

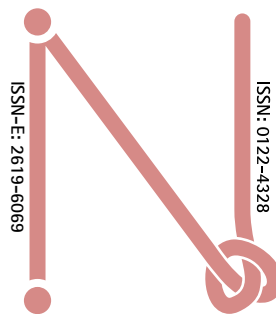


ISSN-E: 2619-6069



ISSN: 0122-4328

# nodos y nudos 58



# nodos y nudos

Vol. 8 Núm. 58

I Sem 2025

## RECTOR

Helberth Augusto Choachí González

## VICERRECTOR ACADÉMICO

Víctor Espinosa Galán

## VICERRECTORA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

Yaneth Romero Coca

## VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Paola Acosta Sierra

## SUBDIRECTORA DE GESTIÓN DE PROYECTOS - CIUP

Catalina Campuzano Rodríguez

## REVISTA NODOS Y NUDOS

### EDITORES

Oskar Gutiérrez Garay  
Isabel Cristina Calderón

### MONITORES

Pedro Mojica Romero  
Lizeth Camila Castillo Cespedes

## GRUPO INTERNO DE TRABAJO EDITORIAL

### COORDINADORA

Lucía Bernal Cerquera

### EDITORES DE REVISTAS UPN

Mariel Loaiza  
Isabella Rendón Barros

### CORRECCIÓN DE ESTILO

Guillermo Castillo  
Laura Camacho

### TRADUCCIONES AL INGLÉS Y AL PORTUGUÉS

Íngrid González

### DIAGRAMACIÓN

Paula Andrea Cubillos Gómez



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de Educadores*

---

## COMITÉ EDITORIAL/CIENTÍFICO

### JUAN FRANCISCO AGUILAR

Universidad Distrital Francisco  
José de Caldas  
Magister en Desarrollo Educativo  
y Social Fundación CINDE  
Bogotá, Colombia  
jfaguilar@udistrital.edu.co

### DANIEL SUÁREZ

Universidad de Buenos Aires  
Doctor en Ciencias de la Educación  
Universidad de Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina  
danielhugosuarez@gmail.com

### PABLO PINEAU

Facultad Latinoamericana de  
Ciencias Sociales, Flacso  
Doctor en Educación Universidad  
de Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina  
pablopineau@fibertel.com.ar

### JORGE INSUNZA

Universidad de Chile  
Magister en Ciencias Humanas y Sociales  
Santiago de Chile, Chile  
jizunzah@gmail.com

### MARÍA ESTHER AGUIRRE

Universidad Nacional Autónoma de México  
Doctora en Pedagogía Universidad  
Nacional Autónoma de México  
Ciudad de México, México  
mariaestheraguirre@gmail.com

### CARMEN ALICIA MARTÍNEZ RIVERA

Universidad Distrital Francisco  
José de Caldas  
Doctora en Didáctica de las ciencias  
experimentales y sociales  
carmenaliciamartinezrivera@gmail.com

### MARIA DEL PILAR UNDA BERNAL

Universidad Pedagógica  
Nacional, profesora emérita  
Doctorado Cultura y Educación  
en América Latina, Universidad de  
Artes y Ciencias Sociales, Chile  
punda@pedagogica.edu.co

### ÁNDERSON DELGADO SÁNCHEZ

Universidad Pedagógica Nacional  
Maestrante en Desarrollo Educativo  
y Social - Fundación CINDE  
Bogotá, Colombia  
adelgados@upn.edu.co

## COMITÉ ACADÉMICO

### RAÚL U. BARRANTES CLAVIJO

Universidad Pedagógica Nacional  
Magister en Desarrollo Educativo y Social  
Bogotá, Colombia  
raulbarrantesc@gmail.com

### MIREYA GONZÁLEZ LARA

Magister en Historia y Educación  
Pontificia Universidad Javeriana  
Bogotá, Colombia  
miregonzalezlara@yahoo.es

### ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN

Profesor titular Universidad del Cauca  
Directora Centro de Memorias Étnicas  
Magister en Psicología Social Comunitaria  
Pontificia Universidad Javeriana  
Popayán, Colombia  
elcastil@unicauca.edu.co

### SANDRA GUIDO GUEVARA

Universidad Pedagógica Nacional  
Doctora en Educación Universidad  
Pedagógica Nacional  
Bogotá, Colombia  
sguido@pedagogica.edu.co

### OLGA LUCÍA CASTIBLANCO ABRIL

Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Doctora en Educación para la Ciencia  
Universidade Estadual Paulista  
Julio Mesquita Filho  
Bogotá, Colombia  
ocastiblanco@yahoo.com

### ALEXÁNDER ORTIZ OCAÑA

Universidad del Magdalena  
Doctor en Ciencias Pedagógicas  
Universidad Pedagógica de Holguín  
Magdalena, Colombia  
alexanderortiz2009@gmail.com

---

## EVALUADORES

### ROMINA IZZADIN BOUQUET

Docente investigadora Universidad  
Manuela Beltrán  
romina.bouquet@docentes.umb.edu.co

### PAOLA ALEXANDRA MORALES AGUIRRE

Magister en Educación,  
Universidad Santo Tomás  
paitomora07@hotmail.com

### JESÚS FAJARDO

Doctor en Filosofía. Psicólogo de la  
Universidad Nacional de Colombia con  
estudios posdoctorales en Niñez y Juventud  
thalmut@gmail.com

### VANESSA TORRES MORA

Trabajadora Social universidad  
Nacional de Colombia  
vtoresmo@gmail.com

### HÉCTOR ALFREDO GAMBA

Doctor en psicología, Docente, Fundación  
universitaria Konrad Lorenz  
hector.gamba@docentes.umb.edu.co

### SONIA CAMARGO BASTIDAS

Magister en educación. Especialista  
en psicología social, gestión y  
cooperación comunitaria  
soniaa.camargob@konradlorenz.edu.co

### ANGÉLICA MARÍA GARCÍA CASTILLO

Doctora en Educación. Magister en  
investigación social Interdisciplinaria  
amgarciac@unal.edu.co

### DIEGO LONDOÑO

Profesor, Escuela de psicoanálisis,  
Universidad Nacional de Colombia  
delondonopa@unal.edu.co

### IVANNSAN ZAMBRANO GUTIÉRREZ

Doctor en Humanidades, Universidad  
Autónoma Metropolitana de  
México. Profesor de la UDEA  
ivannsan@gmail.com

### LIA MARÍA VILLALBA CORTES

Profesional de Relacionamento con Pueblos  
Indígenas del Grupo de Participación  
de la Subdirección de Educación y  
Participación Ministerio de Ambiente  
liavillalba@gmail.com

### ÓSCAR ANTONIO HOLGUÍN

Profesor, licenciatura en Educación Básica  
primaria, Universidad Pedagógica Nacional  
oholguin@pedagogica.edu.co

### CARLOS ANDRÉS CALDAS

Coordinador de investigaciones en  
psicología, Universidad Manuela Beltrán  
Carlos.caldas@umb.edu.co

### DORA INÉS CHAVERRA-FERNÁNDEZ

Profesora, Facultad de Educación,  
Universidad de Antioquia  
dora.chaverra@udea.edu.co

### LORENA RODRÍGUEZ COY

Profesora, Universidad de Antioquia  
lorena.rodriguez@udea.edu.co

### JOSÉ IGNACIO GALEANO BORDA

Profesor, licenciatura en Educación Básica  
primaria, Universidad Pedagógica Nacional  
jigaleano@pedagogica.edu.co

