esto implica la interpretación de la realidad. El acto de significar es un acto social, construido desde las relaciones interpersonales, en la medida en que el sujeto es capaz de identificarse con los otros y asimismo logra diferenciarse de estos (Gergen 2007). La psicología de lo local parte de la idea de que las relaciones establecidas por los actores sociales en distintos contextos constituyen una sucesión de elementos que permiten potenciar y transformar las

condiciones históricas y sociales en las que se estructuran los significados que cada actor atribuye a los fenómenos sociales y los sentidos que estos adquieren (González Rey, 2002). De este modo, el análisis de la realidad social se articula tanto desde un componente subjetivo como desde elementos construidos social y culturalmente.

Dentro de este marco, es sustancial resaltar que los significados y sentidos se fundan en una dimensión subjetiva o personal y la dimensión social o intersubjetiva que, al configurarse, conforman el conocimiento que es compartido socialmente. Es por ello que, para comprender el mundo de la vida que experimentan los actores sociales, se hace necesario interpretar sus narraciones, donde se evidencia lo imaginado, sus declaraciones y cualidades, elementos que se tejen como sistemas en la producción de los significados y sentidos. Lo anterior se presenta como un horizonte para el proyecto de investigación, pues a simple vista, se apreciaba que los significados y sentidos son cualidades que emanan en el acontecer cotidiano; de hecho, se convierte en la posibilidad de comprender y descubrir los estilos de aprendizaje.

En búsqueda de mayor claridad sobre los significados y sentidos, es necesario abordar el paradigma interpretativo-comprensivo de las ciencias sociales, en el cual podemos hallar un compendio de perspectivas epistemológicas y metodológicas tales como la hermenéutica y la sociología comprensiva, que denotan el carácter intersubjetivo de la realidad social.

Entre el construccionismo social y la sociología fenomenológica

Para el construccionismo, la realidad social está conformada por relaciones dialógicas, pensadas como esquemas producidos en las interrelaciones donde se comprenden y construyen los significados de la realidad social. Asimismo, la sociología fenomenológica enfoca su estudio en explicar las experiencias intersubjetivas que los actores sociales realizan de su cotidianidad. La propuesta de la sociología

fenomenológica pone énfasis en la exégesis de los significados del mundo de la vida y en el ejercicio cotidiano donde se configura la experiencia individual y colectiva que permite la interpretación del mundo simbólico. En este sentido, Schütz (1993) afirma que la intersubjetividad es un elemento de la cotidianidad que experimentan los actores para posicionarse en un lugar dentro del espacio social.

Para Berger y Luckmann (1986), la vida cotidiana implica un mundo ordenado mediante significados compartidos por los miembros de la sociedad. Su acercamiento a la fenomenología tiene la pretensión de interpretar el mundo que construyen los actores sociales. La comprensión se halla en los testimonios y narraciones que los actores sociales construyen y reconstruyen desde la experiencia. De esta manera, la subjetividad se vislumbra como un elemento que hace visible la naturaleza de las significaciones sociales, cimentada en la interacción cotidiana. La propuesta de Berger y Luckman tiene como fundamento básico la concepción de intersubjetividad, entendida como el juego colectivo, donde los actores sociales, junto con el otro (su par), van instituyendo el mundo. La intersubjetividad es entendida como un conjunto de relaciones, experiencias y saberes donde se configuran emociones, tensiones y posibilidades.

De ahí que el término *intersubjetividad* sea interpretado por Berger, Luckmann y Schütz como un flujo de relaciones que se establecen en la cotidianidad donde se construye, produce y reproduce el mundo de la vida, es decir, un transitar a lo inductivo. Entendiendo la realidad social desde el encuentro con el otro, donde el lenguaje se establece como el medio para facilitar a los actores sociales la generación de objetivaciones, al permitir que la vida cotidiana adquiera sentido para cada uno de sus miembros, y constituya la creación del universo simbólico, el cual está estructurado por el conjunto de todos los significados objetivados social y subjetivamente reales.

Por lo tanto, la construcción social se realiza en procesos de interacción, de los cuales proceden patrones de significación y de acción compartidos desde la dinámica cotidiana. Como se puede observar, la teoría de Berger y Luckmann concede un papel importante al lenguaje

en la vida cotidiana, en las construcciones y las reconstrucciones lógicas que determinan la interacción social. Las realidades sociales, para estos autores, son construcciones que se originan en el marco de las relaciones conversacionales que los actores sociales ejecutan en su ejercicio diario. Es un encuentro dialógico que permite interpretar, construir y organizar su mundo. En Berger y Luckmann (1986), la comprensión de la realidad se encuentra en el bullicio de lo habitual, en su base comunicativa; pues es ahí donde no solo se producen relaciones interpersonales, sino que se inicia un proceso de identificación de lo individual y social. Su propuesta se despliega desde una *hermenéutica práctica*, un horizonte para comprender los procesos comunicativos en el contexto donde tiene lugar el accionar humano. Es un saber que se constituye y reconstituye en los procesos comunicacionales, desde las tensiones entre lo histórico, lo social y lo individual.

De esta manera, manifestamos por lo menos dos estimaciones para el estudio de los estilos de aprendizaje. Por un lado, no es aceptable indagar los significados y sentidos en elementos preestablecidos, pues su esencia radica en lo que los actores sociales participantes de la investigación expresaron de estos, asumiendo una existencia dentro del contexto educativo y social. Por otra parte, el estudio de los estilos de aprendizaje obedecía a esa convergencia de lo individual y lo social, a los significados y sentidos de los docentes. A esto nos referimos a continuación como *visibilidades*, concepto que utilizaremos para analizar el campo de la educación a nivel universitario.

Primera visibilidad

En este contexto, y desde una postura más participativa y pluralista, es importante considerar que el cambio educativo se da a partir de las voces de los actores sociales, su sistema de valores y el universo simbólico a partir del cual los seres humanos construimos relaciones. Trabajar en el ámbito educativo desde una perspectiva del pluralismo epistemológico permite superar la visión excluyente que ha marcado la formación durante el siglo. Esta visión contrasta con

muchas prácticas docentes arraigadas en un enfoque de rol mecanicista, que va en contra de la labor educativa actual.

Ser conscientes de la necesidad de emprender acciones encaminadas a la construcción de una educación superior incluyente, que reconozca la diversidad estudiantil como riqueza, implica asumir una lectura de la realidad desde las voces de los actores educativos. En este contexto, el docente se convierte en un agente capaz de renovar los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y promoviendo el fortalecimiento de los aspectos cognitivo, afectivo, motivacional y actitudinal del ser humano. Todo ello dentro del marco de una educación incluyente, participativa y pluralista, que cumpla a su vez con la misión de la educación superior: formar profesionales que aporten al desarrollo del país desde la innovación, la competitividad y la justicia social.

La construcción de significados y sentidos se produce en cualquier espacio sociocultural, a través de las interacciones entre individuos. Para esta investigación, la educación superior se presenta como un escenario propicio para realizar una lectura de la realidad que permita la emergencia de nuevos significados y sentidos, evidenciando así una perspectiva investigativa holística y humanista.

La práctica pedagógica más allá de un discurso académico

Los cambios sociales de este siglo han planteado nuevos retos educativos que dan respuesta a las exigencias sociales, retos que han sido analizados a nivel internacional, lo que indica que en los últimos años se ha reflexionado en torno al papel de la educación para el crecimiento social de los países en vía de desarrollo. Esto se refleja en la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (1999), el informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación del siglo XXI (1996). El desafío está en cómo lograr que la educación dé respuesta a las nuevas demandas sociales actuales, desde un cambio en el paradigma de la enseñanza y el aprendizaje.

El panorama social actual que se nos presenta muestra que estamos insertos en una sociedad cada vez más plural, y la existencia de diferencias culturales exige el desarrollo de políticas educativas que den respuesta a las necesidades de los grupos estudiantiles existentes dentro del espacio institucional. Cambios que requieren trazar nuevas rutas que aporten a la construcción de un proyecto educativo desde lo ético-social para una sociedad diversa. Para Candau (2004), la educación debe ser un proyecto social que reconozca la diferencia, desterrando toda forma de discriminación y desigualdad social, desde la generación de espacios dialógicos, participativos e igualitarios entre personas y grupos sociales que pertenecen a contextos culturales distintos, dentro de un escenario educativo plural. Por consiguiente, un primer paso es la resignificación de la práctica pedagógica, para que, desde la misma, con una mirada a lo social, se incorporen nuevos procesos pedagógicos orientados a la formación de ciudadanos con sentido crítico, respetuosos y comprensivos de la diferencia.

A esta pregunta, Nussbaum (2010) plantea que la práctica pedagógica necesita estar orientada a un proyecto educativo de formación hacia la construcción de una sociedad más justa, desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, que afiance una identidad en el estudiante, donde las acciones emprendidas en el ámbito institucional permitan reconocer los estilos de aprendizaje. Entendido esto como un elemento indispensable donde se experimenta nuevo conocimiento, se respeta el accionar individual, se construye ciudadanía y se vivencia la participación y la democracia.

Ahora bien, el docente es mirado desde su ejercicio cotidiano, donde se producen relaciones, se establecen procesos comunicativos, se problematiza el aprendizaje, se originan tensiones y se proyecta el futuro. Por eso, hablar del docente escolar desde su práctica pedagógica implica reconocer su actuación frente al proceso de enseñanza y aprendizaje; es hacer referencia a que su actividad transcurre en un espacio institucional, donde se produce conocimiento y se estructuran los procesos formativos.

Desde sus inicios, a la práctica pedagógica que desarrolla el docente se le atribuye el carácter formativo, el saber, la construcción de conocimiento. En la actualidad, el papel del docente y su accionar dentro del contexto educativo se concibe desde otra dimensión. Lo social no es solo el sujeto que simboliza el conocimiento, sino el sujeto cuyas vivencias y experiencias se insertan en la institución desde una práctica pedagógica, la cual parte de una lectura sobre el mundo y la realidad social, desarrollando procesos formativos desde las necesidades e intereses presentes en los estudiantes.

Sin embargo, existe un cuestionamiento social del papel del docente como sujeto formador de las nuevas generaciones, dado que se percibe una ruptura de formación de valores en el trabajo pedagógico, limitándose a la función de capacitar a un grupo estudiantil para que se desempeñen como profesionales competitivos y se inserten al mundo global desde la productividad, olvidando que, aunque la formación disciplinar es fundamental, también es fundamental el reconocer el papel del estudiante en el contexto institucional desde su estilo de aprendizaje, sus valores y las habilidades que este posee. Antes que una práctica destinada al saber, el docente tiene bajo su responsabilidad la formación humana.

Adicionalmente, los cambios que han afectado a la sociedad han generado modificaciones al interior de las instituciones educativas, cambios que requieren explorar nuevas rutas encaminadas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde nuevas miradas que proyecten el actuar individual del estudiante, su estilo de aprender. Para Espínola (2005), la educación se convierte en un medio para fortalecer procesos que promuevan la comprensión, la tolerancia y la inclusión hacia el desarrollo de destrezas que permitan la formación de ciudadanos participativos y críticos de los momentos actuales.

En este sentido, el papel del docente desde su práctica pedagógica en la transformación institucional cobra fundamental importancia, cuyo ejercicio está encaminado a los retos actuales, los cuales se sustentan en la generación y formación de una sociedad más humana,

incluyente y respetuosa de la diferencia, consciente de su papel en una sociedad cada vez más cambiante. De esta manera, corresponde al docente abrir nuevos espacios que faciliten el desempeño individual, procesos que permitan reconocer la diversidad, entendida esta como la riqueza en el ser humano (Sánchez Fontalvo, 2013).

Lo político-ético, camino para la generación de procesos incluyentes y democráticos en el escenario de la educación superior

Para Paulo Freire (1972), la práctica educativa tiene un componente político porque se construye desde proyectos y utopías que permiten la dominación o la emancipación social. Hay una herencia de la educación colonial que oprime, fragmenta y discrimina, naciente de las políticas hegemónicas. En contraposición, Freire plantea una educación orientada a la libertad, basada en un trabajo consciente y sostenido para desmantelar los procesos colonizadores a través de la alfabetización. Esta educación busca superar las barreras de la exclusión y posibilitar procesos sociales democráticos y participativos, otorgando voz a quienes históricamente han sido oprimidos, para iniciar un camino de liberación frente al régimen colonial y a las estructuras políticas que lo sostienen. El pensador brasilero propone una desarticulación hegemónica para lograr la incorporación de todos los actores sociales en la búsqueda de una sociedad justa, equitativa e incluyente, que influya en todas las esferas sociales: políticas, ideológicas y económicas, que permita un trabajo desde la comunidad.

En cierto modo, Paulo Freire nos revela la ingenuidad de la sociedad cuando interpreta los múltiples condicionamientos a los que es sometida por parte de la hegemonía del poder. El trabajo educativo desde lo político es lograr la toma de conciencia y la participación de los grupos minoritarios en la sociedad. Una concepción de la pedagogía de la esperanza donde se interpreta la realidad desde la construcción del docente y el estudiante y se elimina todo conocimiento impositivo

y vertical. Esta es una enseñanza vista desde un componente ético y social que permite procesos participativos y ciudadanos libres.

Desde esta perspectiva, la educación para la libertad no se puede reducir a la homogeneización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino a lograr una política del saber donde se presente la posibilidad de interrogar la realidad desde la participación colectiva, sin dominación ni exclusión. Los estilos de aprendizaje permiten una relación con lo social, pero son, además, medios para la formación integral de un ciudadano autónomo y crítico. Continuando con Freire (1997), el estudiante es un ser dotado de creatividad, conocimiento y sentimiento, que conoce, crea y recrea su realidad; un ser humano cargado de una experiencia cognitiva, social y cultural.

Esta liberación se debe dar mediante un conocimiento de parte del sujeto de su proceso de aprender ante los desafíos que presenta la realidad. Para Freire, el ser humano es libre cuando toma conciencia de su rol en la sociedad. Es así como la educación se convierte en la base para formar esta autonomía. De ahí que la universidad, como escenario de construcción para una ciudadanía democrática, deba orientar su proceso formativo a la persona como sujeto inmerso en una sociedad y una cultura en constante transformación.

La diversidad estudiantil es tema de las políticas nacionales e internacionales en la construcción de una educación con calidad. Esa diversidad exige una educación para la libertad desde un proyecto social, político y económico de cada nación. De allí que las políticas implementadas para la atención a la diversidad estudiantil requieran de resignificación. Lo anterior supone la construcción de un escenario de educación superior desde una experiencia formativa que permita el desarrollo integral del educando desde una convivencia social igualitaria. También supone una enseñanza que permita incluir la diversidad estudiantil tradicionalmente excluida en la práctica educativa del docente. De modo que la educación superior debe promover la equidad estudiantil y construir procesos en los que todos puedan sentirse parte activa de una educación democrática y justa.

Tomando como referencia estos aspectos fundamentales, es menester adelantar acciones que propendan a una educación que reconozca la diversidad como riqueza, puesto que vivimos en una sociedad horizontal donde prima la desigualdad y poco se reconocen las características particulares, elemento que incrementa la injusticia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. En síntesis, para desarrollar una enseñanza que apunte al reconocimiento de los estilos de aprendizaje como perspectiva inclusiva, se hace necesario que el docente resignifique su práctica desde la puesta en marcha de acciones que garanticen el trabajo con la diversidad.

Segunda visibilidad

Para valorar el tejido social que conforma la universidad actual, es necesario concebir una educación desde una perspectiva incluyente, capaz de desarticular dinámicas colonizadoras y homogeneizantes. Esta educación debe promover prácticas que visibilicen la diversidad y rescaten los distintos estilos de aprendizaje, reconociendo las múltiples formas de pensar, sentir y construir conocimiento que han sido históricamente soterradas por políticas educativas hegemónicas. En este sentido, se aproxima a la propuesta de Freire, quien plantea una educación orientada a la libertad, mediante la cual quienes han sido oprimidos adquieren voz y participan activamente en la construcción de procesos democráticos y participativos, superando la exclusión y fomentando la liberación frente a estructuras coloniales y jerárquicas.

Una formación incluyente a nivel superior no puede deslegitimar los saberes particulares ni ignorar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. El encuentro de diversas culturas en el escenario educativo exige reconstruir la enseñanza a partir de la singularidad como horizonte, generando nuevas propuestas educativas fundamentadas en principios ético-políticos que renuncien a la competitividad y la exclusión. Este enfoque busca humanizar la educación mediante la convivencia y la aceptación, promoviendo una ecologización

de la enseñanza que reconozca y valore la pluralidad de saberes y cosmovisiones.

Desde una postura holística, emancipadora y respetuosa de la diferencia, en la que reconocer, aceptar y valorar la diversidad estudiantil garantiza una educación y una sociedad incluyentes, se hace necesaria la creación de nuevas propuestas ético-políticas. Inspiradas en la visión educativa de Freire (1970), orientadas a la defensa de los derechos humanos y a la construcción de un aprendizaje humanista, estas propuestas buscan eliminar toda situación opresora que limite al estudiante y permitir que emerjan nuevos significados y sentidos desde escenarios pedagógicos centrados en la formación desde la singularidad. En este marco, la diversidad se reconoce como un valor y no como un obstáculo para pertenecer al sistema educativo. La política educativa colombiana apunta a ofrecer una educación de calidad para todos, ajustada a los estilos y necesidades de aprendizaje de la población estudiantil, y a transformar las instituciones en espacios de participación, comprensión y formación de ciudadanos respetuosos de la diferencia. No obstante, a pesar de los esfuerzos de las políticas nacionales e internacionales, la desigualdad persiste en los distintos niveles del sistema educativo.

Teniendo en cuenta lo anterior y reconociendo el papel que desempeña la universidad en la producción de conocimiento y la formación de profesionales comprometidos con la sociedad, se hace necesario adoptar una postura crítica y asumir una acción transformadora profunda. Esta acción debe cuestionar los esquemas hegemónicos que han condicionado históricamente las políticas educativas y su desarrollo social, político y económico, para dar paso a una reforma estructural basada en lo emergente. Solo así se podrá reconocer la pluralidad humana como condición fundamental de la vida y del aprendizaje (Murcia, 2006).

Desde esta perspectiva, reafirmamos que se requiere un trabajo desde la visión decolonial que permita la reformulación de la enseñanza y el aprendizaje escolar, donde se articulen los saberes y experiencias. Buscamos, desde este enfoque, asumir una perspectiva humanista en

la relación entre los estilos de aprendizaje y la educación inclusiva para lograr una transformación en el sistema educativo escolar colombiano de cara a la valoración y el respeto a la diferencia; posibilidad que permite la democratización de la enseñanza desde el reconocimiento de los derechos humanos. Al mismo tiempo, propiciar la participación de todas las personas en el sistema educativo desde el binomio universidad-sociedad, donde se suscite el diálogo de saberes como medio para construir y reconstruir la realidad social.

Estructurar la educación superior como proyecto social y ético exige prácticas educativas distintas hacia la inclusión. De esta manera, la enseñanza se entiende más allá de un constructor de conocimiento, desde lo cognitivo-transmisión y dispositivo de saber, sino como un medio para lograr reconocer la realidad desde las percepciones y cosmovisiones de cada sujeto que integra el contexto institucional. La propuesta de Freire (1990) de un diálogo liberador conduce a un análisis de los procesos pedagógicos encaminados al reconocimiento de la diversidad.

En este apartado nos situamos en el marco de esta pedagogía, la cual se convierte en la posibilidad de instaurar una enseñanza contrahegemónica más participativa y justa. Desde luego, como se señaló al inicio de este escrito, trabajar desde una perspectiva decolonial implica reconocer y asumir la emergencia de nuevas realidades en la educación superior, que posibiliten la construcción de nuevos epistemes a partir de la experiencia concreta de cada sujeto inmerso en el ámbito educativo y social.

En virtud de lo anterior, se busca delinear caminos que propicien una educación respetuosa de los estilos de aprendizaje, entendidos como una riqueza de la diversidad estudiantil, al mismo tiempo que promueva nuevos marcos de enseñanza. Esto permite reconocer la singularidad de cada sujeto como un elemento enriquecedor de la práctica pedagógica del docente y de su repercusión en la construcción de una ciudadanía inclusiva, donde la diferencia se conciba como una oportunidad valiosa y necesaria para alcanzar una educación más justa, equitativa y democrática. En consonancia con Walsh (2013), se

parte del otro para generar conocimiento sobre aquellos grupos históricamente marginados por las estructuras sociales y políticas.

Esta perspectiva decolonial está orientada a la construcción de procesos educativos y sociales equitativos y participativos, eliminando los rastros de la desigualdad con una educación que cultive la democracia y la comprensión. La práctica pedagógica desde la perspectiva decolonial permite una enseñanza acorde con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, construye y reconstruye el conocimiento a partir de la unificación del saber científico y el saber cotidiano, permite el desarrollo de la identidad estudiantil desde la valoración de su propia cultura y la defensa de la misma, cultivando la tolerancia, el respeto y la comprensión.

Aproximación comprensiva de los estilos de aprendizaje: testimonios docentes

Como resultado de un ejercicio de aproximación a la experiencia de los y las docentes de la Universidad del Magdalena, se logró develar que, para ellos y ellas, los estilos de aprendizaje constituyen una noción polisémica. Si bien esta noción resume las características particulares de los estudiantes en el proceso de aprendizaje en el escenario escolar, el significado que le conceden no se limita a un asunto estrictamente individual derivado únicamente de su ejercicio pedagógico, sino que emerge en la cotidianidad de un acontecer intersubjetivo.

Por esta razón, al dialogar con los docentes participantes en los diferentes momentos del estudio sobre lo que significan los estilos de aprendizaje para ellos y cómo los vivencian en el ejercicio pedagógico dentro del contexto educativo, se tuvo en cuenta que sus narraciones derivan de su dimensión subjetiva e intersubjetiva, de sus experiencias, temores y tensiones, de su cosmovisión general y del sentido común. En otras palabras, se trata de «formas relacionales llevadas a cabo en el sitio del individuo» (Gergen, 2007, p. 218).

Las diversas situaciones planteadas en la investigación permitieron desarrollar un amplio diálogo con los docentes participantes,

quienes en sus narraciones muestran la complejidad de las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas relaciones funcionan como componentes integradores que constituyen su visión acerca de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, las narraciones expresan su postura desde lo social, educativo, histórico y ético, así como el surgimiento de tensiones y posibles puentes entre el conocimiento hegemónico y la realidad sociocultural de la población, reflejando la riqueza y profundidad de su manera de significar los estilos de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje como singularidad o particularidad humana

De acuerdo con lo expresado por los docentes participantes, los estilos de aprendizaje se configuran como una cualidad que caracteriza la actuación del ser humano dentro de un contexto social determinado. Estos sujetos reconocen que dichos estilos son el resultado de la interacción de diversas dimensiones: cognitivas, sociales, procedimentales y afectivas. En palabras de Hervás (2005), esto debe traducirse en un proceso de enseñanza que considere lo social, que entrelace experiencias y vivencias de la cotidianidad institucional que muchas veces quedan ocultas por una perspectiva educativa centrada únicamente en la razón, la cual se ha constituido en un poderoso referente de un ideal homogéneo.

En tal sentido, los docentes apelan a la idea propia de la perspectiva crítica educativa de fomentar espacios de participación que promuevan relaciones horizontales, donde se valoren y respeten las diferencias. No obstante, desde el modelo hegemónico, esta visión educativa se ve distanciada, generando profundas implicaciones sociales que, según autores como Sousa Santos (2011) y Nussbaum (2010), constituyen una crisis en la educación. Lo ético se articula con lo social como forma de valorar la diversidad estudiantil. Esta relación no se restringe al proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que abarca las diferentes formas de actuación que, para los docentes, poseen un

valor intrínseco. Se conecta a su vez con dimensiones emocionales, comportamentales, religiosas y culturales, constituyendo una apreciación integral de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Esta subcategoría, denominada «singularidad o particularidad humana», permite observar que la diversidad humana representa una riqueza (Sánchez Fontalvo, 2013), y constituye un tipo de «formación participativa que activa y mejora la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano» (Nussbaum, 2010, p. 132).

Los estilos de aprendizaje como diferencias

Para los docentes participantes, la conciencia sobre los estilos en cuestión no se limita a una reflexión sobre las relaciones que se producen en la enseñanza y el aprendizaje, sino que se traduce en acciones prácticas orientadas a una educación que valore las diferencias. En este sentido, surge la perspectiva de la educación inclusiva, lo que inspira nuevas formas de comprensión del ser humano e implica «una mirada prospectiva al docente, como artífice y responsable de hacer realidad una educación que se centra en el desarrollo de las potencialidades de cada persona» (Castillo, 2014, p. 2). En los testimonios de los docentes también se evidencia preocupación y cuestionamiento hacia ciertas prácticas educativas realizadas por otros colegas, las cuales perpetúan relaciones de asimetría. Para ellos, el florecimiento de una educación diferente, fundamentada en la toma de conciencia, «destaca el carácter multicultural de la educación en una democracia pluralista» (Nussbaum, 2010, p. 126), como referente de una educación participativa y dialógica, donde el valor de la diferencia «crea caminos y sentidos nuevos, partiendo de la particularidad del individuo, de su riqueza interior, de su sensibilidad, de sus talentos y valores» (Morillo, 2014, p. 2).

Los docentes reconocen que en ocasiones se mantiene una postura tradicional, lo que evidencia la necesidad de una visión holística del escenario escolar que contemple la diversidad. Señalan que la formación, identidad y práctica de algunos docentes invisibilizan el

papel de los estilos de aprendizaje, generando procesos excluyentes que afectan la permanencia y el desempeño académico de los estudiantes. Por ello, consideran fundamental la toma de conciencia del docente ante este desafío. De este modo, los aprendizajes inclusivos y la diversidad constituyen un binomio inseparable, en el que subyacen valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad, la equidad y la comprensión, orientados a superar las barreras de la exclusión y promover procesos comprensivos desde el bienestar colectivo. La conceptualización de los estilos de aprendizaje desde la educación inclusiva permite entender que este tema alude a «un compromiso social desde la articulación de la diversidad y multiculturalidad» (Sánchez, 2013, p. 106), reconociendo los derechos fundamentales de todas las personas en el sistema educativo.

Los hallazgos sugieren que esta perspectiva inclusiva debe concebirse como un proceso que reconoce la singularidad de cada estudiante y fomenta su participación mediante la toma de conciencia y la autonomía.

> Es la visión más apropiada para conformar una escuela comprensiva, pues permite desarrollar de forma coherente sus objetivos y procedimientos para que se adapten a las necesidades de los estudiantes y no a la inversa, con el fin de diversificar las respuestas y acoplarse a las diferencias (Angulo Rasco, 1997, p. 231).

En relación con la hibridez, el sistema educativo ha privilegiado históricamente el conocimiento occidental frente a otras formas de conocimiento. Sin embargo, los testimonios sugieren nuevas formas de concebir los estilos de aprendizaje, incorporando percepciones, sentimientos, costumbres y motivaciones vinculadas a patrones sociales y culturales, fortaleciendo así el vínculo con los estudiantes. Los docentes proponen un contexto escolar fundamentado en los derechos humanos, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje configure las dimensiones del ser humano y estimule sus habilidades y destrezas

cognitivas, sociales, afectivas e históricas. Según Nussbaum (2010), estos elementos permiten «el cultivo del propio mundo interior, pero también la sensibilidad ante los otros» (p. 141) y el «espíritu de las humanidades […] que aparece con la búsqueda del pensamiento crítico y los desafíos de la imaginación, así como la comprensión empática de una variedad de experiencias humanas y de la complejidad que caracteriza a nuestro mundo» (p. 26).

El contexto escolar se construye desde la colectividad y no se limita a lo académico; se teje a partir de la experiencia y práctica de los actores sociales, integrando lo humano, social y cultural. Esto permite reflexionar sobre las diferencias mediante la mediación de los estilos de aprendizaje. Los docentes comprenden la escuela como un proyecto cultural que favorece el crecimiento individual y colectivo, integrando valores, experiencias y conocimientos tanto propios como occidentales, otorgando significado a las experiencias educativas cotidianas.

Hibridez

El sistema educativo ha dado paso a la legitimidad del conocimiento occidental frente a otras formas de conocimiento. Emergen desde los testimonios otros significados que ofrecen posibilidades de concebir los estilos de aprendizaje de modo que se diferencien de las explicaciones científicas racionales, al vincular las percepciones, sentimientos, costumbres y motivaciones con ciertos patrones sociales y culturales que permiten afianzar el vínculo con los estudiantes.

En este sentido, los testimonios de los docentes se centran en la necesidad de desarrollar un nuevo contexto escolar cimentado en los derechos humanos y un proceso de enseñanza y aprendizaje que se configure con base en todas las dimensiones del ser humano. Solo así se pueden estimular las habilidades y destrezas de pensamiento vinculadas con lo social, histórico y cultural. Desde Nussbaum (2010), estos elementos se proyectarían al «cultivo del propio mundo interior, pero también la sensibilidad ante los otros» (p. 141). Esta misma autora

anota la importancia de la búsqueda del «espíritu de las humanidades, que aparece con la búsqueda del pensamiento crítico y los desafíos de la imaginación, así como la comprensión empática de una variedad de experiencias humanas y de la complejidad que caracteriza a nuestro mundo» (p. 26).

De esta forma, el contexto escolar, como escenario de aprendizaje, se teje desde la colectividad y es susceptible de ser interpretado en todo momento; no se restringe solo a lo académico, sino a la experiencia y prácticas de los actores sociales que lo conforman. Esto trasciende una visión limitada para poder albergar a todos sus miembros. El objetivo es una escuela que posibilite la reflexión acerca de las diferencias a través de la mediación de los estilos de aprendizaje.

Nuevos significados y sentidos de los estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje, desde la mirada de los docentes, se vinculan con la singularidad de cada estudiante y constituyen un elemento para construir una educación centrada en las particularidades, que otorga sentido al ser humano y fortalece la práctica pedagógica. Sin embargo, estudios sobre perfiles de aprendizaje, como el de Aguilera y Ortiz (2010), omiten con frecuencia la dimensión social y cultural, lo que limita la comprensión integral de los estudiantes. Por ello, los docentes conciben los estilos de aprendizaje como un fenómeno que abarca lo cognitivo, emocional, procedimental, actitudinal, social y cultural. En este marco, los estilos no son neutrales; cobran sentido en el contexto al valorar saberes emergentes de prácticas comunitarias, normas y valores que estructuran comportamientos (Nussbaum, 2010). Asimismo, lo ético en el proceso educativo se vincula con el respeto a la diversidad, integrando emociones, tensiones y experiencias en la interacción escolar (Murcia, 2006). La investigación con enfoques emergentes permite comprender estas concepciones desde lo intersubjetivo (Schutz, 1993) y como manifestación simbólica del vínculo entre el actor y el mundo (Habermas, 1987).

Castillo (2015) sostiene que, aunque la taxonomía de estos estilos es útil para caracterizar perfiles estudiantiles, no refleja la totalidad de sus experiencias e historias de vida. Puesto que estas experiencias están constreñidas e invisibilizadas por procesos históricos de poder y por la hegemonía del conocimiento occidental, estos nuevos enfoques permiten que las mismas salgan a la luz. Así se promueven la participación y el aprendizaje en condiciones auténticamente simétricas (González, 2015; Murcia, 2006). En ese sentido, los entrevistados resaltan lo ético y lo cultural como pilares de la verdadera negociación y reciprocidad de significados en el aula. En el contexto universitario, el aumento de la pluralidad social, cognitiva y religiosa requiere pedagogías adaptables. Debido a esto, los estilos de aprendizaje pueden actuar como particularidades que rompan con la homogeneidad, promoviendo el intercambio de habilidades y principios (Aguilera y Ortiz, 2010). La inclusión rescata la esencia del ser humano, considerando su sentir, pensar y actuar, y orienta al docente a asumir un rol holístico que articule intereses, necesidades y situaciones emergentes en el aula (Sánchez Fontalvo, 2013).

Conclusiones y proyecciones

Algunos temas registrados por el presente estudio requerirán de nuevas indagaciones, tanto metodológicas como contextuales, que los complementen. Por ejemplo, los estilos de aprendizaje desde la narrativa de los estudiantes. Quizás tengamos que diseñar un marco referencial más general que aborde todo ese aglomerado de elementos que emergen de los procesos educativos, pues la multiculturalidad actual ha promovido una mayor toma de conciencia frente a los nuevos desafíos y prospectivas de la educación superior. Sin embargo, la presente investigación contribuye al estudio de los estilos de aprendizaje al distanciarse de la visión hegemónica del proceso educativo, reconociendo a los docentes participantes como fuentes privilegiadas por medio de sus experiencias y testimonios. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, los estilos de aprendizaje se

conciben como una alternativa para diseñar procesos de enseñanza dinámicos, holísticos y centrados en las diferencias, que permiten a los estudiantes potenciar sus habilidades y destrezas en condiciones justas, equitativas y democráticas.

Estos estilos promueven valores esenciales como el respeto, la justicia, la igualdad, la tolerancia y la cooperación, y se articulan con enfoques educativos que fomentan la ciudadanía y los derechos humanos. Sin embargo, no se trata de una estrategia uniforme, sino de una propuesta situada que reconoce las particularidades de cada contexto educativo, los intereses y necesidades de los estudiantes y las dimensiones sociales y culturales presentes en su aprendizaje. Por su carácter sociocrítico, los estilos de aprendizaje desde la educación inclusiva se fundamentan en la acción y la reflexión, orientando la práctica docente hacia nuevas miradas que permitan comprender la realidad educativa en toda su complejidad, reconociendo tanto lo subjetivo como lo intersubjetivo en la construcción del conocimiento y la formación integral.

Referencias

Aguilera, E. y Ortiz, E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior, una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje, 3*(5), 26-41.

Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora.* Mensajero.

Angulo Rasco, J. F. (1997). *Teoría y desarrollo del currículum.* Editorial Aljibe.

Berger. P. L. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad.* Amorrortu Editores.

Bruner, J. (1997). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la existencia.* Gedisa

Candau, V. M. (2004). Formación en/para una ciudadanía intercultural. Aportes desde América Latina, en: *Actas del XIII Congreso*

Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La educación en contextos multiculturales. Sociedad Española de Pedagogía, 250-267.

Castillo, C. (2015). *Educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro.* UNAL.

Cornejo Chavez, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal.* [Tesis doctoral, Universidad de Chile, Chile].

Espínola, V. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa.* BID.

Franco, A. (2014). *El sentido de la responsabilidad con la salud desde la perspectiva de miembros de organizaciones sociales que se movilizan por este derecho en Colombia.* Universidad de Manizales, CINDE.

Freire, P. (1972). *La misión educativa de las iglesias en América Latina.* Fundación Obispo Manuel Larraín.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Ediciones Paidós.

Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI.

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica.* Uniandes.

Ghiso, A. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización.* FUNLAM.

González Echevarría, A. (2009). *La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión.* Anthropos.

González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural.* Thomson House.

González, L. (2015). *Escuelas del retorno después del desplazamiento forzado en Colombia. Significados y sentidos dialógicos de un currículo intercultural* [Tesis doctoral, Universidad del Magdalena].

Guidano, V. (1994). *El sí mismo en proceso.* Ediciones Paidós Ibérica S. A.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Hernández, F. y Hervas, R. (2005). *Diferentes formas de enseñar: estilos y enfoque de aprendizaje y su aplicación en contextos educativos.* Universidad de Salamanca.

Hervás, R. M. (2005). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos.* Grupo Editorial Escolar.

Leiva, J. y Gómez, M. (2015). *La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado escolar de educación primaria.* Universidad del Magdalena.

Lozano Rodríguez, A. (2015). *Aportes de los estilos de aprendizaje a la educación a distancia*. Memoria del III Congreso Iberoamericano de Estilos de Aprendizaje, UDCA, Cartagena de Indias, Colombia, pp. 82-108. http://www.congresoestilosdeaprendizaje2015.com/assets/docs/memorias_congresoestilos2015.pdf.

Matamoros, M. (2013). Educación en y para la diversidad y estilos de aprendizajes. *Revista Estilos de Aprendizaje, 12*(11), 1-30.

Morillo, O. (2014). *Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. Un estudio de caso en el Colegio Vasco Núñez de Balboa.* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales].

Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad.* Kinésis.

Murcia, N. (2006). *Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y estudiantes.* CLACSO.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro, ¿por qué la democracia necesita de las humanidades?* Katz Editores.

Ortiz, A. (2015). *Epistemología y metodología de la investigación configuracional.* Ediciones de la U.

Sánchez, F. (2013). *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa.* Universidad del Magdalena.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social.* Ediciones Gedisa.

Sousa Santos, B. (2009). *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho.* Trotta-ILSA.

Unesco (1990). *Conferencia mundial de educación para todos.* Unesco Press.

Capítulo 8. Trayecto metodológico para la comprensión y transformación de las prácticas de liderazgo en la gestión educativa

Álvaro del Carmen Rodríguez Akle[30]

En 2005, López Yáñez realizó en España la investigación *Liderazgo y desarrollo sostenible en las organizaciones educativas*. Este estudio, de enfoque cualitativo, se centró en los contextos naturales y en la comprensión de los significados, perspectivas y modos de entendimiento de los participantes. Además, puso énfasis en el proceso y utilizó de manera explícita un análisis inductivo para generar teoría fundamentada. Posteriormente, López Yáñez *et al.* (2014) orientan sus estudios hacia el liderazgo distribuido, como resultado de su proyecto de investigación (2012-2014) y del artículo científico publicado en la revista *REICE*, titulado *El liderazgo a través del análisis de la actividad diaria de los directores* (2014). El objetivo de este trabajo fue conocer las características y los patrones de distribución del liderazgo en la escuela, aplicando nuevas estrategias metodológicas y técnicas adaptadas del referente teórico de Harris y Spillane (2008), Leithwood et al. (2007) y Spillane (2006), entre otros. Asimismo, se subraya que el liderazgo distribuido se sustenta epistemológicamente en la teoría de la actividad y la cognición, destacando la importancia de concebir la práctica de liderazgo como inseparable

30. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Rector de la Institución Educativa Distrital de El Pando. Email: arakle@gmail.com

de las relaciones e interacciones sociales compartidas por los miembros de la comunidad escolar.

En un proyecto distinto, titulado *Distribución del liderazgo en los centros escolares* (2012), también bajo la supervisión de López Yáñez, se presentan aportes que replantean el liderazgo educativo desde la perspectiva de la inclusión de actores distintos a los que ocupan un cargo formal. La intención central de esta investigación fue realizar una radiografía de la distribución del liderazgo y la dinámica de poder en una muestra representativa de centros escolares de nivel primario y secundario en dos provincias españolas. El estudio ofrece un análisis amplio sobre la dinámica del poder en estos centros, sus relaciones con las prácticas profesionales de los docentes, con la cultura organizativa y con las configuraciones retóricas que adopta el discurso del poder.

Aparte de los aportes de López Yáñez, con sus alcances y limitaciones, Slater *et al.* (2013) reconocen los avances sobre liderazgo escolar en los países anglófonos y, aprovechando el periodo sabático de Charles Slater en Barcelona, España, en los años 2012-2013, se pueden compartir investigaciones publicadas en revistas publicadas en inglés y acceder a 12 artículos científicos facilitados por la *International Study of Principal Preparation* (Estudio internacional de preparación de directores).

Además, revisando la literatura sobre liderazgo educativo dialógico, Flecha *et al.* (2009) coinciden con esta investigación al plantear una metodología basada en un enfoque crítico comunicativo, centrado en la participación activa de la comunidad para alcanzar logros sin discriminación ni exclusión. De igual manera, estos autores citan a Caspe *et al.* (2007), Dearing *et al.* (2006), Driessen *et al.* (2005), Hess *et al.* (2006) y Merry (2005), quienes evidencian que las investigaciones que exploran la relación entre escuela y familia muestran que la implicación familiar y comunitaria incrementa el rendimiento de los estudiantes, incluidos aquellos pertenecientes a minorías culturales o con discapacidad.

Redondo-Sama (2015, 2016), en su investigación sobre liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje, coincide con Flecha (2012) al señalar la importancia de la participación activa, evaluativa y educativa de la comunidad en la transformación de la organización escolar. Esta participación impacta directamente los resultados educativos de los estudiantes y genera espacios para desarrollar el liderazgo dialógico de toda la comunidad, incorporando la diversidad de voces y promoviendo un diálogo igualitario. En su artículo *Leadership and Community Participation. A Literature Review* (2016), publicado en el *International and Multidisciplinary Journal of Social Science*, Redondo-Sama analiza cómo la implicación de la comunidad y la familia favorece procesos de transformación escolar mediados por un liderazgo dialógico que fomenta prácticas inclusivas de aprendizaje comunitario.

Desde la perspectiva de Freire, el liderazgo educativo surge de las interacciones, la intersubjetividad y la comunicación entre los actores sociales como sujetos capaces de dialogar y transformar las concepciones y prácticas de liderazgo en la praxis (acción-reflexión: reflexión-acción). Esta visión dialógica reconoce tanto las dificultades como los escenarios de posibilidad para consolidar escuelas como verdaderas comunidades de aprendizaje, diálogo y saberes. En ese sentido, el presente estudio se centra en las tensiones entre concepciones y prácticas de liderazgo tecno-burocráticas, por un lado, y humanistas, dialógicas y liberadoras, por otro. Esto no desconoce la formación humanista tecnocientífica, sino que enfatiza que ciencia y tecnología deben servir a la sociedad, promoviendo su democratización, humanización y liberación permanente.

En este sentido, la metodología de Freire, asumida en esta investigación de enfoque cualitativo y transformador, se basa en la investigación-acción comunicativa y participativa, donde tanto investigadores como actores objeto-sujeto participan de manera crítica y reflexiva, comprometidos con la transformación de la realidad escolar, educativa y social. Para concluir esta revisión crítica y reflexiva, se destaca que la esencia del liderazgo educativo radica en el diálogo y en las

interacciones entre los sujetos implicados, articuladas mediante la palabra auténtica y la integración de acción y reflexión. Así, el liderazgo se concibe como praxis; en cambio, cuando se pierde esta articulación, surge un liderazgo autoritario y antidialógico, que o bien se queda en meras palabras sin acción, o bien se limita a un activismo ciego, carente de reflexión.

Objetivos y preguntas de investigación

Es importante establecer con claridad y precisión los objetivos de investigación para no solo responder al *qué* de la investigación, sino definir las rutas metodológicas. También es importante establecer el *cómo* para poder develar esos objetivos y dar respuesta a los interrogantes de investigación. En este análisis, las respuestas a estos interrogantes se plantean como los resultados que se muestran en los puntos que van del uno al cuatro. Cabe decir que estas conclusiones no pretenden cerrar el debate, sino, por el contrario, dejar una ventana abierta para futuros estudios sobre el tema. Con este fin, en la tabla que se presenta a continuación se describen las *intencionalidades* de investigación y, en coherencia con ellas, las preguntas problematizadoras que las orientan.

Así pues, siguiendo la ruta metodológica y solución del problema y objetivos de la investigación, se esboza, en primer lugar, la razón teleológica de esta investigación desde un paradigma socio-crítico de interés emancipador, asumido desde los desarrollos epistemológicos, sociológicos, antropológicos y educativos de la teoría de la acción comunicativa, ética de la liberación, filosofía de la praxis y educación crítica (Habermas, 1990, 1999; Freire, 1987, 1970, 2012, 2013; Sánchez, 2003; Cruz y Pacheco, 2012).

Tabla 4. Relaciones entre objetivos y preguntas de investigación

OBJETIVO GENERAL	
Desvelar las praxis de liderazgo en la gestión educativa de las organizaciones escolares de los actores sociales desde la prospectiva de comprensión y transformación entre modelos tradicionales y sociocríticos de la gestión educativa.	
OBJETIVOS PARTICULARES	**PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**
• Caracterizar las praxis de liderazgo educativo en los actores sociales, casos 1 y 2, de la ciudad de Santa Marta. • Examinar las praxis de liderazgo en los referentes teóricos como ejes configuradores de las directrices históricas construidas en los procesos de investigación en el campo de la gestión de las organizaciones educativas. • Contrastar las praxis de liderazgo en la gestión de la organización escolar y las configuradas históricamente como ejes o tendencias históricas en los procesos de investigación en el campo educativo. • Resignificar las prácticas de liderazgo en la gestión de la organización escolar para hacerlas coherentes en teoría y praxis desde una perspectiva crítica social.	• ¿Cuáles praxis de liderazgo subyacen en los actores sociales en los procesos de gestión educativa de la organización escolar? • ¿Cuáles son las concepciones y praxis de liderazgo subyacentes en los enfoques teóricos de la administración educativa aplicados históricamente en los procesos de comprensión de la gestión de las organizaciones escolares? • ¿Cuáles son las tensiones entre los conceptos y experiencias de liderazgo en los actores sociales de las instituciones identificadas como caso 1 y caso 2 de Santa Marta y los enfoques teóricos sociocríticos en la gestión educativa de la organización escolar? • ¿Cómo resignificar las prácticas de liderazgo en la gestión de la organización escolar desde un modelo sociocrítico de la educación?

Nota: Datos tomados de objetivos y pregunta de investigación. Fuente: Rodríguez (2017).

En segundo lugar, se sustenta la escogencia del escenario sociocultural y la participación de los actores sociales claves que establecen un diálogo reflexivo desde sus saberes en un trabajo de campo que busca la información veraz, consecuente con un enfoque *etic-emic*[31], que integra una visión interna del accionar de los actores en su contexto natural, con una visión externa o estructural del fenómeno del liderazgo educativo para evitar el análisis dualista en las relaciones objeto-sujeto de investigación, como así lo entiende Dietz (2011).

En tercer lugar, se plantea un enfoque de investigación de naturaleza cualitativa histórico-hermenéutica, con un interés comprensivo en la interpretación de los fenómenos estudiados. En cuarto lugar, se presenta la propuesta metodológica basada en la complementariedad etnográfica reflexiva, tal como la plantean Murcia y Jaramillo (2008), estructurada en tres momentos: *preconfiguración, configuración* y *reconfiguración*. Esta propuesta establece una relación metodológica con la prospectiva estratégica (Gabiña, 1999), permitiendo reflexionar sobre las dinámicas de transición del liderazgo educativo, desde escenarios tradicionales, burocráticos y autoritarios hacia escenarios ideales y posibles, construidos conjuntamente con los actores sociales en sus contextos naturales y culturales.

En cuarto lugar, se describe el momento de la configuración de los procesos de investigación cualitativa-social diseñados para recolectar la información a través de las estrategias y técnicas de investigación que permitieron un registro de la información en todos los momentos del trabajo de campo. En quinto lugar, se erige el momento de la interpretación y redacción de la información que se retroalimenta con la participación de los actores sociales (rectores, coordinadores y docentes), en eventos de reflexión pedagógica institucional. Finalmente, se presenta la recapitulación a manera de conclusión del capítulo que hace posible una síntesis. Para corroborar la información

31. *Etic-emic* hace referencia en primer lugar a considerar una mirada etnográfica reflexiva en donde se complementan las visiones externas e internas en el proceso metodológico y teórico en la construcción dialógica del liderazgo educativo que fomenta la creación y transformación de la escuela en comunidades de aprendizaje.

anterior, se presenta la propuesta metodológica a continuación. Esta propuesta se complementa con la exposición de la Figura 8, que contiene una propuesta metodológica de investigación, algunos párrafos más adelante.

Enfoque metodológico de investigación

Frente al objetivo de investigación y el problema central planteado, se buscó desvelar prácticas de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar, sus transformaciones y tensiones. Se optó, en coherencia, por el enfoque de investigación de naturaleza cualitativa, etnográfica reflexiva de complementariedad, histórica hermenéutica de Murcia y Jaramillo (2008), Sandoval (1997), Martínez (2011) y Habermas (1999).