### VIVIANA LÓPEZ TORRES

Docente, Universidad Santo Tomás  
viviana.lopez@javeriana.edu.co

### MIREYA GONZÁLEZ LARA

Profesora, Universidad Javeriana  
miregonzalezlara@yahoo.es

## SOBRE LAS OBRAS DE ESTE NÚMERO

### Imágenes significantes

Esta colección es un acercamiento al lenguaje visual que reside dentro de nuestra amalgama de pensamientos no encontrados, ya sea por no ser buscados o simplemente por el grado de desconocimiento de cómo se debe plasmar una idea efímera para convertirla en algo tangible. Se busca mostrar la mayor cantidad de formas que se encuentran guardadas en la memoria y no han sido vislumbradas, a través de cada elemento figurativo o abstracto que aparece en las imágenes. Hace unos meses escuché una voz que dijo: "por más avanzadas que sean las técnicas digitales, no se ha logrado llegar a la sensibilidad que existe en un trazo de pincel". Me considero en parte una autoridad en técnicas digitales y, analizando esa afirmación, llegué a respaldarla con todo lo que esto implica, y partiendo de este enunciado inicié el camino al trabajo. Personalmente cuento con experiencia de toda la vida en diversas técnicas artísticas como dibujo, pintura al óleo, acuarela, xilografía, entre otras. Para complementar, desde el inicio de mis estudios de pregrado hace más de 20 años, he logrado incursionar en técnicas artísticas digitales tanto bidimensionales como tridimensionales. A lo largo de mi profesión he podido realizar trabajos de alta exigencia en las labores de dibujo tanto análogo como digital. La colección completa consta de 20 obras divididas en dos tamaños diferentes: 35 cm x 50 cm y 50 cm x 70 cm. Cada trazo, cada detalle fue pensado sigilosamente; primero se realizaron bocetos en lápiz y papel, que luego de un proceso de selección fueron plasmados en el lienzo tratando de no diferir del original, pero sin incluir en el flujo de trabajo ninguna técnica digital. Ese fue el reto que hoy por hoy parece no apropiado, pero se quiso tomar como una exigencia autoimpuesta. De estos requerimientos se obtuvo lo que se aprecia a continuación.

Juan Carlos Jurado



**autor :** Juan Carlos Jurado  
**título :** Simetría  
**año :** 2019

# Editorial



Volumen 8 N.º 58  
enero - junio de 2025  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
pp. 5-7

## Entre saberes, tensiones y nuevos horizontes educativos

En cada rincón del aula se tejen historias invisibles, donde las palabras y las ideas se entrelazan para formar el tejido que sostiene la enseñanza. La educación, en su forma más profunda, no solo es un proceso de transmisión de conocimiento, sino también un espacio en el que las voces diversas, los saberes acumulados y las tradiciones culturales encuentran su lugar. En esta nueva edición de *Nodos y Nudos*, la 58, nos encontramos con un conjunto de trabajos que, al igual que hilos entrelazados, exploran las múltiples facetas de la educación desde perspectivas renovadoras y comprometidas con los desafíos de nuestro tiempo.

En este número, la mirada se dirige hacia los procesos educativos que buscan ir más allá de las paredes del aula convencional. Desde la tecnología educativa que llega a los rincones más remotos, hasta las tensiones interculturales que nos invitan a cuestionar los modelos educativos impuestos, cada artículo es una invitación a reflexionar sobre las posibilidades de transformación que tenemos al alcance de nuestras manos.

En un contexto global donde la educación enfrenta desafíos sin precedentes, miedos por la IA y formas de procesar la información nunca antes vistas, la integración de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje se ha convertido en una necesidad imperante más que en una opción pedagógica. Este número de la revista presenta una selección de investigaciones que exploran las múltiples dimensiones de esta transformación, ofreciendo perspectivas críticas y propositivas sobre el papel de la tecnología en la educación contemporánea.

Las experiencias analizadas demuestran que es posible construir alternativas educativas que honren la diversidad cultural sin renunciar a la calidad académica, que incorporen creativamente las tecnologías sin sucumbir al determinismo tecnológico, y que fortalezcan las identidades locales sin aislarse del mundo contemporáneo.

Esperamos que estas reflexiones nutran el debate académico y pedagógico, inspiren nuevas investigaciones que profundicen en estas líneas de indagación y, sobre todo, alienten a educadores, investigadores y formuladores de política a continuar explorando caminos para una educación más inclusiva, situada y transformadora.



Los artículos de este número abordan diversas temáticas en torno a la educación, la pedagogía y el impacto de diferentes métodos y enfoques en la formación de los estudiantes. Cada uno de los trabajos que componen este número refleja el esfuerzo continuo por comprender y transformar los procesos educativos desde perspectivas innovadoras y profundamente comprometidas con el contexto social, cultural y profesional.

El artículo de Guadalupe Leiva, titulado *Educaplay: Una apuesta por la educación digital*, nos invita a reflexionar sobre el uso de plataformas audiovisuales en la enseñanza. Analizando el caso de la plataforma Educaplay en la provincia de Corrientes, Argentina, Leiva destaca cómo esta herramienta favorece la accesibilidad y el aprendizaje autónomo de los estudiantes, mientras promueve la identidad local a través de materiales educativos diseñados para fortalecer el proceso educativo en el nivel secundario.

Por otro lado, Solanyer López Álvarez, Daniela Rodríguez Jiménez y Carlos Zabala Castro nos presentan tensiones entre la educación propia y la educación occidental del pueblo Nasa Páez, un estudio que explora las interacciones y tensiones entre el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) del pueblo Nasa Páez de Huila, Colombia, y el sistema educativo nacional. Este trabajo, mediante un enfoque cualitativo, resalta la lucha por la preservación de la lengua, las costumbres y la autonomía del pueblo Nasa, a la par que señala los desafíos impuestos por la educación occidental.

En la línea de los métodos pedagógicos, María Nilsa Castaño Pavas y Liliana Gavilán Infante nos presentan su propuesta sobre la armonización del proceso evaluativo en el aula. Este artículo reflexiona sobre la evaluación como una herramienta formativa y participativa, destacando cómo debe ser entendida como un proceso continuo que favorece tanto a estudiantes como a docentes, contribuyendo al desarrollo del aprendizaje.

Otro artículo relevante es el de Alexandra Martínez Alzate y Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri, que, a través de un enfoque sociocognitivo, indaga sobre el impacto de las consignas de escritura académica en el aprendizaje universitario. Los autores argumentan que aunque la escritura académica es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico su función epistémica no siempre se explota adecuadamente en los procesos de enseñanza, lo que limita su potencial como herramienta para la construcción del conocimiento.

También es importante destacar el trabajo de Julie Pauline Sáenz Pinzón con *Acercamiento al significado de perdón y promesa en la condición humana de Hannah Arendt*, que reflexiona sobre la concepción de la acción humana, el perdón y la promesa según la filósofa alemana, abordando la importancia de estas nociones en el ámbito educativo y social, en un contexto que promueve el entendimiento y la pluralidad.

Finalmente, *El educador infantil: miradas desde el campo investigativo*, realizado por Elena Velásquez, pone de manifiesto la importancia de la formación e identidad profesional del educador infantil, analizando desde diversas perspectivas nacionales e internacionales cómo estos profesionales desempeñan un papel crucial en la construcción de un entorno educativo que favorezca el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes.