Así, se parte de un planteamiento teórico-epistemológico-metodológico que combina enfoques inductivos y deductivos, concebido como herramienta del pensamiento reflexivo y crítico para interpretar y comprender las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa desde la propia realidad. Como señalan Murcia y Jaramillo (2008), se asume la realidad «como un complejo entramado de sentido sobre el mundo, en cuyo caso debería acudirse a la inducción desde la realidad empírica» (p. 64). Al mismo tiempo, es posible complementar este enfoque con metodologías deductivas, que buscan comprender el comportamiento humano sin perder de vista una perspectiva postpositivista, «comprensiva, interpretacionista y emergente» (p. 66).

De igual manera, el enfoque metodológico contempla la complementariedad con una mirada prospectiva, centrada en la interpretación y comprensión del futuro del liderazgo educativo, tomando como caso principal la institución dirigida por el autor de este texto (caso 1), y complementando con casos referentes (casos 2-15). Cabe destacar que el caso decimotercero fue objeto de una investigación anterior del autor, lo que permitió teorizar sobre las convergencias y divergencias en los pensamientos y experiencias de liderazgo en

la gestión de la organización escolar, desde una perspectiva crítica, integral, holística y dinámica, considerando las manifestaciones de los distintos actores: rectores/as, coordinadores y docentes.

En este mismo sentido, Murcia y Jaramillo (2008) señalan que la hermenéutica considera al ser histórico no solo de manera individual, sino en relación con los demás dentro de un contexto determinado. De este modo, se estudian las relaciones entre sujetos y no únicamente objetos separados, ya que estas relaciones se revelan a través del lenguaje y las interacciones sociales. En consecuencia, se emplean estrategias y técnicas de comprensión que permiten representar los escenarios en sus realidades históricas, así como en futuros posibles y alternativos de las prácticas de liderazgo en la gestión de la organización educativa.

En este estudio, el entendimiento con el otro se plantea desde la postura epistemológica de la comprensión crítica mediante el diálogo, tal como lo propone Freire (2013), quien afirma que la dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana, reconstituida social e históricamente y no como un a priori: «No existe comunicación sin dialogicidad y en la comunicación está el núcleo del fenómeno vital» (p. 100). Esta perspectiva supera tanto la hermenéutica comprensiva limitada a la subjetividad como la postura positivista centrada en el objetivismo. Por el contrario, se establece una relación dialógica como praxis fundamental, que reconoce la importancia de la experiencia relacional en los niveles objetivo, subjetivo e intersubjetivo de la existencia social. Desde este enfoque, se fundamenta un liderazgo educativo dialógico capaz de crear y consolidar comunidades de aprendizaje, a partir de las realidades de los actores, promoviendo transformaciones que contribuyan a la construcción de una escuela verdaderamente dialógica y democrática.

Cabe señalar que esta investigación es de naturaleza cualitativa. Como explica Sandoval (1997), a diferencia del positivismo clásico, que se caracteriza por ser analítico, experimental, probabilístico, realista-empírico, deductivista, universalista y extensivo, la perspectiva cualitativa concibe la realidad y las formas de conocerla de manera

distinta. Según Taylor y Bogdan (citados en Sandoval, 1997), este enfoque se distingue por ser inductivo, holístico, interactivo, reflexivo, naturalista, abierto, humanista y riguroso. Coherente con esta orientación comprensiva, la investigación asume el diálogo como principio vital de comunicación con los actores sociales —rectores/as, coordinadores/as y docentes—, respetando sus voces sin coacciones ni manipulaciones. En este sentido, Martínez (2011), desde un enfoque cualitativo y comprensivo de complementariedad etnográfica reflexiva, plantea que la etnografía, entendida etimológicamente como descripción (*grafé*) de un estilo de vida (*ethnos*), permite estudiar unidades de observación diversas, que van desde naciones, regiones y grupos lingüísticos hasta comunidades o grupos humanos cuyas relaciones están reguladas por costumbres, normas, derechos y obligaciones recíprocas.

Es así como resulta pertinente estudiar etnográficamente una o varias instituciones educativas y, en particular, el liderazgo educativo ejercido por sus actores sociales. Este enfoque permite comprender e interpretar las prácticas de liderazgo para construir una imagen realista y fiel del grupo estudiado, contribuyendo a la producción de conocimiento social y a la comprensión de la estructura y dinámica de sus relaciones. Desde esta perspectiva, comprender el objeto de investigación implica asumir, como lo señala Martínez (2011), que la realidad es una construcción dinámica que emerge de la interacción entre las partes que la constituyen.

En consecuencia, al analizar las prácticas de liderazgo en los procesos de gestión de la organización escolar, no se trata de observar elementos aislados, sino de examinar la estructura de sentidos y significados que se configura en dichas interacciones. En este marco, la realidad no reside en los elementos en sí mismos, sino en las relaciones que se establecen entre ellos. Por ello, las características del liderazgo no pueden comprenderse de manera fragmentada —ya sea desde los rasgos personales, los comportamientos o las situaciones—, sino desde una perspectiva dialéctica que lo concibe como

una acción de conjunto, construida en la interdependencia de estos elementos y orientada a la transformación de la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación asume una mirada crítica de largo plazo, de carácter social y con una clara intención transformadora. Dicha perspectiva se articula con un enfoque de investigación cualitativa de orientación histórico-hermenéutica, que propone una comprensión dinámica de la realidad a partir de enfoques etnográficos reflexivos y críticos, complementados con la prospectiva estratégica. Esta articulación permite abordar los escenarios actuales, ideales y posibles para la construcción de conocimiento científico social pertinente, en relación con las praxis de liderazgo en la gestión de la organización educativa.

Asimismo, se consideran las tensiones y transiciones que atraviesan los procesos de gestión, particularmente el paso de un modelo de administración y liderazgo jerárquico o convencional hacia un modelo democrático y dialogante. Desde esta perspectiva, a continuación se presenta la configuración metodológica de la investigación, la cual facilitó la comprensión del fenómeno estudiado a través de los momentos de preconfiguración, configuración y reconfiguración. Dicho recorrido metodológico permitió el acceso cualitativo al campo, así como el registro y análisis de los datos necesarios para dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación.

Configuración metodológica

El proceso metodológico es la acción que guía esta investigación en cada etapa: formulación de interrogantes de investigación, objetivos de investigación, selección de casos, recolección y análisis de información con base en los datos y formulación de los resultados y conclusiones, y la intención global de la investigación, donde se describen las estrategias, técnicas e instrumentos de investigación con un plan de trabajo investigativo. Las estrategias son las acciones que se desarrollaron en los momentos y escenarios de la indagación para lograr resolver los objetivos de la investigación usando

las técnicas e instrumentos que permitieron recolectar, sistematizar y analizar los datos cualitativos para develar las características de las praxis de liderazgo en la gestión de la organización educativa y sus transformaciones paradigmáticas.

En atención a lo anterior, esta investigación adopta una propuesta de complementariedad etnográfica reflexiva, articulada con la prospectiva estratégica, desarrollada en tres momentos investigativos: *preconfiguración, configuración* y *reconfiguración* (Murcia y Jaramillo, 2008), situados en los escenarios actuales, ideales y posibles (adaptado de Gabiña, 1999; Godet, 2007). Esta articulación plantea un desafío metodológico propio de una aproximación cualitativa de interés sociocrítico, en la medida en que posibilita una intencionalidad investigativa sustentada en la complementariedad dialéctica de una etnografía crítica y reflexiva, que trasciende lo meramente descriptivo. Desde esta perspectiva, se reconoce a los actores sociales del liderazgo educativo como protagonistas de la misión escolar, y se vinculan los momentos de preconfiguración, configuración y reconfiguración con los escenarios de representación de las realidades educativas y sociales que estos simbolizan, junto con sus sueños, temores, ideales y posibilidades de transformación.

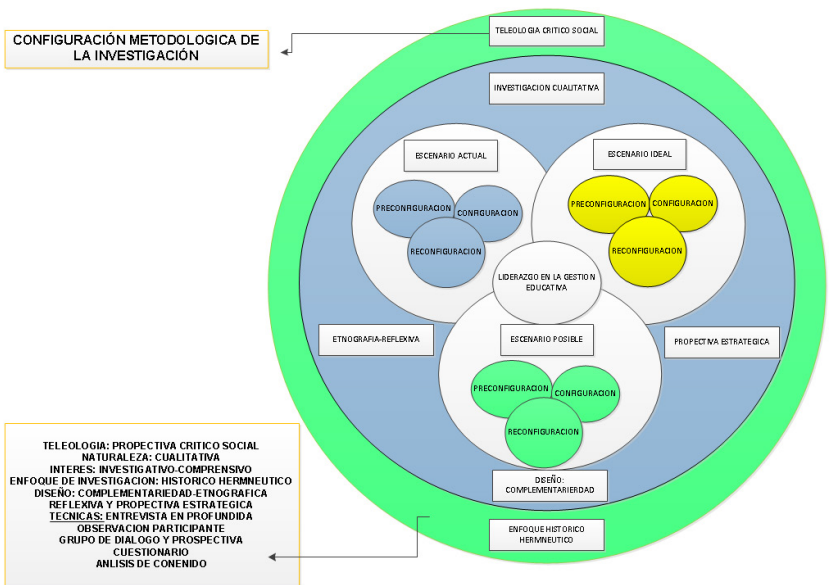
En este sentido, se reitera que la investigación se orienta bajo los supuestos paradigmáticos sociocríticos e histórico-hermenéuticos, dado que se desarrolla en escenarios de realidades concretas vividas por los actores sociales, con el propósito de comprender e interpretar los significados que emergen de las concepciones y prácticas de liderazgo en la compleja realidad escolar, sin alterarlas de manera sustancial. Al respecto, resultan pertinentes los aportes de Borda, citado por González (2015), cuando exhorta a la reflexión sobre la necesidad de «construir paradigmas endógenos enraizados en las propias circunstancias que reflejan la compleja realidad que tienen y viven los actores sociales» (p. 86).

Por tanto, en este capítulo se asume la implementación de la etnografía reflexiva y crítica, en complementariedad con la prospectiva estratégica, como un enfoque que implica reflexionar desde la acción

y sobre la acción (González, 2015). Esta perspectiva trasciende lo meramente descriptivo y apuesta por procesos de reflexión y autorreflexión crítica, tanto desde la etnografía como desde la prospectiva crítica y estratégica, como fundamento para la resignificación del liderazgo educativo en la gestión de la utopía. Entendida no como una realidad dada, sino como un camino de esperanza que se construye en el presente, esta apuesta reconoce el legado histórico y sociocultural, así como los sueños e ideales de rectores, coordinadores y docentes, quienes, a través de su compromiso, hacen posible su materialización como comunidades profesionales de aprendizaje y desarrollo.

A partir de lo anterior, se presenta la estructura de la propuesta metodológica de la investigación, aclarando que esta fue objeto de ajustes y transformaciones a lo largo del proceso investigativo, en coherencia con las exigencias y dinámicas propias del desarrollo de la investigación.

Figura 8. Configuración metodológica de la investigación



Nota: La figura muestra la estructura general de la propuesta metodológica de la investigación. Fuente: Rodríguez (2017).

Escenarios y participantes clave de información

La selección de los escenarios y participantes de la información en el trabajo de campo se fundamentó teniendo en cuenta, primero, el momento de la preconfiguración de esta investigación, que deja establecido con mediana claridad el objeto, problema, objetivo central y la metodología de investigación:

- Objeto: concepciones y praxis de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar.
- Problema: tensiones y transformaciones entre modelos tradicionales y socio críticos.
- Objetivo central: develar las concepciones y praxis de liderazgo en los actores sociales de la gestión educativa.
- Metodología: etnográfica reflexiva desde una perspectiva de la complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008) articulada a la prospectiva estratégica (Gabiña, 1999).

Segundo, se entiende, como lo afirma Sandoval (1997), que la selección de los elementos anteriormente señalados emerge de un análisis profundo de la realidad social y cultural, el cual se manifiesta en las prácticas no solo a partir de conceptos previos sustentados en las disciplinas académicas, sino también desde una investigación que únicamente puede realizarse mediante el contacto directo con la manifestación concreta de una realidad humana, social y cultural. A ello se suma, en esta investigación, la consideración para el análisis de una realidad pedagógico-política que forma parte de la vida misma del autor y que trasciende de manera significativa los espacios escolares y los movimientos pedagógicos y políticos a lo largo de cerca de cuarenta años.

La selección, entonces, se hace atendiendo las dimensiones teóricas, intencionales y selectivas (Sandoval, 1997). Ahora bien, en el aspecto teórico, está relacionado con lo planteado en los objetivos de investigación, que en el trasfondo tienen un interés transformacional

desde un enfoque crítico social, pero, en el corto plazo, la investigación asume un enfoque investigativo cualitativo de interés interpretativo y comprensivo, que buscó develar las concepciones y prácticas de liderazgo educativo en la gestión de la organización escolar y sus transiciones de un paradigma convencional burocrático hacia otro crítico social comunicativo, democrático, posconvencional.

Por ello, se optó por la selección de dos casos atípicos en la ciudad de Santa Marta, cuyas concepciones y prácticas se aproximan a un modelo de liderazgo dialógico, sustentado en la teoría de la acción comunicativa y dialógica (Freire, 2012; Habermas, 1999). El primero de estos, denominado caso uno, corresponde al escenario de trabajo del autor del presente estudio, quien se desempeñó en calidad de rector y lideró un proceso de resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), orientado a la transformación de un enfoque tradicional hacia la construcción de una escuela dialogante. Esta experiencia se desarrolló en el período comprendido entre 2010 y 2017.

Paralelamente, en esta investigación se seleccionó el caso dos, correspondiente a una organización escolar ubicada en el contexto de la ciudad de Santa Marta, reconocida tanto por sus resultados académicos como por su impacto social. Este caso fue elegido como referente debido a su énfasis en el fomento de un liderazgo pedagógico de carácter transformador. Cabe destacar que esta institución fue una de las primeras reconocidas en el marco del programa *Todos por la Educación* (PTA), iniciativa del Ministerio de Educación Nacional orientada al fortalecimiento de los procesos de enseñanza de la lectura y las matemáticas. En este contexto, la institución recibió incentivos asociados al ICSE (Índice Sintético de Calidad Educativa) por su mejoramiento en los niveles de desempeño durante los años 2014 y 2015, reconocimiento que se materializó en incentivos salariales para el rector, los directivos docentes, los docentes y el personal administrativo.

La selección de los casos respondió a una decisión intencional y selectiva, fundamentada en el reconocimiento de las calidades humanas y profesionales de quienes ejercen funciones de rectoría, dirección docente, coordinación y docencia. En el caso uno, el autor de

esta investigación participó directamente como rector, compartiendo el escenario escolar y habitando el mundo de la vida educativa en toda su complejidad, con sus tensiones, logros, alegrías y dificultades. Esta experiencia se vivió desde una mirada y una práctica reflexiva, sustentada en una ética que redimensiona permanentemente el rol del liderazgo a través de la autorreflexión y de la interacción con los otros, orientada a la construcción de un mundo posible en el que el liderazgo educativo sea justo, sostenible y dialógico.

Para ilustrar este enfoque, Bisquerra (2004) señala que, en la selección de los participantes como constructores de saber y de sentido —y no meramente como fuentes de datos—, el etnógrafo reflexivo debe propiciar procesos de familiarización y establecer vínculos de confianza y receptividad, de modo que los actores puedan expresar sus percepciones e interpretaciones sobre su propia realidad.

En coherencia con lo anterior, el trabajo de campo se desarrolló mediante grupos de diálogo con docentes y coordinadores de ambos casos, en sus propios escenarios institucionales y sin coacciones, aun cuando el investigador desempeñaba el rol de rector en uno de ellos. Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con la rectora y la coordinadora de calidad del caso dos, así como con docentes y coordinadores de ambas instituciones. Estos encuentros se llevaron a cabo en los espacios habituales de los participantes, quienes abrieron sus puertas de manera genuina, posibilitando el diálogo a través de preguntas orientadoras, la grabación de las conversaciones y la observación de los ambientes escolares. Todo ello permitió, mediante procesos de escucha, observación, codificación y categorización, inferir características relevantes que atraviesan los procesos de liderazgo y gestión educativa en las organizaciones escolares estudiadas.

En este momento de configuración o desarrollo del compromiso de campo, resulta pertinente recordar que, como afirman Murcia y Jaramillo (2008), «en realidad los problemas de investigación son preguntas que el investigador se formula a sí mismo frente a los elementos de la realidad que va develando» (p. 125). De este proceso emergió la pregunta central orientada a comprender cuáles son las

concepciones y prácticas de liderazgo presentes en los actores sociales de las instituciones educativas, en sus procesos de transformación de un modelo convencional hacia uno de carácter crítico-social. De igual manera, surgieron interrogantes orientados a develar el liderazgo subyacente en los enfoques teóricos de la administración educativa y a explorar las posibilidades de replantear o resignificar las concepciones y prácticas del liderazgo tradicional hacia un proyecto de transformación sustentado en un enfoque crítico-social.

Simultáneamente, y siguiendo el recorrido hermenéutico propuesto en la metodología, el trabajo de campo permitió la emergencia de nuevas preguntas y situaciones que ampliaron el horizonte investigativo. En este sentido, se abrió un escenario complementario de indagación mediante el diálogo con rectores de quince instituciones educativas ubicadas en la comuna uno de Santa Marta, territorio correspondiente al núcleo educativo del caso uno. Este contacto se realizó a través de medios virtuales, específicamente mediante *Google Drive*, y fue analizado conjuntamente con los coinvestigadores, constituyéndose en un insumo valioso para profundizar en la comprensión de las prácticas de liderazgo y las expectativas de formación, y para alcanzar un conocimiento más amplio y profundo de la realidad objeto de estudio.

En el marco de esta búsqueda de sentido, se hace necesario precisar con mayor profundidad los procedimientos relacionados con la recolección de los datos cualitativos, aspecto que se desarrolla en el apartado siguiente.

Métodos, estrategias y técnicas en la recolección de la información

Definida la intencionalidad de la investigación, se adoptó la propuesta metodológica de la complementariedad etnográfica reflexiva y crítica por su acento en la dimensión sociocultural e interés comprensivo y transformacional, pero a su vez, se establece relación de articulación con las perspectivas de análisis prospectivos estratégicos,

toda vez, que se visualiza la necesidad de interpretar y comprender las realidades desde una postura ontológica, epistemológica y metodológica que considera ver los actores en sus contextos de dificultades humanas, sociales, educativas, pero también se visualiza la construcción de caminos de esperanza o posibilidades de futuros viables para aportar a la reconstrucción social del liderazgo educativo en la gestión de las organizaciones escolares en la búsqueda de sentido de la educación en la perspectiva de la justicia social.

Así, como afirma Rodríguez (2011) cuando se refiere a la creación de comunidades de aprendizaje en Brasil, a través de un liderazgo dialógico:

> Entre lecturas, trabajos en las escuelas, fui percibiendo que las comunidades de aprendizaje permitían concretamente la realización de una utopía, *no como una realidad dada (cursiva nuestra)*, sino como un camino en el cual se anda y se construye cotidianamente el mundo futuro, a cada paso, —el presente como parte constitutiva del futuro, que se hace de sueño— (p. 6).

De esta manera, y haciendo eco de este estudio, también se ve el método como camino propio. Pues bien, desde esta propuesta metodológica, si bien fue creada en hombros de gigantes, como son los autores teóricos de la referencia, también la intención no fue copiar. Por eso esta investigación ha sido una experiencia personal, profesional y humana maravillosa para aportar a la escuela soñada en la acción, reflexión y transformación, en una búsqueda permanente del porqué, el cómo y el para qué, partiendo de las propias prácticas de liderazgo educativo en el contexto de la gestión educativa. Al fin y al cabo, fue lo que permitió proponer la resignificación del liderazgo desde lo epistemológico, pedagógico y político-administrativo, en los escenarios mismos de investigación.

En este sentido, al abordar las estrategias y técnicas de investigación, se reconoce que estas se configuran en coherencia con la

naturaleza cualitativa del estudio y su interés comprensivo. En consecuencia, no se parte de hipótesis preconcebidas ni se pretende realizar generalizaciones de carácter estadístico; sin embargo, se asume la posibilidad de transferir los aportes del conocimiento científico a otros contextos de características similares, tal como lo señala Dietz (2011). Esta perspectiva otorga solidez a la orientación crítico-reflexiva del presente trabajo, al proponer la articulación entre una investigación de carácter dialógico y colaborativo y los procesos de gestión educativa en las organizaciones escolares. Dicha articulación implica una necesaria contribución crítica y transformadora de las prácticas de los actores involucrados, comprendidas dentro de sus tramas organizativas y de sus inserciones institucionales, en consonancia con lo planteado por Hernández (2011).

Después de lo anteriormente expuesto, se pasa a expresar a través de la tabla siguiente las estrategias y técnicas utilizadas.

Tabla 5. Estrategias y técnicas de investigación

Estrategias Fuentes Fases	Registro (Narrativa)	Registro tecnológico	Entrevistas en profundidad	Grupos de diálogos Inter reflexivos	Análisis documentos	Talleres de prospectiva
Fuentes de Información	Registros de observación participantes (caso 1 y 2). (validación López Yáñez, Jorge Sánchez).	Plataforma tecnológica (*Google Drive* y red de liderazgo escolar RLT).	Planificación Entrevistas (Ver anexos, validadas por López Yáñez y Jorge Sánchez).	Adaptación a Instrumento elaborado por Penagos y Camargo (1999, pp. 36-37).	Según guía elaborada a partir de adaptación del instrumento de López Yáñez (2005). Se analiza PEI y otros documentos como el Manual de convivencia y documentos ISCE (Índice Sintético de Calidad).	Herramienta construida a partir de Gabiña (1999), con adaptaciones propias a partir de los fundamentos de una prospectiva crítica social. Se realizaron en forma de talleres, involucrando a todos los actores sociales (caso 1).

Estrategias Fuentes Fases	Registro (Narrativa)	Registro tecnológico	Entrevistas en profundidad	Grupos de diálogos Inter reflexivos	Análisis documentos	Talleres de prospectiva
Preconfiguración (Exploración)	Observaciones previas en espacios como sala de profesores y oficinas de los directivos, reuniones de los consejos directivos y académicos.	Plataforma Red de Liderazgo Escolar (RLT).	Entrevistas previas informales con miembros de la comunidad educativa (caso 1 y 2, reuniones programa Rectores Líderes transformadores)	Grupo de diálogo exploratorio con docentes de casos 1 y 2.	Reflexiones previas al documento PEI, Manual de convivencia y registros en documentos compartir el Maestro.	Talleres caso 1 en semanas de desarrollo institucional y eventos con el consejo directivo y académico.
Configuración	Implementación instrumento diario de campo, bitácora Rectores Líderes Transformadores.	Aplicación entrevista 15 rectores a través de *Google Drive*	Aplicación en escenarios caso 1 y 2, de entrevistas en profundidad a rector/a, directivos/ as docentes y docentes a través de sus historias de vida.	Aplicación en escenarios caso 1 y 2, con grupos de docentes, con la presencia de la coordinadora de calidad caso 2.	Aplicación guía (ver anexo) con la participación de docentes en el caso 1.	Realización de talleres de prospectiva en el contexto del caso 1.
Pre-configuración (Redacción del informe de investigación)	Sistematización de la información a partir de las observaciones y registros fotográficos	Sistematización de la información usando como base Google Drive y el trabajo en equipo con los coinvestigadores.	Sistematización de información en documentos y videos.	Sistematización de información a partir de transcripciones convertidas en textos de análisis cualitativo y videos.	Sistematización de información a partir de los textos elaborados con base en los documentos	Talleres y entrevistas informales para retroalimentar algunos hallazgos y proponer futuros posibles de un liderazgo educativo acorde con las realidades y expectativas de los actores.

Nota: Datos tomados de la sistematización de estrategias y técnicas empleadas en la investigación doctoral. Fuente: Rodríguez (2017).

A continuación, se describe esquemáticamente cómo fue la recolección de información que se fue convirtiendo en textos y unidades semánticas que permitieron pasar al momento de la reconfiguración, como el momento de la redacción de este análisis.