Cada uno de estos artículos invita a reflexionar sobre el papel fundamental de los docentes y las políticas educativas en la construcción de una educación que valore la diversidad, promueva la inclusión y responda a las necesidades actuales de los estudiantes. Así, *Nodos y Nudos* se convierte, una vez más, en un espacio de discusión y pensamiento crítico, que fomenta el análisis profundo y el intercambio de ideas sobre los desafíos y las oportunidades de la educación contemporánea.

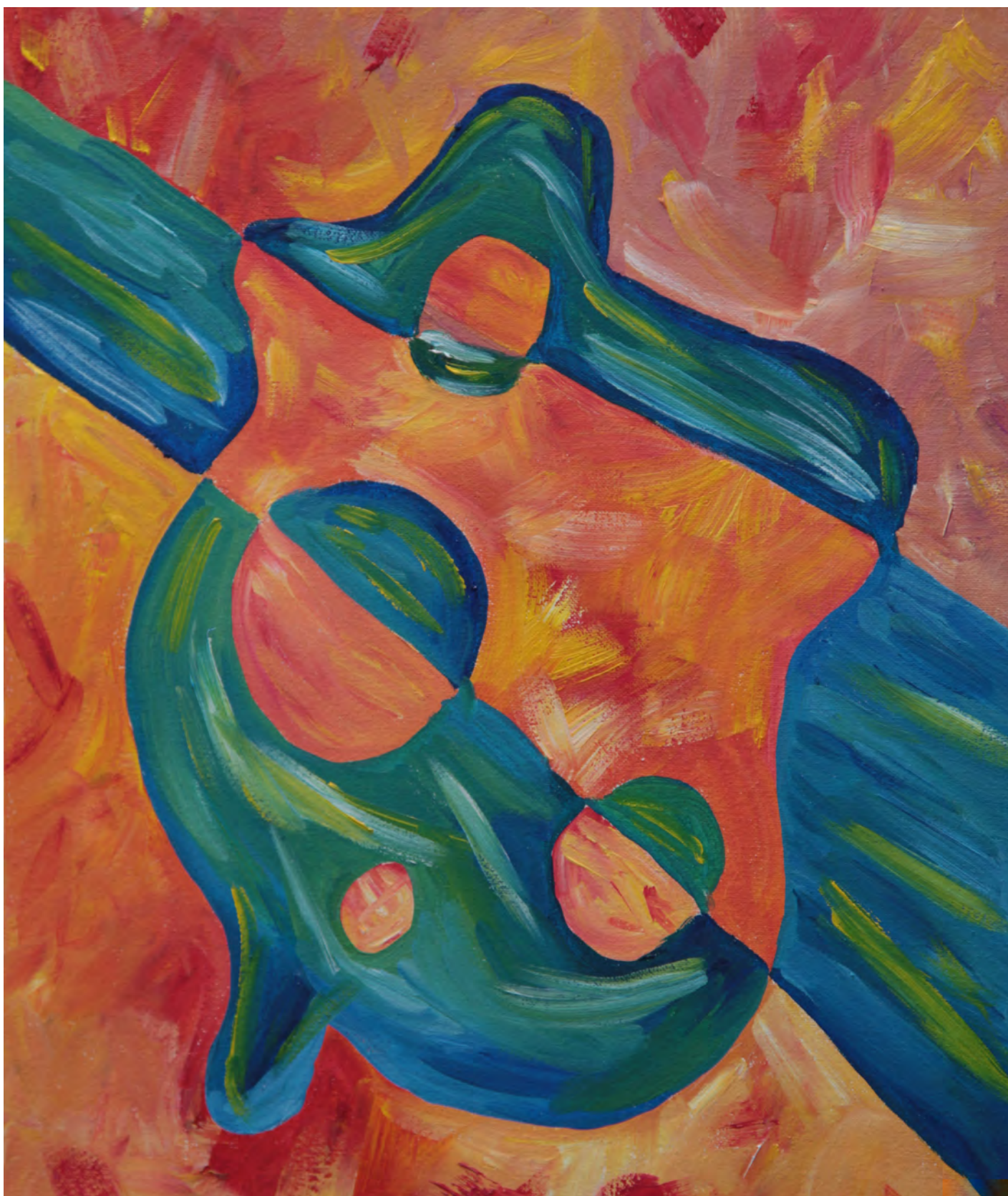
Agradecemos a todos los autores por su contribución y por permitirnos ser testigos de su trabajo y esfuerzo por pensar y transformar la educación. Este número es un reflejo de la riqueza del pensamiento educativo, que sigue evolucionando y buscando nuevas formas de mejorar la práctica pedagógica en todos los niveles.

Para terminar, le doy la bienvenida a Isabel Cristina Calderón, profesora de la Licenciatura en educación Básica Primaria, que se integra a partir de este semestre a la coedición de la revista. Agradezco a la profesora Pilar Unda que, durante años, estuvo a cargo de la revista y que fue mi mentora en el oficio de la edición académica. Sé que Isabel Cristina aportará de manera significativa al desarrollo de este bello proyecto editorial y continuará con mucha pasión y responsabilidad llevando la posta entregada por Pilar.

**Oskar Gutiérrez Garay**  
Editor, revista *Nodos y Nudos*



Volumen 8 N.º 58  
enero - junio de 2025  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
pp. 5-7



autor : Juan Carlos Jurado  
título : Río Cauca  
año : 2019

# El adolescente escolar: una deuda histórica de la pedagogía colombiana



Volumen 8 N.º 58  
enero - junio de 2025  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
e21669

The School  
Adolescent: A  
Historical Debt of  
Colombian Pedagogy

O adolescente escolar:  
uma dívida histórica  
da pedagogia  
colombiana

Absalón Jiménez\*  

Fecha de recepción: 29-05-2024

Fecha de aprobación: 11-03-2025

## CÓMO CITAR

Jiménez, A. (2025). El adolescente escolar: una deuda histórica de la pedagogía colombiana. *Nodos y Nudos*, 8(58), e21669. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num58-21669>

\* Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Profesor titular, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. [abjimenezb@udistrital.edu.co](mailto:abjimenezb@udistrital.edu.co)





Volumen 8 N.º 58  
 enero - junio de 2025  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 e21669

## RESUMEN

Se busca rescatar del olvido pedagógico un tema que tomó importancia a inicios del siglo xx en Colombia, como lo fue el *adolescente escolar*, visto como ese grupo de estudiantes con los que interactúa el profesor de bachillerato o licenciado en educación de secundaria. El interés del presente trabajo es rastrear las primeras reflexiones del adolescente en educación, su delimitación en la escuela como institución, para realizar un breve balance de lo dicho por la pedagogía colombiana. Se concluye que, el adolescente escolar representa un vacío, una falencia y un talón de Aquiles de nuestra pedagogía que históricamente ha descuidado a este importante sujeto escolar.

**Palabras clave:** adolescente; educación; escuela; pedagogía; aprendizaje

## ABSTRACT

This article seeks to rescue from pedagogical neglect a topic that gained importance in early 20th-century Colombia: the school adolescent, understood as the group of students with whom high school teachers interact. The aim of this article is to outline the initial reflections on the adolescent in education and their place within the school as an institution, in order to provide a brief overview of what has been said by Colombian pedagogy. The conclusion is that the school adolescent represents a void, a gap, and a true Achilles' heel in our pedagogy, which has historically neglected this important educational subject.