I.E.D. caso 1:

- Entrevistas en profundidad: tres coordinadores (sistematizadas).
- Tres talleres de reflexión democrática (sistematizados).

- Dos grupos de diálogo interreflexivo (sistematizados).
- Dos talleres de reflexión democrática (registro de observación).
- Dos relatos de observación de consejo directivo y consejo académico.
- Un relato de observación en posesión del consejo directivo nuevo 2016.
- Seis transcripciones, historias de vida.
- Relato sustancial del *DÍA E* de 2016.
- Tres observaciones solapadas.
- Análisis de documento PEI (sistematizado).
- Análisis de relatos sobre la formación de liderazgo (RLT: Programa Rectores Líderes Transformadores), análisis bitácora de la experiencia vivida (periodo 2014-2015).
- Transcripción de grabación en video, semana de desarrollo institucional, grupo de diálogo con docentes, entrevistas a coordinadores, consejo académico, *DÍA E*.
- Sistematización de talleres de prospectiva en dos jornadas pedagógicas.

IED Caso 2:

- Entrevista en profundidad a la rectora (Sistematizada).
- Entrevista en profundidad a la coordinadora de calidad (sistematizada).
- Un grupo de diálogo interreflexivo (sistematizado).
- IED distritales de Santa Marta (15 casos): cuestionarios aplicados a igual número de rectores de Santa Marta enviados por vía Google Drive (sistematizados).

De acuerdo con los razonamientos desarrollados, las estrategias y técnicas de recolección y análisis de datos se definieron en coherencia con las exigencias de los tres momentos de la investigación previamente aludidos, considerando el encuadre metodológico de la etnografía reflexiva y su articulación con la prospectiva estratégica.

En este sentido, se presenta a continuación un esbozo argumentativo de las principales técnicas e instrumentos utilizados para alcanzar los resultados esperados.

La observación participante constituyó una de las técnicas centrales de esta investigación, en tanto permitió el acercamiento directo a las dinámicas socioculturales de los actores en sus contextos naturales. Desde la perspectiva etnográfica, esta técnica posibilita comprender la realidad desde dentro, a partir de la convivencia y la interacción con los sujetos, lo que favorece la interpretación de los sentidos y significados que estos otorgan a sus prácticas. En este proceso, el investigador asume una actitud reflexiva orientada a responder interrogantes fundamentales relacionados con los actores, las acciones, los contextos y las motivaciones, sin alterar el sentido que los protagonistas atribuyen a sus experiencias. Para el desarrollo de esta técnica, se planificaron procesos sistemáticos de registro mediante un diario de campo y una bitácora de investigación, lo que permitió consignar de manera rigurosa las situaciones observadas y las reflexiones emergentes (Jaramillo, 2008; Martínez, 2011).

La entrevista en profundidad fue utilizada como una técnica de carácter reflexivo, diferenciándose de los instrumentos estandarizados, en tanto no buscó homogeneizar la información ni reducirla a categorías previamente definidas. En coherencia con la naturaleza cualitativa de la investigación, esta técnica permitió, a través del diálogo igualitario, develar las concepciones y prácticas de liderazgo presentes en la gestión de la organización escolar, así como sus transiciones entre enfoques tradicionales y perspectivas sociocríticas. Entendida como un encuentro cara a cara orientado a la comprensión de las perspectivas de los participantes, la entrevista favoreció la construcción de sentidos compartidos, reconociendo a los actores como sujetos portadores de saberes relevantes. Su desarrollo se concibió como un diálogo abierto, flexible y dinámico, en el que resultaron fundamentales las condiciones del contexto, la disposición para la escucha y la creación de un ambiente de confianza. En este marco, los participantes autorizaron la

grabación de las entrevistas, lo que facilitó un análisis más profundo y riguroso de la información recolectada (Murcia y Jaramillo, 2008).

Finalmente, el análisis documental se constituyó en una estrategia complementaria para la recolección de datos cualitativos, considerando que los documentos, tanto formales como informales, personales o institucionales, expresan visiones, intereses y formas de comprender la realidad por parte de quienes los producen. En el caso uno, documentos como el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Institucional, manuales, proyectos pedagógicos y actas de acuerdos, entre otros, se convirtieron en fuentes relevantes para identificar discursos, orientaciones y prácticas asociadas al liderazgo y la gestión educativa. El análisis de estos materiales permitió contrastar la información obtenida mediante otras técnicas y profundizar en la comprensión de las dinámicas organizativas y de liderazgo presentes en la institución.

El análisis de estos documentos se hizo de principio a fin de la investigación; además, permitieron mirar coherencia y triangular con las informaciones surgidas de los actores y teóricos. Para el efecto de investigación se anexa guía de análisis documental:

- Grupo de Diálogo Interreflexivo**:** se elaboró siguiendo los aportes de Ávila y Camargo (1999); Sandoval (1996), y de acuerdo con la intencionalidad investigativa centrada en esclarecer el tipo de liderazgo en la gestión educativa, se consideró esta técnica por su importancia y pertinencia, puesto que brindó la posibilidad de abordar el problema de investigación de manera integral y participativa en situaciones que implican intervención o cambio, lo que se ajusta a la posibilidad de explorar posibilidades de escenarios actuales, deseados y viables de las prácticas de liderazgo, lo que implicó que este espacio de Inter reflexión entre investigador y sujetos de investigación se asumiera como una buena aplicación en el ejercicio de una metodología de la complementariedad etnográfica y prospectiva. No obstante, no solo fue una estrategia de recolección de

información, sino también de análisis reflexivo, exploración y consolidación de estrategias prospectivas elaboradas desde los aportes de los actores sociales y autores teóricos.

- Talleres: En el curso de la investigación se implementaron talleres y se observaron otros, que significaron, además, no solo una estrategia de recolección de información, sino también la oportunidad para reflexionar en escenarios compartidos con docentes y directivos docentes, adentrándonos en la identificación activa y analítica, que puede abrir espacios y posibilidades de transformación de la visión tradicional de concebir y actuar en el ejercicio del liderazgo rectoral, directivo y docente.
- Historia de vida: esta técnica emerge en el trayecto mismo de la investigación. Fue un punto de encuentro entre el investigador rector, los coinvestigadores para la comprensión en profundidad del objeto de investigación con dichas personas. Se realizaron seis historias de vida, lo que constituyó una fuente muy valiosa para esta investigación.
- Momento de reconfiguración: es el momento de interpretar, comprender, contrastar los datos, que para el caso de esta investigación se elaboran desde un enfoque etnográfico, reflexivo/prospectivo. Pero conviene precisar que la realidad objeto de investigación es diferente a cualquier otra; no hay teoría formal que la asemeje. Desde el punto de vista de la complementariedad, no se da prelación ni a la teoría formal ni a la teoría sustantiva, cuando se trata de encontrar la esencia de una realidad estructural.

Por el contrario, la teoría formal se constituye en un elemento que apoya las comprensiones y no desde el cual se generan estas comprensiones (Murcia y Jaramillo, 2008). De esta manera, los resultados teóricos sustantivos que emergen de la investigación desde la realidad empírica se triangulan con ese referente básico, para así pasar al informe de hallazgos, conclusiones y recomendaciones posibles, que constituyen el momento final del análisis.

Por consiguiente, el encuadre metodológico del tercer momento de la investigación se articula de manera coherente con los momentos anteriores de la preconfiguración y la configuración, integrando los escenarios prospectivos (actual, ideal y posible) formulados previamente. Este proceso se desarrolla tomando como eje transversal las preguntas y los objetivos de investigación, los cuales se vinculan estrechamente con la metodología adoptada, a partir de reflexiones de interacción orientadas a comprender e interpretar la realidad de la praxis del liderazgo educativo en contextos concretos. Desde esta perspectiva, se buscó contrastar de manera sistemática los datos emergentes de los actores sociales con la información obtenida mediante la observación participante, el análisis documental y el uso de técnicas complementarias, así como con los aportes derivados del análisis de los referentes teóricos sobre liderazgo educativo, particularmente en sus enfoques transformacionales y distribuidos, tanto en el ámbito local como en el nacional e internacional. Este ejercicio permitió avanzar hacia una resignificación del liderazgo educativo, entendida como una construcción reflexiva que transforma la práctica tradicional en una praxis orientada por fundamentos sociocríticos, con anclaje en desarrollos sociológicos y educativos vinculados a la teoría de la acción comunicativa y a la educación emancipadora, desde una comprensión histórico-hermenéutica situada en la realidad de las organizaciones escolares.

Dada la naturaleza cualitativa de la investigación, el primer momento de la preconfiguración, desarrollado en los escenarios prospectivos estratégicos, se abordó mediante una aproximación progresiva al objeto, al problema y a los objetivos de estudio. Este acceso cualitativo favoreció el diálogo fluido con los actores sociales y permitió la complementariedad entre los enfoques inductivo y deductivo. En esta lógica, la inducción posibilitó la comprensión de los fenómenos a partir de la realidad empírica, mientras que la deducción contribuyó a la elaboración de interpretaciones fundamentadas en las premisas construidas previamente, integrando ambas formas de razonamiento en un mismo proceso de producción de conocimiento.

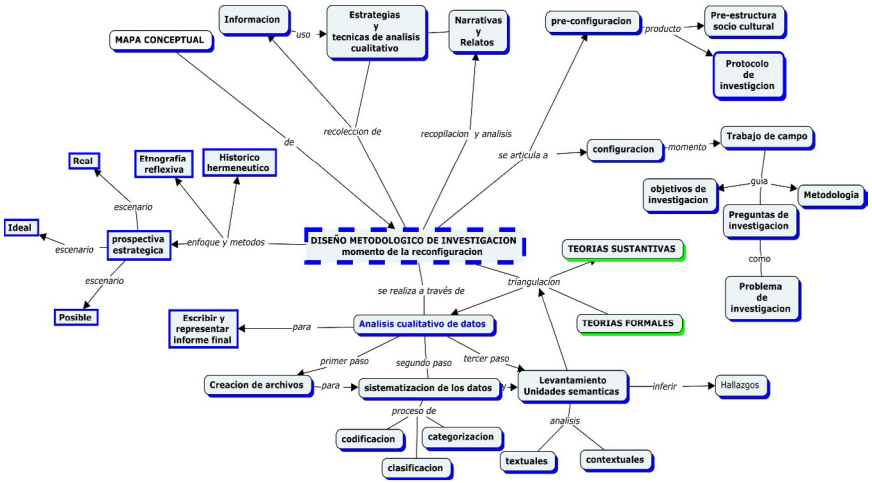
El segundo momento, correspondiente a la configuración del diseño metodológico, implicó una retroalimentación constante de la estructura construida en la etapa de preconfiguración. En esta fase se reconocieron avances teóricos y empíricos que facilitaron una aproximación inicial a la categorización de las realidades representadas en los escenarios de lo actual, lo ideal y lo posible. Al mismo tiempo, este momento permitió profundizar en el trabajo de campo, orientando la investigación hacia respuestas argumentadas sobre el qué, el porqué y el para quién de los resultados obtenidos. De este modo, se intensificó el proceso simultáneo de búsqueda, sistematización, interpretación y comprensión profunda de la información, con el propósito de dar cuenta del conocimiento construido en torno al objeto de estudio. Como se ha señalado, la investigación se apoyó en una guía metodológica estructurada que aseguró la coherencia entre el objeto-problema de estudio, las preguntas de investigación, los objetivos y la metodología. Esta articulación permitió definir las técnicas de investigación necesarias para responder al cómo del proceso investigativo, como condición para alcanzar explicaciones sólidas sobre el qué, el porqué y el para qué de la investigación.

Con base en estas precisiones, se avanzó en la redacción del informe final de la investigación cualitativa, entendiendo el análisis como un proceso continuo que acompaña la recolección de datos y no como una etapa posterior y aislada. En esta lógica, el análisis cualitativo se asumió como un ejercicio sistemático de cuestionamiento, observación sostenida, búsqueda de sentido y contraste permanente de la información, que integra la reducción de datos, su organización y exposición, así como la elaboración y verificación de conclusiones de manera articulada.

Finalmente, se presenta el mapa conceptual que representa el proceso de reconfiguración como tercer momento de la investigación, a partir del cual se elaboran los aportes teóricos sustantivos derivados de la experiencia investigativa. Este proceso permitió profundizar en la búsqueda de sentido de los datos cualitativos, develando las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa y sus

transiciones paradigmáticas. En este recorrido, algunas categorías se consolidaron, mientras que otras se transformaron en el desarrollo mismo del trabajo de campo y en el diálogo permanente con los referentes teóricos, en coherencia con los principios teóricos, metodológicos y prácticos que orientan esta investigación. La figura muestra cómo el proceso de reconfiguración va evidenciando las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa y sus transiciones paradigmáticas.

Figura 9. Diseño metodológico de investigación - momento de la reconfiguración



Fuente: Rodríguez (2017).

A pesar de las múltiples dificultades enfrentadas, los momentos que conforman la propuesta metodológica permitieron redimensionar el concepto de investigación, alejándolo de concepciones idealizadas o míticas. En su lugar, la investigación se comprendió como parte constitutiva del mundo de la vida y, al mismo tiempo, como un proceso articulado a una comprensión sistemática y científica, caracterizada por niveles de rigurosidad y exigencia epistemológica de carácter

dialéctico. En esta perspectiva, y en consonancia con los planteamientos de Habermas, la investigación aporta desde una pedagogía política y social a la construcción del liderazgo educativo mediante el diálogo igualitario, la acción comunicativa y la reflexión crítica, con el propósito de contribuir, aunque sea modestamente, a la transformación social de la escuela en verdaderas comunidades de aprendizaje y desarrollo.

En el mapa de la reconfiguración, correspondiente al tercer momento de la investigación, se contó con el apoyo de referentes teóricos fundamentales, entre ellos la obra *Escuelas del retorno* de González (2015), así como los aportes de Coffey y Atkinson (2003), Murcia y Jaramillo (2008) y Sandoval (1997), integrados con la experiencia investigativa del autor. Esta articulación permitió avanzar en la categorización y en la organización jerárquica de los hallazgos, reconociendo que el proceso de investigación cualitativa constituye, ante todo, una construcción de sentido que emerge del diálogo entre teoría, experiencia y realidad social.

De esta manera, se realiza un acercamiento cualitativo a la realidad social y contextual con el propósito de comprenderla e interpretarla de forma rigurosa, a través de un análisis orientado a la búsqueda de significados y sentidos. Este proceso permite avanzar en la teorización mediante la sistematización y el levantamiento de la información, a partir de la comprensión reflexiva de los datos y de las triangulaciones que emergen tanto de las voces de los actores sociales como de la revisión teórica y los aportes documentales de los autores y del propio investigador.

En este marco, se evidencia que una investigación de naturaleza cualitativa, de corte etnográfico reflexivo y prospectivo-crítico, posibilita el logro de los resultados esperados, en la medida en que se asume un compromiso explícito con la resolución del problema de investigación y con el cumplimiento de los objetivos propuestos, siguiendo la metodología de complementariedad etnográfica reflexiva. Como resultado de este proceso, se elabora el informe final estructurado en siete capítulos, en los que se consignan los aportes teóricos, metodológicos y empíricos, acompañados de gráficas, cuadros, mapas conceptuales, imágenes

y anexos, así como las conclusiones que dan cuenta de esta experiencia investigativa, con la expectativa de que contribuya a los procesos de transformación de las escuelas en comunidades de aprendizaje, conocimiento y saberes.

Conclusión

Al situarse este capítulo en el análisis del proceso metodológico, se declara un compromiso explícito en los planos social, teórico, epistemológico, metodológico y empírico, asumido desde una razón comunicativa y dialógica, tal como la conciben Habermas (1999) y Freire (2012). Esta postura se distancia de una racionalidad instrumental orientada a la manipulación, propia de modelos educativos que reproducen las desigualdades sociales, y se inscribe, por el contrario, en una educación orientada a la humanización y a la democratización de la gestión en las organizaciones escolares.

En coherencia con lo anterior, la metodología se articula desde el paradigma sociocrítico, en sus desarrollos sociopolíticos y pedagógicos, y se concreta en una investigación de naturaleza cualitativa, de interés comprensivo e interpretativo. Esta se operacionaliza mediante una propuesta metodológica basada en la complementariedad etnográfica reflexiva y crítica, articulada con la prospectiva estratégica, lo cual implica un alto nivel de complejidad y rigurosidad en la definición de las estrategias y técnicas de investigación. Dicho enfoque permitió develar, a partir de los objetivos y los interrogantes, registros de información y análisis que condujeron a hallazgos significativos, emergentes de las manifestaciones discursivas y de las acciones de los actores sociales, en particular de los rectores.

La propuesta metodológica desarrollada representa un conjunto de momentos y acciones de construcción sistemática con un carácter original, aunque siempre sustentada en referentes teóricos consolidados. Las gráficas e ilustraciones que acompañan el proceso corresponden, en algunos casos, a adaptaciones y, en su mayoría, a producciones propias, fruto de un esfuerzo sostenido y del compromiso ético y político

de aportar a la transformación de la escuela, en la perspectiva de una educación emancipadora orientada a la construcción solidaria de una sociedad más justa y digna.

Finalmente, es importante reconocer que la doble condición del autor como rector e investigador representó tanto ventajas como desafíos, en la medida en que implicó la confrontación y deconstrucción permanente de prejuicios a lo largo del desarrollo de las estrategias y técnicas de investigación. Este ejercicio favoreció un acercamiento reflexivo y abierto con los sujetos involucrados. Lejos de constituir una limitación, esta experiencia abre posibilidades para futuros estudios orientados a la resignificación de las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión, desde una coherencia entre teoría y praxis, que fortalezca las apuestas por la transformación de las escuelas en auténticas comunidades de aprendizaje y desarrollo.

Referencias

Ávila, R. y Camargo, M. (1999). *La utopía de los PEI en el laberinto escolar.* Ediciones Átropos Ltda.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa.* Editorial La Muralla S.A.

Coffey, A. y Atikson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación.* Editorial Universidad de Antioquia.

Cruz, M. y Pacheco, A. (2012). *Metodología crítica de la investigación. Lógica, procedimiento y técnicas.* Grupo Editorial Patria.

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, *6*(1), 3-16.

Flecha, A. (2012). Family education improves students' academic performance: contribution from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *3*(2), 301-321.

Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación, 21*(2), 183-196.

Freire, P. (1975). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2012). *A la sombra de este árbol.* Editorial El Roure S. A.

Freire, P. (2013). *Política y educación.* Siglo XXI Editores.

Gabiña, J. (1999). *Prospectiva y planificación territorial. Hacía un proyecto de futuro.* Grupo Editor. S.A.

Gonzales, L. (2015). *Escuelas del retorno después del desplazamiento forzado en Colombia. Significados y sentidos dialógicos de un currículo intercultural* [Tesis doctoral, Universidad del Magdalena].

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid.

Habermas, J. (1990). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Editorial Tecnos. S.A.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalización de la acción y racionalización social.* Grupo Santillana de Ediciones.

Habermas, J. (2010). *La ética del discurso y la cuestión de verdad.* Editorial Espasa.

Harris, A. y Spillane, J. (2008). Distributed Leadership through the Looking Glass. British Educational Leadership. *Management and Administration Society*, *22*(1), 31-34.

IED El Pando (2016). *Manual de convivencia. Construcción dialogada de la excelencia.* Secretaría de Educación Distrital de Santa Marta.

IED Liceo Samario (2015). *Manual de convivencia. Calidad educativa al servicio de la sociedad samaria*. Secretaría de Educación Distrital de Santa Marta.

Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R. y Memon, N. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking The Ego out of The System. *Leadership and Policy in Schools, 6*(1), 37-67.

López Yáñez, J. (2005). *Liderazgo y desarrollo sostenible en las organizaciones educativas.* Universidad de Sevilla y Universidad de Las Palmas.

López Yañez, J., Sánchez, M. y Altopedi, M. (2011). Comunidades profesionales de prácticas que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista Educación*, *356*(1), 109-131.

López Yáñez, J. (2012). *Proyecto de investigación: distribución de liderazgo en los centros escolares.* Universidad de Sevilla, Ministerio de Ciencia e Investigación.

López-Yáñez, J., García Jiménez, E., Oliva-Rodríguez, N., Moreta-Jurado, B. y Bellerin, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*(5), 61-78.

Martínez, M. (2011). *La investigación cualitativa etnográfica en educación.* Editorial Trillas.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Ley General de Educación.* FECODE.

Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad.* Editorial Kinesis.

Rodríguez Akle, A. (2016). *Programa de líderes transformadores.* Red de liderazgo estudiantil. http://redlideres.fundacionexe.org.co/la-formacion-liderazgo-impacta-toda-la-comunidad-educativa/

Redondo-Sama, G. (2015). Liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, *11*(3), 437-456.

Redondo-Sama, G. (2016). Leadership and Community Participation: A Literature Review. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences,* 5(1), 71-92.

Redondo-Sama, G. (2016). Dialogic Leadership and New Alternative Masculinities: Emerging Synergies for Social Transformation. *Masculinities and Social Change*, *5*(1), 70-91.

Redondo-Sama, G. (2016). Liderazgo y participación de la comunidad: una revisión de la literatura. *Revista Internacional y Multidisciplinaria de Ciencias Sociales, 5*(1), 71-92. doi: http://dx.doi.org/10.17583/rimcis.2016.1998

Rodríguez, R. (2011). *Comunidades de aprendizaje: democratización de los centros educativos. Tendencias pedagógicas.* Universidad Federal de São Carlos.

Rodríguez, A. (2017). *Concepciones y prácticas en la gestión de la organización escolar. Transición entre paradigmas tradicionales y sociocríticos de la gestión educativa.* [Tesis doctoral, Universidad del Magdalena]. Repositorio. https://repositorio.unimagdalena.edu.co:8081/server/api/core/bitstreams/94e3f941-931c-4772-8982-16e81243336a/content

Sánchez, A. (2003). *Filosofía de la praxis.* Siglo XXI Editores.

Sánchez, J. (2010). *Hacia un paradigma emergente de la planeación: resignificación desde las instituciones universitarias.* Editorial Unimagdalena.

Sánchez, J. (2017). *Cómo realizar un seminario taller de tesis doctoral.* Universidad del Magdalena-Rudecolombia.

Sandoval, C. (1997). *Investigación cualitativa.* CORCAS Editores Ltda.

Slater, Ch., Silva, P. y Antúnez, S. (2013). Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos. *REICE*, *4*(1), 5-12.

Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.

Wulf, C. (1985). *Introducción a las ciencias de la educación. Entre teoría y práctica*. Asociación de Escuelas Normales.

Capítulo 9. Teoría y práctica del proceso de enseñanza de la semiología mediante el aprendizaje basado en problemas

Singri Elena Rosado Ferreira[32]
Alexander Ortiz Ocaña[33]

El presente escrito es producto de una investigación bajo la dirección del Dr. Alexander Ortiz Ocaña, dentro de la línea sobre Pedagogía e Interculturalidad dentro del Doctorado en Educación de la Universidad del Magdalena en el año 2018. Dada la conmemoración de los 20 años de la Red de Universidades del Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, este informe hace parte de la temática sobre la investigación educativa en el Caribe colombiano: tendencias, desarrollos y desafíos (Universidades del Atlántico, Cartagena y Magdalena), como evidencia parcial de los constantes aportes investigativos de Unimagdalena.

En este caso específico se indagó acerca de la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas, ABP (PBL, por sus siglas en inglés), como estrategia didáctica dentro de la experiencia de enseñanza de la Semiología en el Programa de Formación en Enfermería de Unimagdalena. Mediante una metodología mixta, cualitativo-cuantitativa y en combinación con elementos de participación-acción, mediante un trabajo cuasiexperimental, diseño de casos clínicos

32. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Catedrática de la Universidad del Magdalena. Email: chonirofe@hotmail.com
33. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de La Habana, Cuba. Docente de planta de tiempo completo en la Universidad del Magdalena. Email: aortiz@unimagdalena.edu.co

y aplicación de encuesta tipo *Likert* acerca de conocimientos, habilidades y actitudes, se examinó la alternativa de integración de conocimientos teóricos con la práctica para enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Las intenciones específicas fueron determinar los principales casos clínicos en semiología, mediando el ABP, para el desarrollo de las habilidades en la valoración sistemática del paciente, integrando conocimientos teórico-prácticos en habilidades y actitudes de valoración sistemática del paciente. Los resultados evidenciaron el acuerdo de los estudiantes con los criterios esperados por la ABP y su plena disposición respecto a la metodología implementada.

El Aprendizaje Basado en Problemas, ABP, como método pedagógico, cumple ya cerca de siete décadas a partir de su aplicación en la Escuela de Medicina en la Universidad de *Case Western Reserve*, Estados Unidos (Henríquez *et al.,* 2015), y en la Universidad de McMaster, en Canadá, según Morales y Landa (2004).

El desarrollo de esta metodología buscó el mejoramiento de la calidad educativa en el campo médico, en criterio del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, ITESM (2000), reorientándola del currículum basado en exposiciones magistrales a una didáctica integradora de los problemas de la vida real con diversas áreas del conocimiento en la búsqueda de soluciones a cada problema planteado. Luego se produciría una serie de trabajos derivados en la Universidad de Nuevo México, en Estados Unidos, las universidades de Londrina y Marilia en Brasil, la Universidad de Calima, en México, y la Universidad de Temuco, en Chile. En Colombia, se implementó a través de proyectos de la Universidad del Valle, la Universidad del Norte de Barranquilla y la Universidad de Antioquia en Medellín, con base en la experiencia de McMaster y su posterior experimentación en la Universidad de Lindburg, en Maastricht, Holanda (Restrepo, 2004).

En Colombia, los procesos educativos llevados a cabo han soportado numerosos cambios en pro de su mejoramiento, especialmente en aquellos procesos educativos y políticos que suponen una reforma. En la educación superior, estas reformas han trabajado por una

calidad y excelencia académica, emocional y moral, que, de acuerdo con el Ministerio de Educación, MEN (2016), afronta retos cruciales como el de cerrar las brechas en términos de participación y la mejora de la calidad educativa para todos.

La Universidad del Magdalena no ha sido ajena a ese mejoramiento continuo con permanente proyección hacia la adquisición y apropiación de procesos educativos con calidad. En este sentido, uno de los modelos exitosos en el ámbito de programas en ciencias de la salud ha sido el denominado Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), a modo de enfoque metodológico implantado a pesar de los juicios críticos por parte de la enseñanza tradicional de aprendizaje memorístico que desconecta el conocimiento adquirido y su integración a otros saberes disciplinarios. El ABP se ha considerado como enfoque innovador basado en el constructivismo, pues el estudiante parte de un problema o planteamiento situacional para elaborar el conocimiento, según Fernández *et al.* (2006).

La solución de problemas o situaciones establecidas es objeto final del ABP con eficacia demostrada en la educación superior a nivel mundial, ante todo dentro del proceso de transformación y convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior, según Martin, Martin y Cobo (2012). En contraste con el aprendizaje convencional, el ABP contaría con mayor efectividad y poder de estímulo. A pesar de ello, sigue siendo necesario investigar en su mejora y aplicación a diversas áreas, puesto que, hasta ahora, predomina su aplicación al ámbito de la salud para la formación de estos profesionales (medicina, enfermería, obstetricia, entre otros) (Fernández *et al.,* 2006).

Con la implementación del ABP para enseñanza de la semiología en estudiantes de Unimagdalena se coincidió con Olivares (2010), de la Universidad de Nayarit, acerca de que el modelo tradicional ha resultado ineficiente ante las necesidades de la sociedad contemporánea, ya que este modelo es sinónimo de una espera para que alguien transmita el conocimiento ya procesado, y que a su vez estimule al estudiante para adquirirlo.

Mediante el método ABP, como construcción didáctica para el desarrollo de la asignatura de semiología dentro del programa de enfermería, la expectativa fue la de alcanzar niveles de mayor aprendizaje efectivo, a través de las propias experiencias de los estudiantes y de compartirlas con compañeros y docente. Buena parte del incentivo para el programa y la universidad en busca de la inserción de un nuevo proceso educativo y creativo radica en el logro del empoderamiento del estudiante y su afianzamiento de habilidades y conductas de autoaprendizaje, inventiva, autocrítica y capacidad de trabajo a nivel de grupo en la construcción de los nuevos saberes en el camino de adquisición de las competencias esperadas.

De igual forma, la fundamentación por la necesidad del ABP se originó en razones de carácter experimental, educativo y conceptual. Dado el enorme crecimiento actual de la información y del conocimiento generado en el campo de la salud, existe la necesidad de desarrollar estrategias que faciliten el mejoramiento del proceso de aprendizaje (Branda, 2004), organizando nuevos aspectos pedagógicos y didácticos. Como lo ha sustentado Acevedo (2009), las tendencias educativas en enfermería indican un campo de acción amplio, que requiere generar nuevas propuestas en la construcción de métodos a nivel de la disciplina, resultado del desarrollo en la tecnociencia y los sistemas de comunicación, con lo cual la virtualidad se constituye en un sistema de apoyo al desarrollo de algunos de sus núcleos temáticos.

Castrillón (2002) ha manifestado que la relación entre profesión y vocación en el caso de la enfermería es concluyente, en cuanto durante gran parte del siglo XX predominó la vocación, aunque esta interrelación ha tenido cambios en el transcurso del actual milenio, pues el desarrollo de la disciplina será más investigativo y con mayor énfasis en la sistematización de las prácticas.

En esta vía, la presente investigación partió de una configuración heurística destinada a plantear las premisas básicas de solución del problema central, haciendo luego referencia con enfoque teleológico a la importancia del ABP y sus aportes no solo al interior de la Universidad del Magdalena y sus líneas de investigación, sino también

en la región Caribe y de la profesión de la enfermería en Colombia. Con una descripción previa de las diversas relaciones existentes entre didáctica, pedagogía, educación y formación profesional en enfermería, se diseñó la metodología apropiada para la implementación del ABP como estrategia didáctica en el programa de enfermería en la enseñanza y aprendizaje de semiología a los estudiantes de la Universidad del Magdalena.

Configuración heurística

En la actualidad, la educación ha desarrollado fundamentaciones en el manejo de nuevas metodologías, tecnologías y procesos, apuntando a un desarrollo sostenible capaz de satisfacer las necesidades de la comunidad, sin comprometer los patrimonios y posibilidades de las generaciones venideras, asegurándose su prolongación en el tiempo. En el contexto de la educación superior, sus instituciones han evolucionado a la par del desarrollo social, a pesar de que algunas de ellas se han mantenido durante siglos de historia, según Carrasco (2013), desde la Edad Media, cuando los saberes y la educación estaban relegados a las escuelas en los monasterios y catedrales, como Bolonia, París, Salerno, San Millán o Córdoba, entre otras. No obstante, la educación superior ha mantenido un constante proceso de mejoramiento de la calidad, evolucionando y trascendiendo fronteras hacia la globalización, enfrentando con éxito la competitividad general y educativa (Restrepo, 2006).

De acuerdo con Salmi (2009), las universidades consideradas en una mayor categoría proveen importantes contribuciones al conocimiento a través de la investigación y enseñanza mediante currículos y métodos pedagógicos más innovadores, bajo las condiciones más propicias. Tienen en la investigación un elemento integral con la enseñanza y el aprendizaje en pregrados, generando profesionales destacados por su éxito en ambientes altamente competitivos a lo largo de su educación y después de su graduación.

La Universidad del Magdalena ha previsto en su direccionamiento estratégico la evaluación de resultados de la gestión institucional, de alto valor y calificación, dirigida a establecer el nivel, calidad, cantidad, oportunidad y pertinencia requeridos en las diferentes dependencias e instancias de la universidad. Esta constante gestión de calidad, autoevaluación y acreditación, incluyendo la evaluación del desempeño de sus funcionarios, representa un proceso de mejoramiento continuo de la calidad y excelencia académicas, tanto en docentes como en estudiantes, siguiendo a De la Parte *et al.* (2009), en cuanto a que se están produciendo cambios en el paradigma clásico de enseñanza-aprendizaje centrado en el docente, llevando a tendencias dirigidas al estudiante.

Los esfuerzos de las instituciones de educación superior, por mejorar y estar en sintonía con lo que sucede a nivel nacional, en busca no solo de la excelencia académica, sino también de una excelencia emocional y moral de sus actores. La Universidad del Magdalena no es ajena a ese mejoramiento continuo, mediando la constante apropiación de procesos educativos con calidad.

En dicha línea, para la enfermería, la concepción pedagógica de un nuevo método de estudio se sustenta en el carácter formativo y educativo de la enseñanza como principio de la pedagogía; que para el Programa de Enfermería de la Universidad del Magdalena es propio y característico como exigencia para vinculación del estudio con el trabajo, de conocimientos con la acción, de contenido semiológico con la realidad de las necesidades de los pacientes.

Acevedo (2009) afirma que, teniendo en cuenta la virtualidad, el desarrollo técnico y científico, actualmente las tendencias educativas para enfermería obligan a crear propuestas encaminadas a la elaboración metodológica de la profesión. Se debe conseguir la formación de un profesional de enfermería comprometido con los problemas del entorno actual. Se necesita que los estudiantes sean susceptibles a las principales necesidades en salud, muestren actitudes decisivas, científicas, humanistas y solidarias, representando finalmente buenas personas y excelentes profesionales. En resumen, se requiere de

una formación integral, como lo han expresado Ortiz *et al.* (2018), cuando exigen encontrar los métodos de aprendizaje para que los estudiantes asuman el razonamiento, la operación con conceptos de menor o mayor grado en sus razonamientos; utilizan un más alto nivel de abstracción y generalización, además de una manera más consciente del método dialéctico materialista. Dentro de una perspectiva filosófica, la didáctica basada en problemas debe apoyarse en una concepción dialéctica y materialista del conocimiento científico, a través de una serie de etapas interrelacionadas. En este proceso, la práctica es la principal fuente de fomento del pensamiento abstracto, y el conocimiento adquirido luego se aplica y sistematiza en la práctica.

De tal manera que los nuevos modelos metodológicos deben partir de la concepción de aulas en las que se debe hacer ciencia sin apoyo en marcos que se crean conceptualmente acabados, sin ser susceptibles de perfeccionamiento teórico y metodológico. Además, según sea la actividad de los individuos, así son ellos mismos. El principal fundamento filosófico del aprendizaje basado en problemas es la contradicción como fuente y motor del desarrollo científico y pedagógico; en ello Ortiz *et al.* (2014) reiteran que la solución de un problema consiste en resolver la contradicción, que refleja no solo la dificultad que hay que superar (la dinámica de lo no conocido y de lo conocido), sino también que evidencia y proyecta su propia vía de solución y a la vez la superación dialéctica del problema. Ortiz *et al.* (2014) continúan reflexionando acerca de que la enseñanza se desarrolla en un amplio contexto de contradicciones internas y externas, y que, si la realidad se desenvuelve con base en una dinámica dialéctica contradictoria, el proceso de apropiación de esa realidad no puede excluir la contradicción como principio y regularidad para la comprensibilidad y asimilación del mundo.

Así, surge la necesidad de implementar un sistema didáctico que logre vincular todos los aspectos ya mencionados, que, como el ABP con sus fundamentaciones basadas en razones de carácter práctico, pedagógico y conceptual, se convierte en el sistema ideal en el programa

de enfermería. De acuerdo con Branda (2004), es imperativo crear métodos para manejar el aumento de la información y el conocimiento que se produce en el campo de la salud, incluyendo que sobre la enseñanza de la semiología existen pocas orientaciones metodológicas coherentes. El desarrollo de un sistema didáctico basado en ABP, en el campo de la semiología del Programa de Enfermería, sería una alternativa para cambios y mejoramiento en el nivel de aprendizaje de los estudiantes en enfermería.

Vera (2012) ha manifestado que un buen apoyo en la transformación del paradigma clásico de la enseñanza superior, frecuentemente tachada de memorística y ausente de proceso creativo, ha sido que un porcentaje amplio del alumnado adopte posiciones reticentes y de rechazo a las informaciones proporcionadas al ser apreciadas exclusivamente como necesarias para la superación de las pruebas oportunas y no para su desempeño profesional posterior. Sin embargo, la adopción de nuevas metodologías docentes muchas veces conlleva no obtener resultados positivos, pero podría afirmarse que una enseñanza transformadora, como el ABP, puede generar mejores resultados que una enseñanza habitual. Por consiguiente, los nuevos enfoques de enseñanza necesitan más investigación, apoyada en la aplicación de instrumentos fiables y eficaces que permitan evaluar su desarrollo.

Debe mencionarse que en la actualidad el profesional en enfermería se encuentra subsumido en un entorno de cambios dinámicos frente a las exigencias que ofrece el actual siglo XXI, frente a lo cual las universidades que ofrecen este programa han de asumir nuevos retos en lo pedagógico y en la didáctica para orientación y guía de los nuevos profesionales.

Para Mora (2011), dentro del modelo tradicional, la forma de trabajo en el ABP implementado en enfermería se constituye en una alternativa valiosa, ya que el estudiantado intensifica su actitud para el autoaprendizaje y su capacidad crítica para analizar la información a través de la búsqueda de este, pasando a tener un papel activo en su formación, dado que es él o ella quien busca el aprendizaje.

Con la implementación del ABP en el programa de enfermería y su asignatura de semiología, se buscó contribuir con su eficacia a que los niveles de aprendizaje sean realmente significativos y más profundos respecto a las didácticas tradicionales, contribuyendo a que las habilidades sean más efectivas en los estudiantes que desempeñan un papel clave en la resolución exitosa de los casos o problemas. En esta vía de formación de los profesionales en enfermería, los docentes deben llevar al estudiante a que desarrolle procesos con incentivo de su capacidad crítica y de las competencias propias de cada asignatura, fundamentalmente analizar, evaluar, investigar y opinar, entre otras.

Según Howard y Jiménez (2011), el ABP, en contraste con los métodos tradicionales de enseñanza, estimula la comunicación efectiva. El estudiantado debe comprender que, para mantenerse actualizado, debe estudiar de forma autónoma por el resto de la vida, para lo cual debe ser capaz de obtener y analizar la información pertinente y de tomar decisiones con base en lo asimilado. Además, según Zuberi (2011), existe la necesidad de cambiar el currículo, dando respuestas al problema que enlacen la teoría aprendida en la universidad y las competencias que exige la práctica laboral.

En el problema de la profesión se manifiesta su carácter objetivo, pues parte de una situación presente técnicamente en el objeto, y el carácter subjetivo en que origina una necesidad en el sujeto. En la integración teórico-práctica se deben ofrecer respuestas a situaciones complejas, más allá de la implementación de conocimientos sistematizados, mediante metodologías como el ABP (Wood, 2008). La valoración de este enfoque radica en la facilidad para que, además de un buen desempeño del rol en enfermería, se avance en los conocimientos para el tratamiento y cuidado del convaleciente. A ello buscó aportar la implementación del ABP, en la asignatura de semiología del programa de enfermería, integrando los conocimientos teóricos con los prácticos, a través de la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica, problemática que fue punto de partida para la presente investigación.

Configuración teleológica

Dentro del proceso educativo colombiano en continuo mejoramiento en cuanto a reformas en el ámbito de educación y de políticas, y frente a las evoluciones del mundo contemporáneo, el ABP en los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta un método educativo transformador que tiene como actor principal al discente y suscita el desarrollo de una cultura de trabajo interpersonal-colaborativo, consintiendo la adquisición de diferentes roles y contando con información diversa para solucionar un problema en común.

Según Acevedo (2009), la educación superior en enfermería enfrenta obstáculos para transformar la educación de tipo mecanicista por una educación innovadora que contribuya a la calidad, y se garantice el paso a métodos de enseñanza nuevos. Aunque el ABP no es nuevo, Barrel (1999), en Morales y Landa (2004), se enfrenta a estrategias del proceso pedagógico bajo la concepción de una enseñanza basada fundamentalmente en el docente como único simple transferente de conocimientos y los discentes solo como receptores pasivos del proceso. A pesar de que los estudiantes suelen preferir la metodología tradicional en contraste con el ABP. Esto se explica debido a que el aprendizaje activo ABP supone mayor tiempo y esfuerzo de dedicación a los estudiantes en la profundización de los conocimientos, como lo demuestra gran parte de la literatura científica, según González *et al.* (2014).

Es imprescindible que las instituciones universitarias apliquen recursos que posibiliten y garanticen el cambio a nuevos enfoques, sistemas o modelos de aprendizaje, entre los cuales, según Fernández *et al.* (2006), se incluye el ABP, que parece más efectivo que el modelo tradicional, aunque todavía es necesario continuar investigando para su mejora, ya que por ahora su aplicación más general se limita a la formación de profesionales en el campo de la salud, en tanto que respecto a otras áreas educativas, su aplicación ha sido extendida en menor proporción.

En el ámbito profesional de enfermería, es trascendental contar con la competencia de aprendizaje autorregulado para afrontar la necesaria actualización y solución de problemas clínicos de complejidad, para lo cual los estudiantes requieren competencias para elegir información que sea en verdad pertinente, analizarla y hacer su aplicación dada la actual y continua información. Un profesional de la salud requiere autonomía para ser competente y competencias en *aprender a aprender*, como aprendizaje autorregulado, que según González (2012), es un constructo complejo en el que hay que actuar en las interacciones de alumnado y profesorado.

Debe destacarse que adquirir competencias en formación práctico-clínica de los discentes de enfermería no es afectada por diferentes metodologías de aprendizaje en su formación teórica, aunque sí por la metodología ABP, como han opinado Alcolea *et al*. (2012), en cuanto a su flexibilidad, adaptabilidad y capacidad de solución de problemas, lo que requiere nuevos estudios con otros instrumentos más sensibles para definir si el uso del ABP en la formación teórica de discentes tiene impacto en sus competencias aplicadas en el posterior ejercicio profesional de sus prácticas clínicas y su posterior ejercicio profesional.

La importancia del ABP

Todo proceso educativo, en el cual se quiera instruir y formar un individuo, cuenta con la planificación o formulación, la implementación y el control de los objetivos o metas que se buscan. La enfermería ha pasado por cambios que de alguna manera han inducido a que el estudiante sea constructor del conocimiento. Para Campanario y Moya (1999), hay la necesidad de que los discentes desempeñen un rol más dinámico en clases, como respuesta a la enseñanza tradicional. Mediando experiencias para resolver problemas en tareas diversas, como una elaboración o aplicación de los conocimientos que sustituya la simple memorización de los conocimientos.

Varios de los autores se refieren a las actividades en términos de resolver tareas, suponiendo que en ello está implícita la búsqueda, aunque, como Baró (1997), han expresado que la tarea tiene un carácter ejecutivo, aunque en su ejecución puedan presentarse otros problemas a resolver mediante nuevas tareas, como expresión dialéctica entre la tarea y el problema. La tarea supone trabajo, labor o actividad y, por su contenido, como expresa Silvestre (1999), la tarea tiene exigencias para la revelación de todos los elementos del conocimiento que requiere el estudiante que exigen una actividad mental elevada, de reflexiones y valoraciones, que inciden en su formación.

Debe recordarse que el acceso a la información relativamente a la mano indica desarrollar competencias comprensivas y orientadas a su aplicación en la solución de problemas reales e inmediatos. La formación de enfermeras(os), como lo expresan Soto e*t al.* (2013), resulta fundamental en la composición y dinámicas de los trabajadores en enfermería, la calidad y pertinencia de los cuidados y el mejoramiento de la capacidad institucional en salud.

En la I Reunión sobre Práctica Basada en Evidencias (EBP, por sus siglas en inglés), realizada en Granada en 2002 (Observatorio EBP, 2006, citado en Orellana y Paravic, 2007), se aportó a la construcción de una definición complementaria del enfoque. Como señalan Ingersoll (2000) y Alcolea *et al.* (2011), esta propuesta se distancia de la visión positivista que había predominado en etapas anteriores y plantea un uso consciente y explícito del razonamiento profesional de las enfermeras y los enfermeros. De este modo, se busca aprovechar las fortalezas del modelo de síntesis positivista propio de la Medicina Basada en la Evidencia (MBE), integrándolo con una perspectiva crítica, reflexiva y fenomenológica, orientada a visibilizar aquellas concepciones y experiencias en salud que han sido tradicionalmente marginadas por el pensamiento hegemónico.

Según opina Gómez (2012), existe una necesidad creciente de creación a partir de los programas de formación, en términos de propuestas de fortalecimiento en cada una de las dimensiones necesarias para mejorar el posicionamiento y el rol del enfermero(a) en

una sociedad competitiva, exigente y segregadora. La formación de enfermeros debe estar orientada por competencias que permitan la transformación del entorno y de la sociedad. Además, esta formación debe fomentar la innovación a través de una actividad investigativa crítica, creativa e innovadora en el campo de la enfermería, promoviendo actitudes cooperativas y de autoformación, todo lo cual debe ser previsto curricularmente.

Álvarez (2010) ha entendido el currículo como un proyecto que articule de manera formativa todos los elementos involucrados en la educación de los estudiantes de una institución. El ABP, como metodología, es perfectamente ajustable a la evolución de los sistemas en la enseñanza superior, ya que permite la obtención de conocimiento en conjunto con otras capacidades del trabajo en equipo, las habilidades de comunicación, la responsabilidad en el aprendizaje autónomo, la búsqueda colaborativa de información, la evaluación crítica de dicha información, la escucha activa y el respeto por los puntos de vista de los demás son fundamentales (Wood, 2003). En este contexto, Wong *et al.* (2008) descubrieron que el uso del ABP en las prácticas de simulación clínica mejora significativamente la capacitación de los estudiantes. Esta metodología, aplicada a los cuidados centrados en el paciente, promueve el aprendizaje autodirigido e inductivo y facilita la conversión de conceptos teóricos en conocimientos prácticos.

De la misma manera, Uys *et al.* (2004) compararon poblaciones de enfermeras egresadas después de seis a nueve meses, diferenciadas por haber recibido su formación en universidades que implementaron o no la metodología ABP en su currículo. Concluyeron que la mayoría de las enfermeras formadas bajo un currículo tradicional alcanzaban solo el grado de *competentes*, mientras que aquellas formadas mediante ABP lograban el nivel de *hábil*.

El ABP en la Universidad del Magdalena y su contexto regional

La implementación del ABP, como sistema didáctico orientado a la mejora del rendimiento académico, permite inferir que, si se logra incrementarlo y mejorarlo, se estaría contribuyendo de algún modo a la disminución de la deserción estudiantil, ya que una de las múltiples causas de este problema es el bajo rendimiento académico. Con ello, el desarrollo económico de la región, analizado desde el contexto educativo, requiere de indicadores de calidad en la formación profesional de sus individuos. En donde se espera que el ABP contribuya a mejorar los conocimientos, actitudes y habilidades del personal de enfermería, para que sirva como una estrategia de innovación educativa encaminada a fomentar acciones dirigidas a mejorar la calidad de la enseñanza en la comunidad universitaria.

Concebido el ABP como una nueva fórmula de trabajo para el estudiante de enfermería de la Universidad del Magdalena, se potencia la cooperación en equipo, se contrastan distintos argumentos y se conocen nuevos puntos de vista sobre una misma situación. Esta metodología se adapta a las exigencias de una carrera profesional, preparando adecuadamente al estudiante para el mercado laboral. De acuerdo con Coll *et al.* (2006), al utilizar el ABP como estrategia metodológica en el aula, los estudiantes desarrollan habilidades como la comprensión lectora, la capacidad de análisis, síntesis y relación de información, entre otras. Estas competencias se fortalecen al identificar una problemática dentro del caso-problema, analizar y sintetizar los aportes de cada miembro del grupo de trabajo y formular hipótesis para explicar el problema y establecer acciones remediales. Posteriormente, estas acciones deben ser evaluadas para seleccionar la mejor estrategia de solución.