**Keywords:** adolescent; education; school; pedagogy; learning

## RESUMO

Busca-se resgatar do esquecimento pedagógico um tema que ganhou importância no início do século xx na Colômbia, como foi o *adolescente escolar*, visto como aquele grupo de alunos com quem o professor do ensino médio interage. O interesse deste artigo é traçar as primeiras reflexões sobre o adolescente na educação, sua delimitação na escola como instituição, a fim de fazer um breve balanço do que tem sido dito pela pedagogia colombiana. Conclui-se que o adolescente escolar representa um vazio, uma lacuna e um calcanhar de Aquiles de nossa pedagogia que historicamente negligenciou esse importante sujeito escolar.

**Palavras-chave:** adolescente; educação; escola; pedagogia; aprendizagem

## Introducción

Sin duda alguna, una de las deudas históricas de las ciencias sociales colombianas es la falta de estudios sobre la adolescencia. De este sujeto, el adolescente, nos queda del siglo xix alguna referencia sobre su participación en las guerras civiles, pero escasa información sobre su incursión en otros escenarios culturales, académicos o políticos de la vida nacional. Como educador, puedo decir que, en el campo de la pedagogía (Jiménez, 2014), la deuda con la adolescencia escolar es mayor, debido a que, en el momento en que se masifica y se nacionaliza la educación secundaria —en la segunda mitad del siglo xx—, son escasas las referencias y los estudios que los educadores y pedagogos han realizado sobre el tema. De hecho, en la educación media o bachillerato interactuamos con diversos grupos de estudiantes —de entre 12 y 18 años—, que definimos como *adolescentes escolares*, pero que nos cuesta objetivar, ya sea desde las ciencias sociales o desde la pedagogía (Jiménez, 2023).

En este sentido, podemos iniciar con un breve rastreo histórico. Si acudimos a las referencias provenientes de la antigua Grecia, los efebos (los que llegaban a la pubertad) se caracterizaban por la intensidad de las necesidades fisiológicas, entre las cuales su sexualidad y el placer sensual desempeñaban un papel específico para el mundo adulto. La belleza del joven, su cuerpo atlético, su comportamiento culto y su valor eran parte de las características de quien abandonaba la infancia e iniciaba el noviciado social —la *efebía*— en el marco de las instituciones sociales atenienses, en las que permanecían los efebos hasta los veinte años. Tras el final de la Grecia clásica, la efebía perdió su carácter militar. Apareció entonces la noción de *paideia* (educación), que, en su vertiente sofista, socrática o platónica, ofrecía una base sólida en la que se apoyó la idea de juventud. Así, la *paideia* o educación se asoció con el ideal del joven, pero también con el *eros*, la amistad y el cambio constante (Feixa, 1997, p. 27).

Ya en la modernidad, como hipótesis de trabajo, se puede decir que la delimitación de la adolescencia la realizaron otras instituciones por fuera de la familia, como la escuela pública, la fábrica y el ejército,

que terminaron de consolidarse a lo largo del siglo xix. De esta manera, el adolescente, como sujeto, es producto de los cambios vividos en Europa y América Latina en este periodo particular. Podemos decir que, mientras el joven es producto del capitalismo comercial y de la globalización cultural que se vive desde finales de la década de los sesenta hasta la actualidad, el adolescente es producto de la consolidación de las ciudades (Feixa, 1997, p. 41), así como de la institucionalización de la escuela, el ejército y el mundo del trabajo de finales del siglo xix e inicios del xx.

Así, el interés de este texto es introducir a los licenciados en Educación, o a quienes son profesores de bachillerato, en este campo de discusión sobre el origen del adolescente, para centrarnos, en la segunda parte del texto, en el adolescente escolar. Nuestro objetivo es aclarar, en este breve ensayo, al menos dos preguntas: ¿qué se ha dicho sobre el adolescente escolar en el campo de la educación y en la pedagogía colombiana? Y, entre otras, ¿por qué el adolescente escolar se constituye en el talón de Aquiles de la práctica pedagógica?

## Metodología

En el ámbito metodológico, debemos aclarar que el contexto teórico de esta indagación es la historia de la educación y la pedagogía en Colombia. En consecuencia, optamos por un método histórico que es, a la vez, *arte* y *ciencia social*. En este enfoque, la lógica de investigación en historia tiene como objeto inmediato el conocimiento histórico. Este, por naturaleza, es *provisional e incompleto*, aunque no por ello falso; *selectivo*, aunque no por ello arbitrario; y está definido por las preguntas formuladas por el investigador (Jiménez, 2004).

De tal manera, frente al tema del *adolescente escolar* —el cual ha sido poco investigado en la historia de la educación colombiana—, nos quedó como opción metodológica *inferir algunas ideas*. Es decir, retomar las huellas de una pesquisa iniciada hacia la primera mitad del siglo xx por algunos educadores antioqueños y contrastarla con algunas discusiones contemporáneas.

El investigador en historia realiza un esfuerzo, ya sea inquietante, de problematización o de trabajo

previo antes de llegar a cualquier tipo de archivo o de escenario en el que se encuentran sus fuentes o conjunto de datos, que se van inspeccionar. El historiador, gracias a una pequeña pregunta inicial, entabla un diálogo o disertación con lo que posteriormente se constituye en su archivo. Nuestra pregunta giró, en este caso, en torno a *problematizar el devenir histórico del adolescente escolar* desde inicios del siglo xx hasta la actualidad, sujeto con el que trabajan a diario los profesores en los colegios de bachillerato, ya sean de carácter privado o público.

### Primeras reflexiones sobre el surgimiento del adolescente en educación

La delimitación de la adolescencia —lo que en su momento, en la modernidad, se denominó *pubertad*— la estableció J. J. Rousseau (1712-1778) en su libro *Emilio*, publicado en 1762. Para este autor, el ser humano nace en dos fases: una, para existir; la otra, para vivir; una, para la especie; la otra, para el sexo. En efecto, hacia los 14 o 15 años, el individuo sale de la infancia para iniciar una etapa tempestuosa: "Mudanza de genio, frecuentes enfados, agitación continua de ánimo tornan casi indisciplinable al niño; sordo ahora a la voz que oía con docilidad, es el león con calentura; desconoce a quien le guía, y no quiere ya ser gobernado" (Rousseau, 2004, p. 197). En este momento, el individuo abandona su infancia y busca incorporarse al mundo adulto para vivir, así, un segundo nacimiento: "Aquí nace de verdad el hombre a la vida y nada humano es ajeno a él" (Rousseau, 2004, p. 198).

En el periodo de la adolescencia se da el nacimiento del amor —de una relación recíproca con otra persona—, así como la necesidad de que al individuo no se le prive de una educación sexual, que debe impartirse sin tapujos, acompañada de un lenguaje claro y objetivo. En la adolescencia se vive la profundización de la sociabilidad; el individuo se abre a la amistad y se convierte en un ser social que manifiesta un sentimiento de humanidad hacia los demás.

Desde la perspectiva de Rousseau, el adolescente entra en el orden de la moral al diferenciar, en sus acciones y decisiones, lo bueno de lo malo. De acuerdo

con su mirada, la educación moral se conquista con base en la experiencia del individuo, así como en el estudio de la historia de la humanidad, lo que trae como repercusión la construcción de una representación objetiva de la religión y de Dios.

En el fondo, la educación que se inicia en la pubertad —y que, de acuerdo con Rousseau, se extiende hasta los 24 años— tiene como objetivo formar a un sujeto autónomo y racional. Allí termina la adolescencia y se inicia la vida adulta; es decir, el momento en que el joven ya no necesita de *preceptor*, *guía* o *ayo* alguno para tomar sus decisiones.

Después de esta primera reflexión educativa, casi siglo y medio después, desde una perspectiva cercana, el psicólogo y pedagogo norteamericano Stanley Hall (1844-1924), en 1904, desarrolla la categoría de *adolescente* en las ciencias sociales modernas.<sup>1</sup> Para este investigador, la adolescencia es una etapa de moratoria social y de crisis personal debido a una situación de semidependencia respecto del mundo adulto. La adolescencia es una etapa de transición —tempestad y estímulo—, dominada por las fuerzas del instinto, que, para calmarse, se ve obligada en algún momento a comportarse como adulta. Al igual que Rousseau, Hall cree que la adolescencia representa un segundo nacimiento, pues es cuando surgen los rasgos humanos más elevados y completos.

Para Hall, la adolescencia se entiende como la fase de la vida individual comprendida entre la pubertad fisiológica y el reconocimiento del estatus de adulto, ubicada entre los 12 y los 18 años. En general, para los educadores, las reflexiones de Rousseau y de Hall son importantes, ya que se constituyen en la base de la propuesta educativa para la modernidad. El *adolescente*, desde la perspectiva educativa, se diferencia del mundo infantil y del mundo adulto al ser un sujeto en transición, producto de la delimitación que, de manera paulatina, realizaron en la modernidad instituciones como la familia, la fábrica, el ejército y la escuela.

<sup>1</sup> De Stanley Hall, en 1904, se publican dos volúmenes de su libro *Adolescence: Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education* (v. 1), London: Elibron Classics.

## La delimitación del adolescente en la escuela

La escuela pública, como institución, terminó de constituirse en el mundo a lo largo del siglo xix, y apareció entonces el mito de las edades escolares. Como principal antecedente en este tema, el *mito de las edades escolares* nace en pedagogía con Juan Amos Comenio (1592-1670), en su obra *Didáctica magna*, publicada en 1635, en la que puso como centro del proceso educativo al *alumno* en una institución pública denominada escuela, por encima del maestro. Desde su perspectiva filantrópica, como educador y pastor cristiano, la escuela debía servir para instruir los entendimientos en las artes y las ciencias. Además, se debían cultivar los idiomas y formar en las buenas costumbres, sin perder una relación sincera con Dios.

Para Comenio, la escuela pública era una institución necesaria; los hombres, como criaturas racionales creadas por Dios, debían estar preparados sabiamente en las letras, la virtud y la religión. Así, como era indispensable "la piscina para los peces y el vivero para los árboles, se hacía necesaria la escuela para la juventud". Por lo demás, su libro, cargado de reflexiones educativas y de su relación con los principios cristianos, se encuentra acompañado también de referencias a la infancia y la juventud, dadas por analogía con las semillas y los animales. En este sentido, en su propuesta didáctica, el niño y el joven se convierten en el centro del proceso educativo; todo debía concurrir al servicio de las necesidades de su aprendizaje: maestros, textos, aulas y métodos.

En el tipo de escuela pública concebida por Comenio debían tener acceso hombres y mujeres, pobres y ricos, párvulos y jóvenes, niños adelantados y regulares. Desde su perspectiva, no había ninguna razón por la que las personas del común y el sexo femenino estuvieran excluidos en absoluto de los estudios científicos, ni tampoco se podía excluir a los pobres del acceso al conocimiento. Esta escuela democrática unificada debía dividirse, desde su perspectiva, en cuatro periodos de la vida: *infancia*, *puericia*, *adolescencia* y *juventud*, de seis años cada uno. A estos periodos correspondían unos tipos particulares de educación o de escuelas: a la infancia, de los 0 a

los 6 años, la escuela maternal; a la puericia, de los 6 a los 12 años, la escuela común; a la adolescencia, de los 12 a los 18 años, la escuela latina o gimnasio; y a la juventud, de los 18 a los 24 años, la academia o universidad. Para Comenio, debía haber una escuela materna en cada casa, una escuela pública en cada población, un gimnasio en cada ciudad y una universidad en cada provincia.

Juan Amos Comenio, además de pedagogo y didacta, fue el principal pensador y reformador de la escuela moderna. En la *Didáctica magna* se encuentran, nada más y nada menos, las bases de lo que sería la educación moderna, que terminó por ser liderada por el Estado solo hasta la segunda mitad del siglo xx, momento en que tomó cuerpo la escuela pública, gratuita, universal y mixta. Solo 320 años después de escrita su obra, como efecto de la segunda posguerra mundial, se terminaría de universalizar el derecho a la educación con un carácter público, acompañado de la presencia masiva de la figura del adolescente y de la mujer en la escuela.

Desde una perspectiva cercana, Ariès da a conocer que, en el siglo xvii, se inició la escolarización progresiva de la educación; la escuela y la cultura escrita crearon una *adolescencia* hasta entonces desconocida (Ariès, 1995, p. 332). Luego, en la modernidad, desde finales del siglo xviii, con la paulatina instalación de las edades escolares, aparece el principio de *moratoria*, según el cual se concibe que es necesario mantener, durante el mayor tiempo posible, al niño y al joven en su estado, y retrasar voluntariamente su paso a las actividades de la edad adulta.

En la escuela pública hace presencia la *disciplina escolar*, que procede de la disciplina eclesiástica o religiosa. Es más un instrumento de perfeccionamiento moral o espiritual que un medio de coerción. Una vez se instala en la escuela, esta disciplina es solicitada no solo por su eficacia, sino también por su propio valor edificante y sobrio. Esta disciplina, en términos sociales, es mucho más constante y orgánica, mucho más rigurosa y real, y se diferencia de una violencia ejercida de manera arbitraria por una autoridad impuesta.

La institución escolar ideal, durante el siglo xix en Europa, fue una especie de internado en el que

la disciplina, con las características antes descritas, poco a poco se instaló en el ciclo escolar, para luego ser valorada por la familia y, posteriormente, por la sociedad. El ciclo escolar, que inicialmente fue corto, de dos o tres años, se fue extendiendo, en promedio, a cinco años de escolaridad primaria. Sin duda, este ciclo fue una condición para establecer las *edades escolares* que había vislumbrado Comenio desde la primera mitad del siglo xvii. Por lo demás, en la modernidad se instaló, en el mundo, un sistema de enseñanza doble: el instituto, colegio o academia, para los jóvenes burgueses europeos y las clases medias latinoamericanas; y la escuela, es decir, la enseñanza primaria, para el pueblo, los niños pobres, expósitos y huérfanos.

El *mito de la edad* escolar incidiría en que los *adolescentes* de clase media y alta vivieran otro tipo de experiencia institucional, ya fuese en el colegio, el instituto o la academia, donde se terminaría de individualizar lo que, a finales del siglo xix e inicios del xx, se definiría como *adolescente escolar*.

En Colombia, en la primera mitad del siglo xx, el párvulo, el niño y el adolescente son individualizados a través de una propuesta educativa pensada, sobre todo, para las clases medias y altas de la sociedad colombiana. En este sentido, hacemos referencia a la irrupción de la Escuela Nueva o escuela activa, que tomó cuerpo en Colombia en 1914, con la fundación del Gimnasio Moderno en la ciudad de Bogotá, y que perduraría, de manera intensa, por lo menos hasta 1950, cuando ese modelo entró en crisis. Esta propuesta, de acuerdo con su mentor, Agustín Nieto Caballero (1889-1975), vendría acompañada de la individualización que realizaban los propios pedagogos modernos de la Escuela Nueva.