El estudio mencionado implementó el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como un sistema didáctico alternativo, orientado a favorecer la integración teórico-práctica en el proceso formativo de los estudiantes de cuarto y quinto semestre del Programa de Enfermería,

en la asignatura de Semiología. Este enfoque propuso un modo de aprendizaje novedoso, en el cual el estudiante asume un rol activo en la apropiación de su aprendizaje, mediante el desarrollo de conductas y habilidades como la creatividad, el autoaprendizaje, la autocrítica y el trabajo en equipo, consideradas fundamentales para la adquisición de las competencias propias del curso de semiología. En coherencia con este propósito, se formuló como primer objetivo específico analizar la manera en que los estudiantes actúan al realizar la valoración sistemática del paciente durante los procedimientos básicos. Este objetivo orientó la tarea inicial de diseño de casos clínicos, los cuales sirvieron como base para la implementación del ABP.

Ante esto, resultó conveniente plantearse una serie de cuestionamientos como ¿Cuáles son las características que se deben mejorar en los elementos del ABP para la valoración sistemática del paciente en semiología? ¿Cuáles son los elementos que se deben tener en cuenta en procedimientos básicos para la valoración sistemática del paciente a través del ABP? Esto llevó a un segundo objetivo específico: aplicar los casos clínicos en la asignatura de semiología que permitan integrar los conocimientos teóricos con los prácticos en la habilidad de valoración sistemática del paciente y la valoración de los resultados en el grupo de muestra.

Otras preguntas surgidas de este proceso fueron: ¿cuál es la eficacia del ABP en semiología? y ¿cuáles son los principales problemas en la asignatura de semiología que favorecen el desarrollo de habilidades del estudiante para la valoración sistemática del paciente? Estas condujeron al objetivo de contrastar la implementación de la estrategia didáctica basada en ABP con la evaluación de su aceptación por parte del grupo de muestra.

Dicho objetivo se sustentó en los planteamientos de Molina *et al.* (2003), quienes señalan que el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), a diferencia del método docente tradicional, no se centra en la transmisión lineal de contenidos, sino en su construcción a través de la resolución de casos. Esta dinámica favorece no solo la comprensión conceptual, sino también la observación, el análisis y el desarrollo de

actitudes y valores implicados en la práctica profesional. En consonancia con esta perspectiva, Mora (2011) sostiene que el ABP constituye una propuesta didáctica orientada a la resolución de problemas reales, cuyo propósito es involucrar activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, fortaleciendo su autonomía y responsabilidad formativa.

La siguiente pregunta de investigación —con la implementación del ABP, ¿qué estrategia puede utilizarse para integrar los conocimientos teóricos y prácticos en la asignatura de semiología?— condujo al desarrollo de una actividad investigativa orientada a caracterizar el desempeño de los estudiantes durante la valoración sistemática del paciente en la asignatura de semiología y procedimientos básicos. Este proceso permitió analizar cómo los estudiantes articulan saberes conceptuales y prácticos en situaciones reales de aprendizaje, propias de su formación profesional.

En este sentido, Fernández y Del Valle (2012) señalan que, en la enseñanza, lo fundamental es promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades, destrezas y valores, lo que implica evaluar sus competencias y no limitarse únicamente a la medición del conocimiento teórico. Para estos autores, resulta prioritario fomentar en los estudiantes «la búsqueda personal del conocimiento o el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje» (p. 2). De manera concordante, Olivares (2010) sostiene que la aplicación del ABP en educación no constituye una propuesta novedosa, ya que desde hace tiempo se ha planteado la necesidad de enfrentar a los estudiantes a problemas reales de la vida, acompañándolos en la búsqueda de la información necesaria para resolverlos. No obstante, investigaciones posteriores han evidenciado que ofrecer soluciones preconcebidas a los problemas resulta claramente ineficaz para promover aprendizajes significativos.

Configuración epistémica

El aprendizaje basado en problemas (ABP)

El ABP destinado a enseñar centrado en el estudiante tuvo su inicio en los años sesenta al ser aplicado en la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster, en Ontario, Canadá, como una herramienta metodológica fundamental (Mora, 2011). Donde se imparte la medicina, el ABP es el preferido, ya que la participación del estudiante es activa en su propia educación, llevándole a la búsqueda de más información, estimulando su autoaprendizaje (Cáceres y otros, 2010). Utilizando esta metodología activa, se logran interacciones óptimas entre tutor(a) y estudiantes, estableciendo un buen clima en el aula con base en la comunicación y permitiendo la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con González *et al.* (2014).

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ha experimentado un crecimiento significativo en su aplicación en los entornos universitarios, respaldado por numerosos estudios que analizan tanto sus fortalezas como sus limitaciones (Dolmans, Wolfhagen, Van der Vleuten y Wijnen, 2001; Mennin *et al.*, 2003; Wood, 2008). Diversas investigaciones han comparado los resultados obtenidos mediante el enfoque tradicional con aquellos derivados de la implementación del ABP (Alleyne *et al*., 2002; Brunt, 2003; Fernández *et al*., 2006; Mennin *et al*., 2003; Miller, 2003). Asimismo, otros estudios se han centrado en el análisis del rol del tutor y del estudiante dentro de este modelo pedagógico (Hendry, Phan, Lyon y Gordon, 2002; McNiven, Kaufman y McDonald, 2002; Mennin *et al*., 2003; Murray y Savin-Baden, 2000; Zanolli, Boshuizen y De Grave, 2002).

Entre las muchas definiciones sobre el aprendizaje basado en problemas (ABP), teniendo en cuenta a McGrath, citado por Harland (2003), se define como un método de aprendizaje grupal que utiliza los problemas concretos para estimular el desarrollo de habilidades de resolver los problemas y así tener la adquisición de conocimientos

particulares. «El ABP surge así, como un enfoque innovador que hunde sus raíces en el constructivismo» (Harland, 2003, p. 14).

De acuerdo con la inmediatez que requiere la solución de un problema médico y que obliga a la rápida definición de su correcto diagnóstico, es necesario entonces que el proceso de formación genere en los estudiantes no solo los conocimientos necesarios, sino las habilidades y actitudes necesarias para su eficaz ejercicio profesional en el momento determinante del diagnóstico. Para Guillament *et al.* (2008), el ABP como metodología educativa constructivista está basado en el análisis de situaciones de la vida real en salud y activando el conocimiento previo con dicho análisis, al detectar los problemas subyacentes a tales situaciones desde diferentes perspectivas y haciendo búsqueda de la adecuada información con el objetivo de cimentar un nuevo conocimiento. Profundizando un poco más, el ABP (*Problem Based Learning*, o PBL, por su sigla en inglés) es un modelo instruccional que asume como centrales los problemas del aprendizaje, de acuerdo con Jonassen y Hung (2015), quienes parten de que la investigación en PBL ha sido enfocada sobre el aprendizaje del estudiante, los roles estudiantiles, los roles tutoriales, el diseño de problemas y el uso de tecnología.

Sumado a lo anterior, Li *et al.* (2013) analizan la aplicación de medios tecnológicos en el Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) y señalan que su utilización efectiva mediante herramientas digitales (integradas en simulaciones programadas que proporcionan información coherente a medida que el caso se va revelando) mejora la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. En la misma línea, el Instituto QSEN (2013) sostiene que las competencias buscadas se entrelazan progresivamente a lo largo de los PBL, aumentando en complejidad conforme el estudiante avanza en el programa académico. En este enfoque curricular, se articulan escenarios secuenciales que incluyen la historia clínica y el aspecto del paciente, la realización del examen físico, la responsabilidad en la solicitud de pruebas diagnósticas, el trabajo en equipo, la participación en foros de discusión y la formación individual orientada a la aplicación de

guías e investigaciones basadas en la evidencia para la formulación de un plan de tratamiento.

Por otra parte, Clark *et al.* (2013) partieron de la base de que la falta de civismo o cortesía puede ser un problema para los estudiantes de enfermería a medida que progresan a través de su educación y entran al lugar de trabajo. Los profesores tienen el desafío de construir experiencias de aprendizaje significativas para abordar este problema y sus consecuencias. Utilizando un escenario de Aprendizaje Basado en Problemas y el modelo de evaluación de Kirkpatrick para abordar la incivilidad y lo que denominaron *choque de realidad* entre lo que los estudiantes aprenden sobre la práctica de la enfermería y las interacciones que pueden experimentar en el lugar de trabajo, informaron de resultados en los cuales los estudiantes expresaron una reacción favorable al escenario e informaron estar mejor preparados para abordar su práctica en el lugar de trabajo.

El ABP en el cuidado de la salud activa el conocimiento previo de los estudiantes, el cual se discute en grupos pequeños, lo que facilita el aprendizaje, la recuperación de la información y su aplicación en contextos clínicos, contribuyendo a que el o la enfermera en formación transite progresivamente de un nivel novato hacia uno experto. En este sentido, Zhang (2014) señala que el rápido avance de la tecnología médica y de la ciencia exige que la educación en enfermería evolucione hacia un enfoque híbrido, capaz de articular los métodos de enseñanza convencionales con propuestas innovadoras. En esa línea argumentativa, Hand (2014), al interior de la práctica curricular de la Universidad de Tennessee, planteó este enfoque como un ciclo integrado por cinco etapas: 1) Escenario problema; 2) Identificación de factores (evaluación); 3) Generación de hipótesis (diagnóstico); 4) Identificación de deficiencias del conocimiento (plan); 5) Aplicación de nuevos conocimientos (implementación).

Pensando en este ciclo, *Kong et al.* (2014) se propusieron realizar una revisión sistemática y un metaanálisis con el objetivo de evaluar la efectividad del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de enfermería. A partir

de los datos empíricos obtenidos de la revisión de la literatura, sustentados en análisis experimentales y ensayos controlados aleatorios, la mayoría de los estudios incluidos presentó un bajo riesgo de sesgo. Los resultados evidenciaron que el ABP contribuye a la mejora del pensamiento crítico en los estudiantes de enfermería, en comparación con las clases tradicionales (puntuaciones globales de pensamiento crítico: SMD = 0,33; IC 95 % = 0,13–0,52; p = 0,0009). Asimismo, el análisis de sensibilidad confirmó la fiabilidad de los hallazgos.

En cuanto a las medidas específicas, la mayoría de los tamaños del efecto correspondientes a las subescalas del Inventario de Disposiciones de Pensamiento Crítico de California (CCTDI) y a la Taxonomía de Bloom favorecieron al ABP. En contraste, los tamaños de efecto observados en todas las subescalas del Examen de Habilidades de Pensamiento Crítico de California (CCTST) y en la mayoría de las subescalas del test de Pensamiento Crítico de Watson-Glaser (WCGTA) no permitieron extraer conclusiones concluyentes. En conjunto, estos resultados sugieren que el aprendizaje basado en problemas puede ser una estrategia beneficiosa para el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de enfermería; no obstante, los autores señalan la necesidad de efectuar investigaciones adicionales con muestras de mayor tamaño y diseños metodológicos de alta calidad, en diversos contextos educativos de enfermería.

Spiers *et al.* (2014), partiendo del supuesto de que el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) promueve un aprendizaje activo, colaborativo y autodirigido, y reconociendo su creciente utilización en la formación de profesionales de la salud, señalan la dificultad de determinar con precisión su efectividad. Con el propósito de explorar las trayectorias de experiencia y los niveles de satisfacción de los egresados formados bajo este enfoque, los autores realizaron entrevistas semiestructuradas, tanto individuales como grupales. Los resultados evidenciaron que la satisfacción con los programas basados en ABP varía en función de las actitudes, las intenciones, las preferencias de aprendizaje y la percepción global del programa, oscilando desde niveles de satisfacción plena hasta moderada.

Asimismo, se observó que los estudiantes abordan el aprendizaje en estrecha relación con sus percepciones sobre la calidad académica y la satisfacción institucional, adoptando enfoques que van desde un aprendizaje superficial y reproductivo hasta un aprendizaje profundo orientado a la comprensión y la construcción de significado.

En general, los estudiantes tienden a adaptarse con facilidad y a desenvolverse favorablemente en contextos basados en problemas; sin embargo, los autores subrayan la necesidad de ahondar en futuras investigaciones que permitan esclarecer la relación entre las orientaciones de estudio profundas, superficiales y estratégicas, y la satisfacción adaptativa en los programas de enfermería. A pesar de una relativa y poca evidencia de sus resultados, la literatura existente, como es el caso de Makihara *et al.* (2016), reconoce entre las características del PBL el hecho de «que es altamente valorado por los estudiantes de enfermería y sus facilitadores» (p. 16).

Oliveira (2017), con base en la consideración de que la fisiopatología es un curso básico en los currículos de enfermería, se planteó cerrar la brecha entre los conceptos patológicos y el razonamiento clínico, que representa frecuentes dificultades entre los estudiantes. Para ello introdujo el concepto de fisiopatología híbrida basada en problemas (PBL) para mejorar la comprensión de los estudiantes del material y de su aplicación en el entorno clínico. Oliveira, con base en PBL, desarrolló ejercicios clínicos conocidos como *caso de la semana* (COW, *case of week*) para guiar a los estudiantes a reflexionar sobre la fisiopatología de las enfermedades usando escenarios del mundo real y alentarlos a encontrar las soluciones más apropiadas.

Oliveira presentó un máximo de cuatro a cinco casos, centrándose en los sistemas cardiovascular, renal, respiratorio, endocrino y nervioso, programados al final de las clases de asignaturas. El método se implementó desde 2012, dando como resultado indicadores considerados excelentes: promedios de calificación final (≥9.5 en una escala de cero a 20); alto nivel de satisfacción personal de aprendizaje de los estudiantes (evaluados a través de un cuestionario en línea). La aprobación de los estudiantes fue de 132 (39,3 %) de los

estudiantes entre 2012 y 2013 (n = 336); 126 (41,56 %) entre 2013 y 2014 (n = 303); 144 (44,3 %) estudiantes de 2014 a 2015 (n = 325). La ABP, entonces, lo que permite es ratificar que la práctica es urgente en este campo, que la teoría precede necesariamente al profesional, pero que este debe emerger de las aulas con las competencias para la comprensión correcta de las dolencias de su paciente.

Principales características del ABP

De acuerdo con lo expuesto por Fernández *et al.* (2006), García (2002) y McGrath (2002), se pueden señalar ciertas características básicas de este enfoque:

- El estudiante es el eje central, adquiriendo responsabilidad para decidir su propio aprendizaje (autodirigido). Bajo la guía de un tutor que actúa como *facilitador,* el trabajo se produce en grupos pequeños, en donde el tutor deja a un lado su papel de transmisor.
- Los estudiantes van a tener una serie de problemas reales sin ninguna preparación o explicación previa, lo cual se constituye en el eje de trabajo y el estímulo.
- En la adquisición de los conocimientos propios del área, las actividades van a simular una situación real a la que el profesional tendrá que enfrentarse en el futuro, constituyéndose como la plataforma para que las habilidades relacionadas con la solución de problemas se desarrollen.
- Se pretende desarrollar aprendizajes duraderos y un compromiso de formación para toda la vida.
- En la resolución de los problemas concretos, la evaluación debe ser a través de instrumentos que puedan medir la competencia.

Los elementos del aprendizaje en el ABP

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se estructura en torno a tres componentes fundamentales: el problema, el grupo de aprendizaje y el tutor. De estos, el problema constituye el eje central del método, pues es el detonante del proceso. Según Vizcarro y Juárez (2008), el problema debe presentarse mediante una descripción breve, redactada en un lenguaje sencillo y no técnico, que represente una situación frecuente en la práctica real. En este enfoque no se incluyen preguntas explícitas, sino que se plantea una situación que invita al análisis y a la indagación progresiva.

La formulación problematizadora genera una tensión cognitiva entre los conocimientos previos y la nueva información que emerge del escenario planteado. Como señala Medina (1997), esta contradicción impulsa la reflexión y conduce a la búsqueda de nuevo conocimiento, especialmente cuando las explicaciones derivadas del saber común resultan insuficientes y se hace necesario recurrir al saber académico-científico. En el contexto del ABP, el caso se presenta de manera similar a la realidad clínica, ofreciendo inicialmente solo información manifiesta sobre signos y síntomas. El diseño del problema permite que los estudiantes formulen interrogantes, realicen exámenes físicos en una secuencia lógica y reciban los resultados de dichas indagaciones de forma gradual, conforme avanza la labor grupal (Morales y Landa, 2004).

Este enfoque posibilita aprender a través de *situaciones problémicas* semejantes a las que enfrentarán en su futura vida profesional. De este modo, se favorece un saber significativo y contextualizado, alejándose de la enseñanza teórica desarticulada de la realidad. Asimismo, el ABP promueve el intercambio de experiencias y el desarrollo de habilidades, así como la observación y el análisis de actitudes y valores que difícilmente se evidencian en metodologías tradicionales (Freire, 1975; Molina *et al*., 2003).

El grupo de aprendizaje constituye otro componente esencial del ABP. Generalmente, está conformado por seis a ocho personas,

número considerado óptimo para la interacción, aunque puede ampliarse hasta un máximo de 18 o 20 participantes, lo cual puede resultar menos eficiente. Dentro del grupo, estos actores asumen roles rotativos, como coordinador y secretario, que favorecen la organización del trabajo colaborativo y la participación equitativa, según lo propuesto por Vizcarro y Juárez (2008).

Finalmente, el tutor cumple una función clave como facilitador del proceso. Su papel consiste en promover la comunicación metacognitiva mediante preguntas orientadoras que ayudan a los estudiantes a reflexionar, cuestionar sus ideas y construir soluciones fundamentadas (Morales y Landa, 2004). Además, el tutor evalúa aspectos actitudinales y el desempeño individual y grupal, y actúa como experto en la disciplina, ofreciendo apoyo conceptual y resolviendo dudas cuando es necesario, sin asumir un rol protagónico en la transmisión de contenidos (Molina *et al*., 2003).

Metodología y referentes

Referentes epistemológicos

El proceso investigativo se aborda desde una perspectiva tríadica e integradora que articula aspectos epistemológicos (Branda, 2004), propios de la disciplina de enfermería (Acevedo, 2009), y un enfoque didáctico sustentado en un análisis ontológico, epistémico, heurístico y teleológico del objeto de estudio. En este marco, se adopta una metodología mixta que combina paradigmas cuantitativos y cualitativos, integrando el método cuasiexperimental —orientado a la observación del comportamiento de los estudiantes como sujetos autónomos en sus procesos de aprendizaje— con la investigación-acción, desarrollada a partir de la intervención coordinadora de la docente.

Este enfoque metodológico se inscribe en una perspectiva científica de carácter interpretativo-comprensivo. En consonancia con Latorre (2004), la investigación-acción se concibe como el estudio sistemático de un entorno social con el propósito de transformarlo

desde su interior. En este sentido, esta perspectiva implica una reflexión crítica sobre las acciones humanas y las situaciones vividas por los docentes, orientada a mejorar la comprensión diagnóstica de los problemas prácticos que emergen en la práctica educativa y a generar procesos de mejora contextualizados.

El método de la investigación

En primer lugar, se planteó una investigación de carácter cuasiexperimental, apropiada en el ámbito educativo, según Hernández *et al.* (2014). El objetivo es comprender las causas, el cómo y el porqué de los fenómenos, es decir, establecer relaciones de causa y efecto entre variables. Sin embargo, en este tipo de investigación, el investigador solo puede seleccionar muestras según características intrínsecas de los sujetos que no son directamente manipulables, como su género, edad o nivel educativo. Se conoce como manipulación por selección. Esto implica que los sujetos no son asignados aleatoriamente a los tratamientos, como ocurre en un experimento controlado, y, por lo tanto, nunca se puede tener certeza absoluta de que los cambios observados en la variable dependiente se deben exclusivamente a la manipulación de la variable independiente. La cuasiexperimentación se lleva a cabo en entornos naturales, como escuelas o lugares de trabajo, y utiliza las mismas técnicas estadísticas que la experimentación.

Población y muestra

La Universidad del Magdalena cuenta con una población aproximada de 12.354 estudiantes. Para efectos de esta investigación, la población objeto de estudio correspondió al Programa de Enfermería, con un total de 365 estudiantes. La muestra estuvo conformada por estudiantes matriculados en la asignatura de Semiología, distribuidos en el cuarto semestre (11 estudiantes), quinto semestre (10 estudiantes) y noveno semestre del Programa de Enfermería, para un total de

21 sujetos participantes. Para el análisis interpretativo-comprensivo de la información se emplearon tablas de frecuencia, medidas de tendencia central y representaciones gráficas. Asimismo, se utilizó un formato estructurado para el planteamiento y análisis de casos clínicos (Anexos A al E), lo cual permitió dar cumplimiento al primer objetivo de la investigación. La aplicación de dichos instrumentos facilitó el alcance del segundo objetivo planteado.

Adicionalmente, se diseñó y aplicó una encuesta orientada a la evaluación de conocimientos, habilidades y actitudes (Anexo F), complementada con entrevistas semiestructuradas para la recolección de la información, en correspondencia con el tercer objetivo de la investigación. El análisis de los datos obtenidos se realizó conforme al cuarto objetivo propuesto. En síntesis, las técnicas de recolección y análisis de información empleadas en el estudio comprendieron el diseño y análisis de casos clínicos, la observación y la encuesta. El instrumento metodológico de tipo Likert utilizado en la encuesta estuvo conformado por dieciséis (16) ítems correspondientes a la categoría de conocimientos, diecinueve (19) ítems asociados a la categoría de habilidades y diecinueve (19) ítems orientados a la evaluación de actitudes. Todos los ítems se estructuraron bajo una escala de valoración de uno (1) a siete (7), que oscila entre *ningún acuerdo* y *total acuerdo*, según la premisa planteada en cada caso. La validez del instrumento fue determinada mediante juicio de expertos en las áreas de conocimientos, habilidades y actitudes, conforme se detalla en el Anexo F. Los datos recolectados fueron tratados cuantitativamente mediante técnicas de estadística analítica, en concordancia con las escalas tipo *Likert* empleadas, y de estadística descriptiva, a partir de la representación gráfica y el análisis de las tendencias observadas en los resultados obtenidos.

Resultados de la integración teoría-práctica mediante ABP

La valoración teórico-práctica se realizó a partir de dos procedimientos complementarios: por una parte, la aplicación práctica sustentada en la observación grupal del proceso diagnóstico de los casos clínicos, los cuales correspondieron a los mismos utilizados durante las sesiones de laboratorio; y, por otra, la aplicación de una encuesta de tipo *Likert*, mediante la cual se valoró el criterio grupal de la muestra de estudiantes en las categorías de conocimientos, habilidades y actitudes. Estos procedimientos permitieron dar cumplimiento a los objetivos previstos, en coherencia con las intencionalidades planteadas en el desarrollo del trabajo.

Los criterios acerca de la categoría Conocimientos

El instrumento metodológico incluyó dieciséis (16) ítems correspondientes a la categoría de *Conocimientos*, evaluados mediante una escala de tipo *Likert* de uno (1) a siete (7), donde uno representa ningún acuerdo y siete total acuerdo. El análisis agregado de las respuestas del grupo de 21 estudiantes evidenció una tendencia mayoritaria ubicada entre los valores cinco (5) y siete (7), correspondientes al rango superior de la escala, lo cual indica un alto nivel de acuerdo con las afirmaciones generales planteadas en esta categoría, tal como se observa en la Figura 10, que muestra los criterios acerca de la categoría *Conocimientos* desde su tendencia radial.