Así, en el Gimnasio Moderno, el método de María Montessori y los *ambientes de aprendizaje* fueron aplicados a los niños del parvulario, de entre 3 y 6 años; los *centros de interés* de Ovide Decroly se aplicaron a los niños de la básica primaria, de entre 7 y 12 años; y los principios de la *pedagogía experimental* de John Dewey buscaban acercar a los adolescentes escolares al *aprender haciendo* y al *método científico*, aplicado a los muchachos de entre 12 y 18 años (Jiménez, 2018, p. 67).

Como se observa, hasta mediados del siglo xx, con la instauración de la Escuela Nueva, se concretó una jerarquía escolar diferenciada —en términos pedagógicos, conceptuales y metodológicos— que, por sucesión de cursos, aparece desde el parvulario, sigue en la escuela primaria y se institucionaliza en el colegio de secundaria, donde emerge el adolescente escolar moderno, quien, entre los 12 y los 18 años, vive un proceso educativo particular.

En el ámbito de la política educativa, el Estado colombiano nacionalizó la escuela primaria mediante la Ley 111 de 1960, y luego decretó la nacionalización de la escuela secundaria mediante la Ley 43 de 1975. Con ello, estableció su responsabilidad en cuanto a la financiación, que históricamente había sido descargada en los entes territoriales —departamentos, comisarías, intendencias y municipios—, la gran mayoría de ellos pobres y sin el presupuesto suficiente para garantizar su funcionamiento.

Sin duda, la nacionalización de la escuela primaria, y la posterior nacionalización de la escuela secundaria, sentaron las bases estructurales para pensar la secularización y la modernización de la educación colombiana. Es decir, se establecieron los fundamentos para concebir un sistema educativo de carácter público que buscara, por fin, abarcar al grueso de la población y universalizar el derecho a la educación, tarea ensayada desde la década de los veinte y que empezó a concretarse solo en la década de los setenta. De esta manera,

los progresos en el número de alumnos matriculados se dieron tanto en primaria como en secundaria. Durante este periodo los alumnos matriculados en primaria aumentaron de 808 494 en 1950 a 4 223 959 en 1976 y en secundaria aumentaron de 77 311 a 1 418 091 [...]. En secundaria, la matrícula en establecimientos públicos aumentó más que proporcionalmente y pasó de ofrecer el 42 % de la matrícula total en 1950 al 53 % en 1976. Esto último responde tanto a la política activa de los gobiernos de la época, al multiplicar los establecimientos públicos de educación secundaria, como a la intensificación del uso de la doble jornada en los establecimientos oficiales. (Ramírez-Giraldo y Téllez-Corredor, 2006, p. 47)

Durante este periodo, de acuerdo con las pesquisas de Alberto Martínez Boom (2004), la política de

expansión de la escuela pública en América Latina responde a la ignorancia, caracterizada como uno de los grandes problemas de la región. La expansión de la escuela se explicaría así:

Desde comienzos de los años sesenta, hasta mediados de los ochenta, la escuela no paró de crecer, incluyendo nuevos grupos de población que ingresaron en el esfuerzo de visibilidad de la escolarización: párvulos, niños, *adolescentes*, adultos, campesinos, indígenas, personas con necesidades especiales, etc. Junto a ello, se configuró todo un nuevo diccionario de términos acuñados por la escuela expansiva: acceso a la educación, oportunidad de ingreso, capacidad de retención del sistema escolar, universalización de la educación primaria, analfabetismo funcional y posalfabetización, educación básica de adultos, tasa de repitencia, etc. (Martínez-Boom, 2004, p. 133)

En lo que respecta a la *adolescencia*, sin duda, la nacionalización de la educación secundaria mediante la Ley 43 de 1975 se constituyó en un antecedente de política educativa importante para que este sujeto fuera objetivado desde la pedagogía. Según el Ministerio de Educación Nacional, en 2021, en Colombia había matriculados 6393618 estudiantes, de los cuales 3439531 eran alumnos de secundaria (DANE, 2022).

Por lo demás, frente al tema del *adolescente escolar*, en la actualidad existe una deuda histórica, ya que la pedagogía colombiana —sin desconocer algunas excepciones que más adelante abordaremos— no ha estudiado ni objetivado a este sujeto. Los adolescentes escolares, que ubicamos en la actualidad en los colegios públicos y privados, en una franja de edad entre 12 y 18 años, han sido descuidados en detrimento de los estudios de infancia que, en pedagogía, en términos históricos, pero también psicológicos y de aprendizaje, han predominado.

### El adolescente escolar en la pedagogía colombiana

Se puede decir, con respecto al tema del adolescente escolar en el campo de la pedagogía colombiana, que existen pocos trabajos que valga la pena destacar. Es más, podríamos decir que apenas tres o cuatro investigadores colombianos han abordado el tema. En primer lugar, encontramos un trabajo de Javier Sáenz Obregón y Vladimir Ariza Montañez, para quienes, en

el cambiante proceso de la formación de docentes en las escuelas normales y facultades de educación, a partir de la segunda mitad de la década de los años treinta, por la apropiación de pedagogías activas y los saberes modernos que las sustentaron —biología, fisiología, higiene, medicina, criminología, psicología y psicoanálisis—, se comenzó a discutir la reforma de la educación secundaria.

En este escenario, surgen los primeros estudios sobre la adolescencia y la adolescencia escolar en Colombia,<sup>2</sup> liderados por el sociólogo y educador Tomás Cadavid Restrepo (1883–1952)<sup>3</sup> y el educador Gabriel Anzola Gómez (1904–1994).<sup>4</sup>

2 Los primeros estudios que hacen referencia al *adolescente* y *adolescente escolar* en Colombia son de Tomás Cadavid Restrepo (1924) y Gabriel Anzola Gómez (1939; 1948; 1968).

3 Tomás Cadavid Restrepo, en Sociología, Pedagogía y Filosofía, de las universidades de la Sorbona y la Católica de París, y en Filosofía y Letras, de la Pontificia Bolivariana de Medellín. Fue concejal y diputado (1924 y 1926), representante a la Cámara, secretario del Ministerio de Educación, director de Instrucción Pública Departamental y del Archivo Histórico, director del Liceo Antioqueño, docente de la Universidad de Antioquia, y regentó la Casa de Menores y la Escuela de Trabajo de Fontidueño (Bello-Antioquia), donde fundó la revista *Estudio y Trabajo*, que se editó por vez primera en junio de 1920. Fue doctor *honoris causa* de la Universidad de Antioquia, miembro de la Academia Colombiana de la Lengua y miembro fundador de la Sociedad Bolivariana de Antioquia.

Cabe anotar que, en algunos trabajos, se menciona a Cadavid como graduado en Derecho, y en otros, como médico psiquiatra. No hemos podido constatar la veracidad de estas atribuciones. Sin embargo, no hay duda de que, en su trabajo *Discolia de la pubertad*, Cadavid se declara estudioso de la pedagogía experimental, y se apoya tanto en conceptos y temas médicos como en comparaciones estadísticas. Este trabajo le valió el reconocimiento como doctor *honoris causa* de la Universidad de Antioquia.

4 Gabriel Anzola Gómez, hoy casi olvidado, fue uno de los pocos intelectuales *puros* de la pedagogía, formados por la Escuela Normal Superior. Basta con ver su trayectoria coherente y sólida en el campo educativo, como el primer doctorado en Ciencias de la Educación en nuestro país. Anzola fue maestro de Escuela Superior, egresado de la Escuela Normal Central de Institutores de Bogotá, dirigida en ese entonces por los Hermanos Cristianos, en la época en que introdujeron la psicología experimental y las mediciones antropométricas (1920–1924). Anzola formó parte de la primera generación de licenciados en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia (1935); y, finalmente, se graduó como doctor en Ciencias de la Educación, el primer doctorado en esta especialidad en Colombia, en la Escuela Normal Superior de Colombia (1946).

Después de ser Director y Subdirector de Educación del Departamento de Cundinamarca (1934–1938), inició una carrera pionera como funcionario de la Unesco: fue cofundador y director académico del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, Crefal-Unesco-OEA, en Pátzcuaro, México (1950–1953); director del Programa de Educación Fundamental de la Unesco, en París, Francia (1954–1956); director del Programa Centroamericano de Integración Educativa, como delegado de la Unesco, San Salvador, El Salvador, (1956–1960); director de la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia (1961–1963); director del Instituto de Especialización del Magisterio de la Secretaría de Educación del Distrito Especial de Bogotá, Colombia (1964–1968); fundador y decano de la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia, Bogotá (1969–1972); secretario general del Ministerio de Educación Nacional, Bogotá (1971); director del Instituto Colombiano de Pedagogía, Icolpe del Ministerio de Educación Nacional, Bogotá (1972–1973); asesor académico de la Asociación Colombiana de Universidades, Ascun, Bogotá (1974–1978); y miembro del Consejo Superior de la Fundación Universidad Central Bogotá, desde 1978 hasta su fallecimiento en 1994.



El trabajo de Cadavid debe ser destacado como pionero en la introducción y apropiación de la pedagogía experimental en Colombia, pues, como lo señaló uno de sus jurados, “el autor de *Discolía de la pubertad* abre un verdadero campo de ignoradas labores: la que pudiera llamarse pedagogía social, en cuyo auxilio vienen distintos ramos del saber humano: psicología, biología, estadística y otros” (Cadavid-Restrepo, 1924, p. 9). En verdad, este folleto de 74 páginas amerita ser recuperado y analizado con detalle para nuestra memoria activa del saber pedagógico colombiano, cosa que supera los objetivos y límites de este artículo. Sin embargo, vale la pena señalar algunas de las ideas y aseveraciones que puso a circular en Colombia desde mediados de 1920.<sup>5</sup>

El punto de partida de Cadavid es señalar la preocupación que empieza a hacerse visible para los dirigentes e intelectuales modernizadores, quienes ya ven urgente la organización de un sistema de enseñanza secundaria robusto y abierto hacia el progreso nacional: aparece ante sus ojos la *crisis de la pubertad*, un problema que convoca a pedagogos, médicos y gobernantes. En su enfoque, hay tal vez dos ideas que, juntas, llaman nuestra atención. De una parte, su valoración de los inquietantes cambios de la pubertad, fundamentada en los discursos de la *sociobiología especulativa*, y, de otra parte, una valiente valoración crítica del sistema pedagógico vigente en el país. Sobre lo primero, reúne citas tanto de fisiólogos y psicólogos europeos, como las tesis de los médicos colombianos Miguel Jiménez López y Jorge Bejarano sobre la “degeneración de la raza colombiana”:

En concepto del Dr. Miguel Jiménez López, aumenta cada día en Colombia la frecuencia de las psicosis juveniles (formas confusas y estados demenciales). En Antioquia, cuya población se considera como la más vigorosa del país, hallamos los siguientes expresivos datos estadísticos: [a renglón seguido reproduce una tabla de ENTRADA AL MANICOMIO DEPARTAMENTAL, que no citaremos acá]. (Cadavid-Restrepo, 1924, p. 25)

Lo más importante para señalar aquí es que la *adolescencia* —este parece ser uno de los primeros estudios que utiliza este término en Colombia— es un estado semipatológico, para el que acuña el término de *discolía*, un estado en el que se juntan, de manera tormentosa, los cambios fisiológicos y las desregulaciones morales. Para no ser exhaustivos, traigamos una cita larga en la que podemos ver cómo Cadavid entrelaza el diagnóstico médico con la valoración pedagógica y cultural, junto a sus propias observaciones empíricas:

La pubertad es quizás la época más seria en la existencia; implica una transformación absoluta; trae consigo una conmoción que se verifica directamente en el alma y en el cuerpo y aun puede despertar enfermedades que permanecían latentes; entonces la herencia surge impetando con todo el séquito de sus taras funestas.

Sin adivinar los motivos, centenares de maestros y padres habrán notado cómo el niño que en la escuela primaria es dócil, amable y aplicado; que se lleva las más verdes palmas en los actos públicos, por cuanto llena todos sus deberes; que se distingue por la comprensión rápida y por la memoria vivaz y es, según general opinión, una promesa para la patria, al entrar en el segundo o tercer año de colegio, ese ejemplar de estudiantes se cambia totalmente; la medalla se ha invertido sin que nadie sepa la causa.

Ya es un joven que presenta estos signos: notable crecimiento, palidez en el rostro y cambio en la voz, en lo fisiológico; en lo psíquico: dispersión de la atención. debilitamiento de la memoria, pereza. Para todo trabajo y cierta inestabilidad acompañada de aspereza de carácter. Ante este cuadro, padres y educadores, ignorantes de la fisiología, protestan por la mala conducta del hijo o discípulo; creen que la pereza es criminal indolencia, y como remedio, vienen los castigos y reprensiones; no saben que el muchacho sufre inmensamente sin que pueda explicarse; que no estudia porque no es capaz y como por una defensa que él mismo se proporciona sin quererlo; es el grito instintivo de la naturaleza que reclama descanso justo y compensador. (Cadavid-Restrepo, 1924, p. 20)

Esta caracterización patologizante de la pubertad merecería muchos comentarios; solo anotemos que, en este ambiente dominado por la polémica sobre la eugenesia, Cadavid valida la cientificidad de sus asertos sobre

<sup>5</sup> Se ha realizado una tesis de maestría que inicia una revisión de este trabajo de Cadavid y el de su sobrino Yepes, aunque su enfoque es el de estudiarlos como textos fundadores de la orientación profesional en Colombia González-Osorio, 2014).

los estudios de Luis López de Mesa, quien comprobó que el muchacho bogotano se estanca en sus conocimientos hacia la edad de los 14 años y vuelve a aumentar su capacidad hasta los 25, [y para demostrarlo, López] utilizó para sus experimentaciones las escalas de Yerkes Bridges-Hardwick, este método de puntuación que permite establecer grados y diferencias más finas entre los examinados por Binet y Simon. (González-Osorio, 2014, p. 54)

Pero tiene gran interés recoger la reflexión pedagógica de Cadavid: lo que insinúa en estos párrafos será objeto de la segunda parte de su librito, titulada *Ensayo de un tratamiento higiénico-pedagógico*. Allí, desarrolla esta idea de que a los adolescentes debe dárseles un tratamiento educativo generoso: no imponerles demasiadas tareas escolares, darles espacio para su expresión, no clasificarlos con patrones estándar, sino ocuparse de escuchar a cada uno. En fin, este conjunto de sugerencias va llevando al autor a proponer una completa reforma del sistema educativo, para crear una franja escolar especial, con escuelas en el campo, mucha dedicación a los trabajos manuales y a la gimnasia, y un acompañamiento no autoritario por parte de los maestros y padres, una formación en saberes prácticos y técnicos, y en lenguas modernas... Si pensamos en la hegemonía del bachillerato clásico de las comunidades religiosas vigente por aquellos años, sorprende lo subversivo de estas críticas y propuestas. En realidad, estas propuestas se pueden leer como la lenta aclimatación, en nuestro país, del principio social de la moratoria, la idea de que es necesario crear y proteger un tiempo espacial para dejar que la crisis de la pubertad tome sus cauces normales o deseables, y preparar al joven para su entrada al mundo universitario o del trabajo.