Figura 10. Tendencia radial de la categoría *Conocimientos*

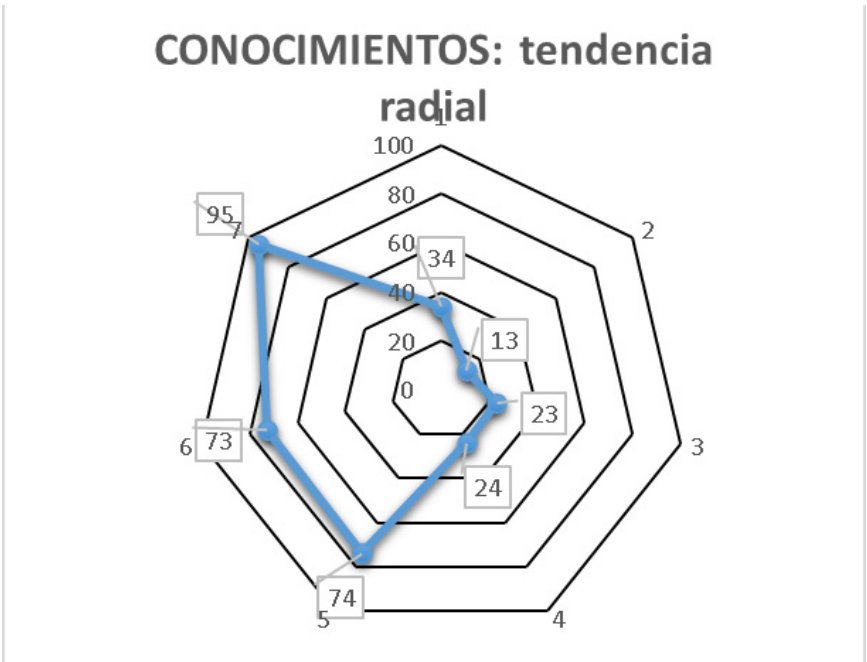
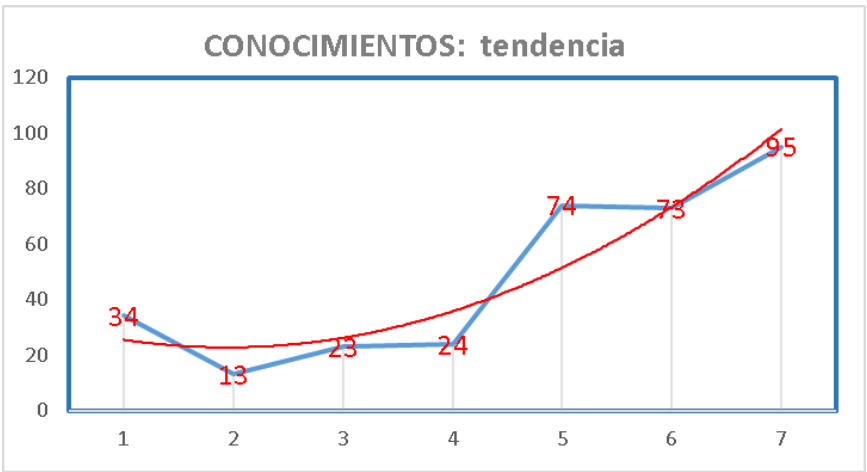


Figura 11. Curva de respuesta de la categoría *Conocimientos*



La Figura 11 muestra los criterios acerca de la categoría *Conocimientos*. Se evidencia el predominio de las respuestas ubicadas en el rango previamente señalado de cinco (5) a siete (7) en la escala de valoración, lo cual se refleja en la línea continua que describe la tendencia estadística general. Desde una perspectiva de observación cualitativa, los criterios identificados en los ítems correspondieron a los siguientes:

- Ítem 1. Tener un conocimiento previo para iniciar una clase de semiología: valores 6 a 7.
- Ítem 4. Que a partir de lo aprendido se puedan identificar los principios y conceptos para poder aplicarlos en semiología: valores 7.
- Ítem 5. Realizar la clase con ejemplos de la vida cotidiana: valores 5 a 7.
- Ítem 6. Las clases de semiología deben ser impartidas con casos clínicos: valores 5 a 7.
- Ítem 9. Considero que en la clase de semiología el estudiante es el protagonista, y como tal debe asumir toda la responsabilidad: valores 5 a 7.
- Ítem 11. Dar clases para cubrir todo el contenido de la asignatura: valores 6 y 7.
- Ítem 12. El profesor debe trabajar como tutor facilitador en el aprendizaje: valores 6 y 7.
- Ítem 13. El profesor me debe dar un contenido o programa para guiar mi aprendizaje: valores 5 y 7.
- Ítem 14. Las clases de semiología deben ser impartidas por los estudiantes a través de casos clínicos: valores 4 y 5.
- Ítem 15. El profesor es quien debe enseñar la clase de semiología: valores 4 y 5.
- No obstante, en las siguientes afirmaciones la respuesta del grupo tuvo una valoración diferencial (Anexos F y G):
- Ítem 2. El profesor es quien debe proveer todo el conocimiento durante las clases de semiología: valores 5-6 en la escala.

- Ítem 3. Las clases deben ser organizadas por los estudiantes y no por el profesor: valores 5-6 en la escala.
- Ítem 7. Solo me deben enseñar lo que tengo que aprender: valores 1-2 en la escala
- Ítem 8. Soy yo quien elige los conceptos y procedimientos que debo aprender: valores 1-3 en la escala.
- Ítem 10. Considero que el profesor es quien debe asumir la responsabilidad y el protagonismo en la clase de semiología: valores 3-5 en la escala.
- Ítem 16. Yo soy quien decido hasta dónde debo aprender y no el profesor: 1-4.

De manera intencional, los últimos seis (6) ítems del instrumento cumplieron la función de controlar posibles sesgos de respuesta dentro de los dieciséis (16) correspondientes a la categoría *Conocimientos*. En este sentido, una tendencia elevada en dichas respuestas habría evidenciado una contradicción actitudinal frente a lo esperado en la aplicación de una estrategia pedagógica como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). No obstante, lo observado permitió inferir una valoración coherente con los objetivos propuestos para esta categoría, mediada por el análisis de casos problema.

Ello se manifestó en la alta ponderación otorgada a la necesidad de contar con saberes previos para el abordaje de la semiología, sin asumir que estos deban adquirirse exclusivamente durante la sesión. De igual forma, se evidenció una orientación consistente hacia la comprensión de que es a partir de lo aprendido que pueden identificarse y aplicarse los principios y conceptos fundamentales de la disciplina. Asimismo, se puso de relieve la expectativa de que dicho proceso formativo se desarrolle mediante ejemplos prácticos y contextualizados, lo que refuerza la pertinencia del trabajo con casos clínicos como estrategia central.

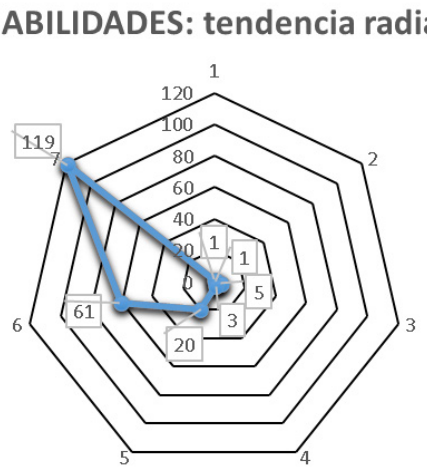
Por otra parte, se reconoció al estudiante como protagonista de su propio proceso formativo, asumiendo la responsabilidad principal sobre este. En coherencia con lo anterior, se valoró el rol del docente

como tutor o facilitador, más que como eje exclusivo de la clase, sin desconocer su función orientadora y garante del contenido. En términos generales, lo expuesto evidencia la comprensión de que la enseñanza de la semiología debe desarrollarse de manera activa, a partir del análisis de casos clínicos, evitando una dinámica exclusivamente expositiva y manteniendo al docente como responsable de la transmisión de los conocimientos fundamentales.

Los criterios acerca de la categoría Habilidades

En la categoría *Habilidades*, las respuestas a los diez (10) ítems se concentraron predominantemente en el rango superior de aceptación, entre seis (6) y siete (7) de la escala (Figura 12). Dicho comportamiento permite inferir un acuerdo general en torno a las intencionalidades metodológicas implementadas en la enseñanza de la semiología, particularmente en lo referido a la mediación del aprendizaje mediante el análisis de casos problema.

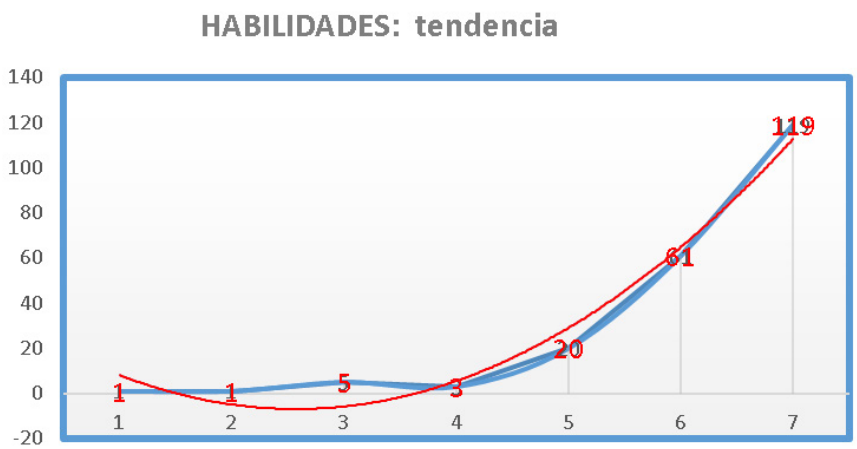
Figura 12. tendencia radial de la categoría *Habilidades*



Nota: La figura muestra los criterios acerca de la categoría *Habilidades*

Tal como se aprecia en la Figura 13, las respuestas presentaron una tendencia claramente orientada hacia el rango superior de la escala, según los datos consignados en el Anexo G. De los 210 puntos posibles, 119 se concentraron en la puntuación máxima de siete (7) y 61 en el valor seis (6), mientras que los rangos inferiores, comprendidos entre uno (1) y cinco (5), acumularon únicamente 30 puntos del total posible.

Figura 13. Curva de respuestas de la categoría de *Habilidades*



Los resultados descritos indican un acuerdo general en torno a la necesidad de que el docente proporcione información clara y precisa sobre las situaciones o casos problema, como paso previo a la enseñanza de las habilidades requeridas para la valoración sistemática del paciente en semiología mediante casos clínicos. Asimismo, se reconoció la pertinencia de que, en determinados momentos, el estudiante pueda formular preguntas al profesor durante dicho proceso, en tanto ello contribuye a la adquisición de destrezas para la valoración clínica sistemática.

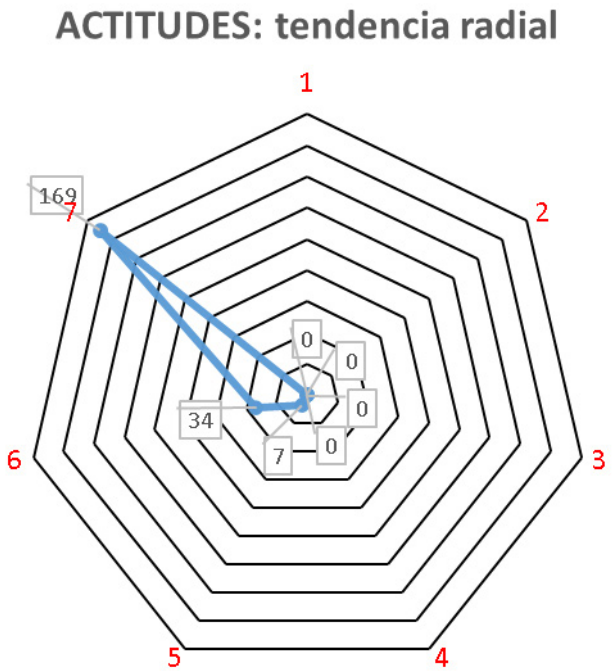
En conjunto, lo anterior evidencia la comprensión de la finalidad de la metodología de casos problema, así como el reconocimiento de su aporte al fortalecimiento de la calidad pedagógica, mediada

por la identificación y desarrollo de las habilidades necesarias para la valoración clínica integral del paciente.

Los criterios acerca de la categoría Actitudes

En la categoría de actitudes, los resultados estuvieron definitivamente orientados al rango superior dentro de la escala de valoración propuesta (Figura 14).

Figura 14. Tendencia radial de la categoría de *Actitudes*

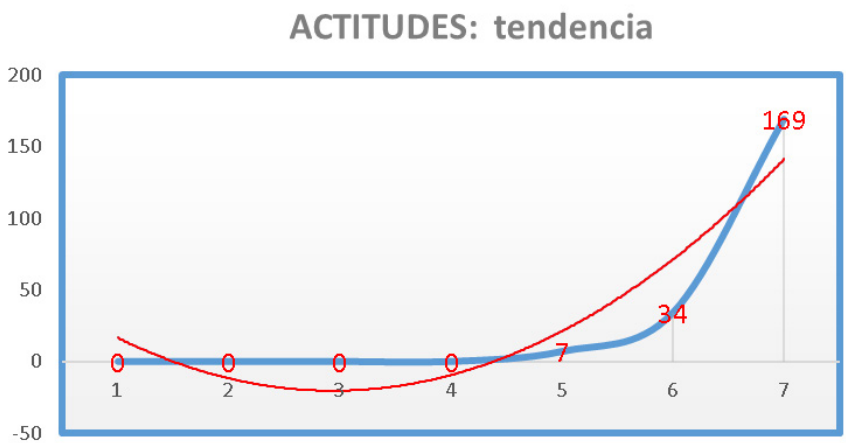


La Figura 15 muestra a continuación la fuerte tendencia del grupo a valorar en alto grado las actitudes, lo que reveló que hay un acuerdo de los estudiantes con variables como:

El dinamismo en las clases,

- Las buenas relaciones de grupo
- El trabajo en equipo
- Las actitudes positivas
- La disposición a atender casos problemas de semiología
- La tolerancia y la seguridad
- La necesidad de su previa autopreparación para las clases correspondientes

Figura 15. Curva de respuesta de la categoría de *actitudes*



Resultados de las sesiones de casos

Esta es la propuesta metodológica de aplicabilidad del ABP como estrategia didáctica en la asignatura de semiología a la que hizo referencia la etapa cinco del estudio. En líneas generales, el enfoque de la metodología de casos fue muy bien recibido por el grupo. Los estudiantes lo percibieron como una experiencia nueva e interesante. Fue notable que los estudiantes en el grupo de muestra recurrieran a sus propios conocimientos, los cuales compartieron abiertamente entre ellos. Esto significó metodológicamente que hubo el uso de todas sus habilidades individuales en favor del éxito grupal, incluyendo la indudable actitud

positiva personal para la identificación de técnicas exploratorias y la definición de diagnósticos.

Para el desarrollo de las sesiones se propusieron cinco (5) casos clínicos diferenciados, diseñados en coherencia con el primer objetivo específico de la investigación, los cuales abordaron las siguientes áreas de la semiología: tórax y pulmón con piel, sistema cardíaco, sistema neurológico, cabeza y cuello, y abdomen. Al inicio del proceso con el grupo de estudiantes, y con el fin de dar cumplimiento al segundo objetivo planteado en las intencionalidades del estudio, se establecieron los criterios de evaluación para cada participante, los cuales fueron definidos de acuerdo con las precisiones metodológicas del modelo *OpenCourseWare* (OCW) de la Universidad de Murcia (2012):

1. Preparación para la sesión: se espera que los participantes utilicen principalmente material relevante, apliquen sus conocimientos previos, demuestren iniciativa personal, curiosidad y organización en cada participación. Se valorará la preparación profesional en las sesiones de trabajo grupal.
2. Participación y contribuciones al trabajo del grupo: se evaluará si la participación es constructiva y si contribuye al proceso grupal.
3. Habilidades interpersonales y comportamiento profesional: se demuestra habilidad para la comunicación con los compañeros, escuchar y atender las diversas aportaciones, bajo trato respetuoso y ordenado en la participación, colaboración y responsabilidad.
4. Contribuciones al proceso de grupo: se apoya el trabajo grupal colaborando con los compañeros y aportando información e ideas necesarias. Se estimula la participación de compañeras o compañeros.
5. Actitudes y habilidades humanas: cada integrante del grupo es consciente de sus fortalezas y limitaciones, escucha las opiniones de las restantes compañeras y compañeros, tolera los defectos de los demás y estimula el desarrollo grupal e individual.

6. Evaluación crítica: aclara, analiza y define el caso propuesto como problema, siendo capaz de generar y probar una hipótesis, identificando también los objetivos de aprendizaje (OCW, 2012).

Resultados de una evaluación cualitativa de grupo

Los resultados derivados del trabajo de observación de las sesiones de análisis de casos, en cumplimiento del tercer objetivo planteado, evidenciaron una disposición ampliamente favorable hacia la metodología implementada. En términos generales, se constató la comprensión de la orientación diferencial que ofrece el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para el desarrollo de la asignatura de semiología, así como la adecuada articulación de los conocimientos previos con los problemas formulados en los casos propuestos, lo que facilitó su abordaje progresivo.

No obstante, al tratarse de la primera experiencia del grupo con esta estrategia pedagógica, emergieron inquietudes propias de la novedad metodológica, asociadas principalmente a la forma de intervenir, responder y gestionar los turnos de participación. Tales manifestaciones resultaron circunstanciales y se resolvieron gradualmente a lo largo del proceso. En todo momento se mantuvo un clima de respeto mutuo, sin evidenciarse actitudes de competencia desleal ni disputas asociadas a la posesión anticipada de respuestas o criterios considerados más acertados.

En este contexto, las soluciones se construyeron de manera serena y orientada al consenso, priorizando la elaboración de una postura colectiva fundamentada. La discusión se desarrolló de forma tranquila y centrada en la contribución de criterios dirigidos al diagnóstico objetivo, lo que favoreció la formulación de hipótesis sin temor a la refutación, entendida esta como parte constitutiva del aprendizaje. No se identificaron refutaciones dirigidas a las personas, sino exclusivamente a los argumentos expuestos, ni se presentaron razonamientos de tipo falaz, tales como negaciones infundadas, generalizaciones indebidas o apelaciones a la veracidad sin sustento.

Asimismo, se evidenció una disposición constante hacia la escucha activa, en el sentido señalado por Branda y Lee (2000), lo que contribuyó a la calidad del intercambio argumentativo. La tutoría se caracterizó por una actitud neutra, orientada a la coordinación de ideas y al acompañamiento metodológico, sin intervenir de forma directa en la resolución de los problemas. En coherencia con ello, el rol docente se centró en guiar al grupo hacia la construcción autónoma de sus propias respuestas.

Finalmente, se observó una interacción sostenida entre estudiantes y docente durante la resolución de los casos, así como un interés permanente en cada uno de los problemas planteados. Dicho trabajo estimuló el autoaprendizaje y la adquisición de conocimientos y habilidades difícilmente alcanzables mediante dinámicas exclusivamente expositivas. En consonancia con lo anterior, se manifestó seguridad respecto a la posibilidad de aprobar la asignatura bajo esta modalidad y una satisfacción generalizada con la experiencia de aprendizaje desarrollada.

Resultados de una evaluación cualitativa de conductas individuales

En continuidad con la labor de observación y considerando que esta constituyó la primera experiencia del grupo con la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en casos clínicos, se elaboró una caracterización conductual orientada al cumplimiento del último objetivo propuesto. En este marco, se evidenció una disposición generalizada al contacto ocular libre y sostenido, tanto entre los propios estudiantes como con la tutora docente, lo que favoreció una interacción directa y fluida durante las sesiones. Asimismo, el lenguaje gestual se manifestó de forma espontánea y funcional, restringido a los movimientos necesarios para la toma de notas y la realización de palpaciones sobre el modelo didáctico de torso. Los intercambios verbales se desarrollaron mediante tonos de voz

naturales, contribuyendo a la consolidación de un clima de respeto intergrupal y a una comunicación efectiva.

En este contexto, se observó la progresiva disolución de posibles prejuicios asociados a las competencias individuales, dando paso a una actitud de apertura frente a los aportes de los demás. Dicha disposición se articuló con una predisposición espontánea hacia la incorporación de nuevos conocimientos, así como con la expectativa compartida de descubrimiento y de valoración recíproca de los criterios expresados. Por otra parte, la duración de los intercambios se mantuvo ajustada a lo estrictamente necesario para el análisis de cada caso, sin derivaciones hacia temas ajenos al objeto de estudio, lo que evidenció elevados niveles de atención y concentración. En coherencia con ello, se consolidó una percepción común en torno al reconocimiento de los aportes individuales como igualmente valiosos y determinantes para la construcción del diagnóstico esperado.

Conclusión

El análisis desarrollado permitió retomar la primera exigencia señalada por Branda (2004) para la implementación efectiva del Aprendizaje Basado en Problemas, referida a la necesidad de contar con procesos formativos específicos para los tutores que faciliten su labor pedagógica. En coherencia con ello, se reconoce la importancia de diseñar guías que delimiten de manera clara las funciones del tutor docente, los objetivos de aprendizaje y las temáticas asociadas a cada caso o problema, tal como lo plantea el mismo autor. En este marco, las guías destinadas a los tutores se constituyen en un recurso pedagógico clave para orientar su intervención hacia el enfoque metodológico del ABP. En el presente estudio, dicha función fue asumida por los formatos de casos clínicos, los cuales operaron como instrumentos de referencia tanto para la docente como para la tutora, permitiendo estructurar y acompañar el desarrollo de las sesiones.

Asimismo, los resultados evidenciaron el carácter central del rol tutorial en la dinamización de la interacción grupal y en la articulación de

esta con los conocimientos previos de los estudiantes. Dado que el ABP se sustenta en principios constructivistas, tales saberes se configuran como el punto de partida indispensable para el abordaje de los problemas planteados. A partir de esta interacción, y mediante la formulación de soluciones fundamentadas en diagnósticos adecuados, los estudiantes construyen y consolidan su propio conocimiento desde la práctica, lo que reafirma la pertinencia del enfoque implementado.

Referencias

Acevedo-Gamboa, F. (2009). Construcción metodológica para la enseñanza de la disciplina de enfermería: aspectos históricos y reflexiones. Investigación en enfermería*: Imagen y Desarrollo, 11*(1), 53-66. http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/1611/1031

Acofaen (2017). *Listado de programas acreditados del año 2017*. Asociación Colombiana de Enfermería.

Al-Balushi S. M. y Al-Aamri S. S. (2014). The effect of environmental science projects on students' environmental knowledge and science attitudes. *International Research in Geographical & Environmental Education, 23* (1), pp. 213-227.

Alcolea, M., Oter, C., Martínez, R., Viana, T. y Pedraz, A. (2012). Aprendizaje basado en problemas en la formación de estudiantes de enfermería. Impacto en la práctica clínica. *Educación Médica, 15*(1), 10-20. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132012000100007

Alleyne, T., Shirley, A., Bennett, C., Addae, J., Walrond, E., West, S. y Pinto Pereira, L. (2002). Problem-based learning compared with traditional methods at the Faculty of Medical Sciences. University of the West Indies: a model study. *Med Teach, 24*(3), 273-79.

Álvarez, M. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. *Signo y Pensamiento*, *56*(29), 68-85.

Ambusaidi, A., Boyes, E., Stanisstreet, M. y Taylor, N. (2012). Omani students' views about global warming: Beliefs about actions and willingness to act. *International Research in Geographical and Environmental Education, 21*(1), 21-39.

Andrade, M. (2010). *El aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia didáctica para la enseñanza de la asignatura de la inteligencia artificial, de sexto nivel de la escuela de sistemas de la Pontificia Universidad Católica sede Santo Domingo* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica].

Bang E., Morales T. M. y Andre, T. (2013). A one-year case study: Understanding the rich potential of project-based learning in a virtual reality class for high school students. *Journal of Science Education and Technology, 22*, 791-806.

Barak M. (2012). From doing to doing with learning: Reflection on an effort to promote self-regulated learning in technological projects in high school. *European Journal of Engineering Education*, *37*(1), 105-116.

Barak M. y Asad K. (2012). Teaching image-processing concepts in junior high schools: Boys' and girls' achievement and attitudes towards technology. *Research in Science & Technological Education, 30*(2), 81-105.

Baró Baró, W. (1997): *La enseñanza problémica aplicada a la técnica*. Editorial Academia.

Barrel J. (1999). *Aprendizaje basado en problemas, un enfoque investigativo*. Editorial Manantial.

Beemer, J., Spoon, K., He, L. Fan, J. y Levin, R. (2017). Ensemble Learning for Estimating Individualized Treatment Effects in Student Success Studies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 1*(2), 1-21. https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40593-017-0148-x

Bernabeu, M. y Cónsul, M. (2015). *Aprendizaje basado en problemas: el método ABP.* Educrea. https://educrea.cl/aprendizaje-basado-en-problemas-el-metodo-abp/

Boubouka M. y Papanikolaou K. A. (2013). Alternative assessment methods in technology-enhanced project-based learning. *International Journal of Learning Technology, 8*(1), 263-296.

Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción personal. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 1(2), 317-28. http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3387/2576

Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2*(2), 87-97. http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf

Branda, L.A. y Barrows, H. (1994). *The role of the tutor*. McMaster University.

Branda, E. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en medicina.* ABP Ediciones.

Branda, L. (2004). *El aprendizaje basado en problemas en la formación en ciencias de la salud.* Agencia Laín Entralgo.

Branda, L. y Lee, Y. W. L. (2000). *Evaluación de la competencia del tutor*. Universidad Nacional del Sur.

Cáceres, E. (2010). *Aprendizaje basado en problemas.* UNAL.

Caicedo, D., Quinayas, E. y Santana, L. (2009). *Construcción del saber y resignificación de las relaciones de poder al interior del aula: una mirada propositiva desde el trabajo social* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2442/1/TTS_CaicedoZamoraDaira_2009.pdf

Campanario, J. y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las Ciencias, 17*(2), 179-92.

Carrasco, E. (2013). La unidad faltante, especificidad y rol de las humanidades. *Revista Chilena de Literatura, 1*(84), 19-36. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22952013000200003

Castrillón, M. (2002). Desarrollo disciplinar de la enfermería. *Revista Investigación y Educación en Enfermería 20* (1), 20-40. http://www.redalyc.org/pdf/1052/105217873005.pdf

Castro, B. (2011). Los inicios de la profesionalización de la enfermería en Colombia. *Investigación y Educación en Enfermería 29*(2), 267-285.

Céspedes, R. (2012). *La enseñanza del cuidado y la evidencia científica de enfermería*. Universidad de La Sabana.

Clark, C., Ahten, M. y Macy, R. (2013). Using Problem-Based Learning Scenarios to Prepare Nursing Students to Address Incivility. *Clinical simulation in nursing. INACSL 9* (3), 75- 83. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ecns.2011.10.003

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3*(2), 45-55. http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll_mauri_onrubia.pdf

Crossouard B. (2012). Absent presences: The recognition of social class and gender dimensions within peer assessment interactions. *British Educational Research Journal, 38*(1), 731-748.

Cuevas, A. (2002). Consideraciones en torno a la investigación cualitativa en psicología. Revista Cubana de Psicología, *19*(1). http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n1/06.pdf

De la Parte, M., Hurtado, P., Bruzual, E., Brito, A., Navarro, P. y Arcay, L. (2009). Estudio de la histología y la histopatología como modelo integrador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de la Facultad de Medicina*, *32*(2), 90-95.

Dolmans, D., Wolfhagen, I., Van der Vleuten, C. y Wijnen, W. (2001). Solving problems with group work in problem-based learning: hold on to the philosophy. *Med Educ, 35*(9), 884-9.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesión, sujetos e individuos en la modernidad.* Editorial Gedisa.

Fernandes S., Mesquita D., Flores M. A. y Lima R. M. (2014). Engaging students in learning: Findings from a study of project-led education. *European Journal of Engineering Education 39* (1), 55-67.

Fernandes, S. y Flores, M. (2013). Tutors' and Students' Views of Tutoring: A Study in Higher Education. En *Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research*, M. A. Flores, A. A. Carvalho, F. I. Ferreira y M. T. Vilaça (eds.), pp. 277-295. Sense Publishers.

Fernández R. y Del Valle, C. (2012). *Aprendizaje basado en los problemas de procesos psicológicos básicos: emoción.* En Cobos, D., Jaén, A., López, E., Martín, A. y Molina. L (ed.), *I congreso virtual sobre innovación pedagógica y praxis educativa. Innovación pedagógica y calidad en la Universidad*. Universidad de Sevilla. http://diarium.usal.es/delvalle/files/2013/01/L0210.pdf

Fernández, M., García, S. J., De Caso, A., Fidalgo, R. R. y Arias, G. O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación, 34*(1), 397-418. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_17.pdf

Frambach, J. y Martimianakis, M. (2017). The discomfort of an educator's critical conscience: the case of problem-based learning and other global industries in medical education. *Perspectives on Medical Education*, *6*(1), 1-4.

Fuentes González, H. y Álvarez Valiente, I. (1998). *Dinámicas del proceso docente educativo de la educación superior.* Universidad de Oriente.

García, J. N. (2002). El aprendizaje basado en problemas: ilustración de un modelo de aplicaciones en psicopedagogía. *Revista de teoría, Investigación y Práctica*, *14*(1), 65-79.

Gibbes, M. y Carson, L. (2014). Project-based language learning: An activity theory analysis. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *8*(1), 71-189.

Glen, S. y Wilkie, K. (2000). *Problem-Based Learning in Nursing. A new model for a new context?* Nursing Education.

Gómez, E. (2012). *La enfermería en Colombia: una mirada desde la sociología de las profesiones.* Universidad de La Sabana.

González, C. (2012). *Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en los estudios de Grado en Enfermería* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2932/1/TESIS332-130606.pdf

González, C., Carbonero, M., Lara, F. y Martín, P. (2014). El Aprendizaje Basado en Problemas y la satisfacción de los estudiantes de enfermería. *Revista Enfermería Global*, *13*(35), 97-104. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412014000300006

Gresalfi, M. S., Barnes J. y Cross D. (2012). When does an opportunity become an opportunity? Unpacking classroom practice through the lens of ecological psychology. *Educational Studies in Mathematics*, *80*(1), 249-267.

Guillament, A., González, P., Valero, C. y Celma, M. (2008). El Aprendizaje Basado en Problemas como cambio de cultura para las escuelas de enfermería. *Nursing*, *26*(3), 64-66. http://www.hvn.es/invest_calid_docencia/bibliotecas/publicaciones/archivos/doc_130.pdf

Guillamet, A. (2011). *Influencia en la práctica profesional*. Universidad de Granada. https://hera.ugr.es/tesisugr/20514505.pdf

Halvorsen A. L., Duke N. K., Brugar K. y Berka M., Brown J. (2012). Narrowing the achievement gap in second-grade social studies and content area literacy: The promise of a project-based approach. *Working Paper*, *26*(1), 128-166.

Hand, K. (2014). *Problem-Based Learning in Fundamentals of Nursing*. University of Tennessee. https://www.utc.edu/think-achieve/pdfs/hand-pbl-2014.pdf

Harland, T. (2003). Vygotsky's Zone of Proximal Development and Problem-based Learning: linking a theoretical concept with practice through action research. *Teaching in Higher Education*, *8*(2), 263-72.

Henríquez, L., Pérez, O., Domínguez, L., Almeida, M. y Zumbado, M. (2015). Aplicación de la metodología de aprendizaje basado en problemas a la docencia de Veterinaria Legal. *Revista de Veterinaria*, *13*(1), 171-188.

Hernández Sampieri R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio, P. (2014) *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Hmelo-Silver, C. y Barrows, H. (2015). *Problem-Based learning: goals for learning and strategies for facilitating*, Purdue University Press.

Howard, M. y Jiménez, M. (2011). El aprendizaje basado en problemas es una estrategia didáctica innovadora en la enseñanza de la patología oral. *Odovtog*, *13*(1), 6-16.

Hsu, P. S., Van Dyke, M., Chen, Y. y Smith, T. J. (2015). The effect of a graph-oriented computer-assisted project-based learning environment on argumentation skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, *31*(1), 32-58.

Hudson, B. (2015). El aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia didáctica para la enseñanza del solfeo en el nivel superior. *El Artista*, *12*(1), 36-53. http://www.redalyc.org/pdf/874/87442414003.pdf

Ingersoll, G. (2000). Evidence-based nursing: what it is and what it isn't. *Nursing Outlook*, *48*(1), 151-152. http://www.nursingoutlook.org/article/S0029-6554(00)76732-7/pdf

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2000). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica.* Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.

Jonassen, D. H. and Hung, W. (2015). *All problems are not equal: implications for Problem-Based Learning.* Purdue University Press.

Karaçalli S. y Korur, F. (2014). The effects of project-based learning on students' academic achievement, attitude, and retention of knowledge: The subject of 'electricity in our lives'. *School Science and Mathematics* 114, 224-235.

Kokotsaki, D., Menzies, V. y Wiggins, A. (2016). Project-Based Learning: A review of the Literature. *Improving Schools*, *19*(3), 267.

Kong, L., Qin, B., Zhou, Y., Mou, S. y Gao, H. (2014). The effectiveness of problem-based learning on the development of nursing students' critical thinking: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Nursing Studies*, *51*(1), 458-469. doi:10.1016/j.ijnurstu.2013.06.009

Koutrouba K. y Karageorgou E. (2013). Cognitive and socio-affective outcomes of project-based Learning: Perceptions of Greek Second Chance School students. *Improving Schools*, *16*(1), 244-260.

Kwon S. M., Wardrip P. S. y Gomez L. M. (2014). Co-design of interdisciplinary projects as a mechanism for school capacity growth. *Improving Schools*, *17*(1), 54-71.

Letelier, M. y Velandia, A. (2010). *Profesionalismo en enfermería, el hábito de la excelencia del cuidado.* Universidad Nacional de Colombia. http://www.index-f.com/rae/282/r145158.php

Li, J., L, Q., Li, J. y Li, E. (2013). Comparison of three problem-based learning conditions (real patients, digital, and paper) with lecture-based learning in a dermatology course: a prospective randomized study from China. *Medical Teacher*, *35*(2), 963-970.

Lira, A. y Lopes, M. (2011). Nursing diagnosis: educational strategy based on problem-based learning. *Rev. Latino- Am. Enfermagem*, *19*(4), 936-943.

Ljung-Djärf A., Magnusson A. y Peterson S. (2014). From doing to learning: Changed focus during a pre-school learning study project on organic decomposition. *International Journal of Science Education*, *36*(1), 659-676.

Makihara, E., Igaki, H., Yoshida, N., Fujiwara, K. y Iida, H. (2016). Detecting exploratory programming behaviors for introductory programming exercises. Program Comprehension (ICPC). IEEE 24th International Conference, pp. 1-4.

Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (eds.), *Didáctica General para Psicopedagogos* (pp. 1-20). UNED.

Martin, N., Martin, A. y Cobo, A. (2012). El aprendizaje basado en problemas (ABP) en gran grupo: una experiencia satisfactoria para los estudiantes de primero de grado de enfermería de Toledo. *Docencia e Investigación*, *37*(22), 127-38.

McGrath, D. (2002). Teaching on the Front Lines: Using the Internet and Problem-Based Learning to Enhance Classroom Teaching. *Holist Nurs Pract*, *16*(2), pp. 5-13.

Medina Gallego, Carlos (1997): *La enseñanza problémica: entre el constructivismo y la educación activa.* Editorial Rodríguez.

Milos, P., Borquez, B. y Larrain, A. (2010). La gestión del cuidado en la legislación chilena: interpretación y alcance. *Revista Ciencia y Enfermería*, *16*(1), 17-29.

Ministerio de Educación. (2016). *La educación en Colombia: revisión de políticas nacionales de educación*. MEN. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Molina J., García, A. y Pedraz, M. (2003). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria 3* (2), 79-85. http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/molina.pdf

Molina, I., Fernández, A., Pastoriza, P., Bravo, I. y Herrero, R. (2008). Aplicación del aprendizaje basado en problemas (ABP) a la operación básica de evaporación. *Edusfarm 1* (3), 1-7. http://www.publicacions.ub.edu/revistes/edusfarm3/documentos/441.pdf

Mora, E. (2011). El aprendizaje basado en problemas para la intervención de la enfermería con la persona adulta mayor. *Enfermería Actual en Costa Rica*, 20(1). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44821178008

Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Theoria, 13*(1), 145-157. http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/13.pdf

Moreno, V. (2015). *Semiología básica para enfermeros*. Edimec.

Murillo, F. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación,* (53), 97-120. http://www.rieoei.org/rie53a05.pdf

Universidad de Murcia. (2012). *El proceso de evaluación en la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas. Equipo docente en ABP-OpenCourseWare*. UNIMURCIA.

Olivares, S. (2010). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica para transformar la universidad.* Universidad Autónoma De Nayarit.

Oliveira, P. (2017). Nursing Education Based on Hybrid Problem-Based Learning: The Impact of PBL-Based Clinical Cases on a Pathophysiology Course. *Journal of Nursing Education*, *56*(1), 60-70. https://doi.org/10.3928/01484834-20161219-12

Orellana, A., y Paravic, T. (2007). *Enfermería basada en la evidencia. Barreras y estrategias para su implementación.* Universidad Autónoma De Nayarit.

Orellana Yañez, A. y Paravic Klijn, T. (2007). Enfermería basada en evidencia: barreras y estrategias para su implementación. *Ciencia y Enfermería, 13*(1), 17-24. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532007000100003

Ortiz, A., Reales, J. y Rubio, B. (2014*).* Ontología y episteme de los modelos pedagógicos. *Revista Educación en Ingeniería*, *9*(18), 23-34. http://www.educacioneningenieria.org

Ortiz, A. (2015a) *Pedagogía y docencia universitaria. Tomo 1.* Universidad Autónoma De Nayarit.

Ortiz, A. (2015b) *Pedagogía y docencia universitaria. Tomo 2.* Universidad Autónoma De Nayarit.

Ortiz, A. (2015c). *Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas.* Distribooks Editores.

Ortiz, A., Cortina, C. y Rosado, S. (2018). *Enseñanza de la enfermería y aprendizaje basado en problemas hacia una didáctica de la semiología y la gestión del cuidado.* Editorial Klasse.

Presutti, M. (2012). Aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia didáctica entre la enseñanza y la práctica profesional. En Eduardo Miceli (ed.), *IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de enseñanza de las ciencias agropecuarias*, pp. 12-15. Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/21621

QSEN. (2013). *Problem-based learning scenarios.* QSEN Press. http://qsen.org/problem-based-learning-scenarios-3/

Reinfried, S., Aeschbacher, U. y Rottermann, B. (2012). Improving students' conceptual understanding of the greenhouse effect using theory-based learning materials that promote deep learning. *International Research in Geographical and Environmental Education 21*(2), 155-178.

Restrepo, B. (2004). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, *8*(1), 9-20.

Restrepo, B. (2006). Tendencias actuales en la educación superior: rumbos del mundo y rumbos del país. *Educación y Pedagogía, 18*(46), 79-90.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Ruikar, K. y Demian, P. (2013). Podcasting to engage the industry in project-based learning. *International Journal of Engineering Education*, *29*(1), 1410-1419.

Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Mayol Ediciones S. A.

Savery, J. R. (2015). *Essential readings in problem-based learning*. Purdue University Press.

Serra, M. y Viera, M. (2014). Consideraciones sobre la enseñanza de la semiología, la propedéutica y el proceso diagnóstico en la parte clínica. *Educación Médica Superior*, *28*(1), 111-121.

Servant, V. y Schmidt, H. (2016). Revisiting the Foundation of problem-based learning: some explanatory notes. *Medical Education*, *45*(1), 698-701.

Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Paraninfo.

Silvestre, M. (1999). *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación.

Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000). *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* Ediciones CEIDE.

Sobocan, M., Turk, N. y Pecovnik, B. (2017). Paper Problem-Based learning (p-PBL) Versus Technology-Enhanced Decision-Based PBL (d-PBL) in the Classroom: Is There an Educational Difference when Using Virtual Patients? *Medical Science Educator*, *27*(1), 1-19.

Soto, P., Reynaldos, K., Martínez, D. y Jerez, O. (2013). Competencias para la enfermera/o en el ámbito de gestión y administración: desafíos actuales de la profesión. *Revista Aquichan*, *14*(1), 11-22.

Spiers, J., Williams, B., Gibson, B., Kabatoff, W., MacIlwraith, D., Sculley, A. y Richard, E. (2014). Graduate nurses' learning trajectories and experiences of problem-based learning: A focused ethnography study. *International Journal of Nursing Studies*, *51*(2), 1462-1471. doi:10.1016/j.ijnurstu.2014.03.002

Stake, E. R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Strobel, J. y Van Barneveld, A. (2016). *PBL effectiveness, tensions, and partitioner implications.* Strobelneld.

Swan, K. (2015). *Preparation for future learning: exploring the efficacy of Problem-based learning and cross-curricular experiences.* Purdue University Press.

Tamayo y Tamayo, M. (1999). *Aprender a investigar*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Tawfik, A. y Kolodner, J. (2016). Systematizing Scaffolding for Problem-Based Learning: A View from Case-Based Reasoning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, *10*(1). DOI. 10.7771/1541-5015.1608.

Tdea, M. (2012, 5 de octubre). Juan Amos Comenius. *Para aprender a enseñar hay que aprender a aprender*. http://lamuneka-181.blogspot.com.co/2012/10/juan-amos-comenius.html

Tichnor-Wagner, A., Harrison, C. y Cohen-Vogel, L. (2016). *Cultures of Learning in Effective High Schools*. Educational Administration Quarterly-EAQ.

Unesco-OREALC (1998). *Educación vocacional y técnica: políticas, técnicas e innovación*. UDEA.

Salas, P. (2016). *Direccionamiento estratégico. Principios.* Editorial Unimagdalena.

Uys, L., Gwele, N., McInerney, P., Van Rhyn, L. y Tanga, T. (2004). The competence of nursing graduates from problem-based programs in South Africa. *J NursEduc*, *43*(1), 352-361.

Velandia, A. (2009). *La enfermería en Colombia. Análisis sociohistórico*. Rede Ibero-Americana de História da Enfermagem.

Venturelli, J. (1997). *Educación médica. Nuevos enfoques, metas y métodos*. Organización Panamericana de la Salud.

Vera, J. (2012). *Introducción al Aprendizaje Basado en Problemas. Una guía para el alumnado 2012-2013*. Universidad de Valladolid.

Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). *¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?* En J. García Sevilla (ed.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 17-36). Ediciones de la Universidad de Murcia.

Wainerman, C. y Binstock, G. (1992). *El nacimiento de una ocupación femenina: la enfermería en Buenos Aires*. *Desarrollo Económico, 126*(32), 271-84.

Walker, A. (2015). *Essential Readings in Problem-Based Learning.* Howard S. Barrows.

Walker, A. (2017). *A meta-analysis of Problem-based learning: examination of education levels, disciplines, assessment levels, problem types, implementation types, and reasoning strategies*. Purdue University Press.

Walker, A. (2018). *Epilogue: The Future of PBL*. Purdue University Press.

Wasserman, M., Sánchez, B., Félix, J. y Montenegro, F. (2008). Conmemoración de los 88 años del Programa de Enfermería y de los 50 años de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia. *Av. Enferm, 26*(2), 126-131.

Wong, F. K., Cheung, S., Chung, L., Chan, K., Chan, A. y To, T. (2008). Framework for adopting a problem-based learning approach in a simulated clinical setting. *J NursEduc*, (47), 508-14.

Wood, D. F. (2003). *Problem-based learning*. British Medical Journal.
Zhang, W. (2014). Problem Based Learning in Nursing Education. *AdvancesinNursing*,(1),1-5.http://dx.doi.org/10.1155/2014/125707
Zuberi, R. W. (2011). Problem-based learning: where are we now? *Medical Teacher*, *33*(3), 1-23.

Sobre los autores

Luis Alfredo González Monroy. Licenciado en Lenguas Modernas, magíster en Educación y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad del Magdalena. Posee un postdoctorado en Ciencias Sociales, Educación e Interculturalidad de la Universidad Santo Tomás. Es docente catedrático e investigador junior reconocido por Minciencias, miembro del Grupo de Investigación Calidad Educativa en un Mundo Plural (CEMPLU) (categoría A). También es maestro en la Institución Educativa Departamental Rural de Tasajera. Se ha destacado por su compromiso con la educación en Santa Marta y el Caribe colombiano, participando activamente en la creación del Diplomado en Etnoeducación y de los programas de Licenciatura en Etnoeducación y Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena.

Sandra Carolina Belmonte Jiménez. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Es docente catedrática en la Facultad de Ciencias de la Educación de la misma universidad. Se ha especializado en el uso de tecnologías TIC para la formación crítica e intercultural; entre sus publicaciones se destaca la ponencia «Las TIC, oportunidad para compartir saberes», su artículo «Factores asociados al desempeño académico en las pruebas Saber 11 en Santa Marta» y su tesis doctoral sobre redes sociales virtuales y pensamiento crítico.

Miguel José Polo Albarracín. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad del Magdalena-Rudecolombia, magíster en Educación por la misma universidad, especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo (UNAD), especialista en Pedagogía,

Cultura Constitucional y Democrática (Universidad Autónoma de Colombia), y licenciado en Ciencias Sociales (Unimagdalena).

Hilda María Choles Almazo. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria (Universidad Pedagógica Nacional). Licenciada en Lenguas Modernas (Universidad de La Guajira). Docente titular de la Universidad de La Guajira, adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación. Directora académica de la maestría en Gestión y Gerencia Educativa. Docente catedrática del Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena. Miembro del Grupo de Investigación Inec-Tic. Docente e investigadora en el campo de las ciencias de la educación. Clasificada como investigadora asociada por Minciencias.

Mónica Patricia Tausa Ramírez. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad del Magdalena. Licenciada en Ciencias Religiosas y especialista en Comunicación Educativa. Rectora de la IED Escuela Normal Superior María Auxiliadora en Santa Marta. Como académica, dirige proyectos sobre ciudadanía y pedagogía preventiva. Entre sus publicaciones figura el libro *La ciudadanía en la formación inicial de maestros: un abordaje pedagógico*.

Olga Cecilia Ospino Gutiérrez. Educadora colombiana con amplia trayectoria en el ámbito pedagógico. Se ha desempeñado como docente de aula en el nivel preescolar, donde ha desarrollado procesos formativos centrados en el bienestar y desarrollo integral de la primera infancia. Paralelamente, ejerce como docente universitaria, aportando a la formación de futuros profesionales de la educación con un enfoque crítico y reflexivo. Su compromiso con la enseñanza se refleja en su constante actualización académica y su interés por la investigación educativa, contribuyendo significativamente al fortalecimiento de prácticas pedagógicas contextualizadas y transformadoras.

Elmis Andrea Ruiz Ospino. Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena. Magíster en Educación con énfasis en Cognición de la Universidad del Norte. Especialista en Trastornos Cognoscitivos y del Aprendizaje de la Universidad del Norte. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad del Magdalena. Es docente universitaria desde el 2011. Docente Escuela Normal María Auxiliadora. Investigadora junior del grupo CEMPLU.

Álvaro del Carmen Rodríguez Akle. Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Magíster en Educación por la SUE Caribe. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Autor y coautor de libros, capítulos de libros y artículos científicos, entre los cuales se destacan *Liderazgo en la gestión de las organizaciones escolares, transiciones paradigmáticas de la gestión educativa*, «Liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación» y «Escenarios y praxis de liderazgo educativo dialógico en la transición de las organizaciones escolares hacia comunidades de aprendizaje».

Singri Elena Rosado Ferreira. Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Catedrática de la Universidad del Magdalena. Enfermera desde el año 2006 en la Universidad del Magdalena. Especialista en nefrología y urología. Magíster en Educación con énfasis en Cognición.

Alexander Ortiz Ocaña. Educador y pedagogo cubano-colombiano. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba. Doctor *honoris causa* en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima. Perú. Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú. Magíster en Pedagogía Profesional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de La Habana, Cuba. Especialista en Neuropsicología. Licenciado en Educación. Director del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena y la Red Rudecolombia.

Director del grupo de investigación GIEDU: Infancia y Educación (Categoría A1 en Minciencias). Investigador senior de Minciencias. Conferencista, consultor y asesor pedagógico en varias universidades e instituciones educativas de Latinoamérica (Cuba, Brasil, México, Venezuela, Panamá, Chile, España, Paraguay, Ecuador, Costa Rica, Perú y Colombia). Ha publicado 40 libros sobre pedagogía, currículo, didáctica, modelos pedagógicos, neuroeducación, aprendizaje basado en problemas, metodología de la investigación educativa, desarrollo del pensamiento crítico, pedagogías decoloniales, entre otros.