Lo cierto es que pedagogos posteriores no llegaron a ser tan abiertos y liberales en sus consideraciones sobre el trato a los adolescentes. Sin embargo, como lo proponen Sáenz y Ariza, estas perspectivas pedagógicas renovadas, surgidas como intento de respuesta a la problemática de la formación intelectual, afectiva y moral de la adolescencia, fueron abriendo, poco a poco, una brecha en las pedagogías disciplinarias y moralizantes de la pedagogía católica, y significaron un cambio político y cultural en las tecnologías de gobierno escolar de los jóvenes y, por

supuesto, aunque lamentablemente en menor grado, en la formación de los *licenciados*:

En síntesis, las nuevas formas de gobernar a los pocos adolescentes que ingresaban a los colegios pueden señalarse como posdisciplinarias, en el sentido de que, como hemos visto, se trata de prácticas de regulación más que de sometimiento de las conductas. El énfasis ya no está en la obediencia estricta a una norma, sino en el *encauzamiento social* de los comportamientos y los intereses, dentro de formas de gobierno basadas en *usos estratégicos de la libertad*. (Sáenz y Ariza, 2012, p. 24)

De hecho, la orientación del propio Cadavid, y de otros pedagogos contemporáneos, terminó renunciando, de cierta forma, a proponer tales cambios en el propio sistema educativo, y tomaron otra vía, que suponía, prácticamente, un espacio educativo paralelo a la educación colegial, aunque bien deseaban que se integrara a ello. Se trató de la orientación profesional, otro espacio de saber en el que se empieza a objetivar al adolescente. Se sabe que su pionero internacional fue Édouard Claparède, desde 1902, seguido poco después por Ovidio Decroly. En Colombia, se destacó, en este campo, el mismo doctor Restrepo Cadavid, junto con su sobrino, Jesús Yepes Cadavid (Yepes-Cadavid, 1929).

Un tercer pedagogo, significativo para el proceso de objetivación de la adolescencia, fue el ya mencionado Gabriel Anzola Gómez. Para este autor, con la llegada de la pubertad, aparecería una serie de dramáticos cambios físicos y psíquicos que producían nuevas e intensas oscilaciones en las emociones y los sentimientos, y un desajuste en la personalidad. Entre ellas, se resaltaban dos: "la introspección y el exceso de sociabilidad". La introspección se caracterizaría por el distanciamiento del medio social que sufriría el adolescente. Al ser "portador de un enigma orgánico, el sexo", se siente "un tanto incómodo [...] [y] su reacción natural es de inquietud, de extrañeza. Eso lo lleva, naturalmente, a una especie de ruptura con el medio, de repugnancia con él". La segunda tendencia, a la vez natural y patológica de los adolescentes y que ellos compartirían con *los antisociales*, era la aparición de intensos lazos afectivos con sus pares. Así, de un estado de distanciamiento y fractura con el medio, se pasaría al otro extremo: la irrupción de sentimientos

excesivos de solidaridad, que son la base para que “se form[e]n las amistades íntimas llamadas de devoción, con personas que hasta esa época eran desconocidas generalmente” (Anzola-Gómez, 1948, p. 28).

En este punto, los investigadores Sáenz y Ariza señalan que la adolescencia fue definida, para la década de los treinta, como una etapa de la vida

de peligro psíquico, moral y social, y en esa visión se entrecruzaron el conjunto de representaciones de desconfianza hacia los pobres (sospecha acerca de su degeneración racial, de su *debilidad moral*, de sus prácticas sexuales) y las conjeturas sobre las características de las poblaciones de las diferentes regiones del país. (Sáenz y Ariza, 2012, p. 17)

De igual manera, los autores consideran

la apropiación estratégica del concepto de *adolescencia* en el país, dentro de la cual se privilegiaron los temas que apuntalaban a sus características de peligro social y que intensificaron el “pánico moral” hacia los no adultos y hacia los pobres que había caracterizado los discursos acerca de la infancia en las primeras décadas del siglo pasado. (Sáenz y Ariza, 2012, p. 17)

Con base en una hipótesis ya utilizada en otros estudios, “la desconfianza hacia la población”,<sup>6</sup> en particular hacia los pobres, esos investigadores documentan el modo cómo, por estas décadas, se denunciaban los excesos emotivos del pueblo que, en el caso de los adolescentes, se centrarían en la sexualidad, sin descuidar otros, como el alcoholismo, la vagancia, la delincuencia, la creación de necesidades *artificiales* del mundo *moderno*, y el carácter insalubre de la vida urbana.

Para Sáenz y Ariza, en el país, cinco transformaciones centrales se hicieron posibles en esta época, por la puesta en juego del concepto-objeto *adolescencia*: el tema de la *sexualidad* del adolescente; su repentina visibilización, al distinguirse de la infancia; la ampliación del escenario de educación, en el que aparecen la educación secundaria y la necesidad de diferenciarlo no solo en términos sexuales, sino también

de la población negra e indígena como sinónimo de peligrosa; y, por último, la ampliación de escenarios de socialización (Sáenz y Ariza, 2012, p. 18).

Dicha noción permitió articular las formas de concebir, mirar y gobernar a los jóvenes, como individuos en la escuela y como parte de un grupo poblacional en el territorio, en especial en las ciudades. Esto, por la configuración de un dispositivo que, para empezar, anudaba un conjunto de analogías *adolescente-población pobre*; en segundo lugar, dirigía la mirada al carácter peligroso de la sociabilidad adolescente, lo que ponía en cuestión ya no solo las deficiencias biológicas del pueblo. Así, desde esa época, al analizar al adolescente-individuo-estudiante, se plantean temores frente a los adolescentes no institucionalizados; es decir, precariamente individualizados, debido a las deficiencias en la vida social de los pobres.

La apropiación del concepto de *adolescencia* en las instituciones de formación de docentes y en los discursos pedagógicos en la década de los años treinta del siglo pasado en Colombia fue un acontecimiento de saber que permitió pensar las formas específicas (tanto medicalizadoras como socializadoras) de gobernar a los jóvenes escolarizados en las instituciones de educación secundaria, en el marco de las reformas pedagógicas de los gobiernos liberales, fundamentadas en las diversas tendencias de la escuela activa. En tanto peligrosos —para sí mismos y para los otros—, los adolescentes fueron asociados al conjunto de grupos de los cuales la sociedad debía defenderse por medio de estrategias de gobierno exhaustivas y detalladas. Grupos de individuos temibles entre los cuales estaban los pobres en general, pero también los *indios*, los *negros*, los vagos, las prostitutas, los locos, los criminales y los habitantes de climas tropicales, con quienes los adolescentes compartirían algunas tendencias: improductividad, problemas de sociabilidad (por exceso o por defecto), debilidad de la voluntad e impulsividad afectiva y anomalías orgánicas. (Sáenz y Ariza, 2012, p. 31)

A pesar de esta primera oleada de discursos e indagaciones en torno al adolescente escolar, en Colombia, durante las décadas de los treinta y los cuarenta —acompañada de las reflexiones de Sáenz y Ariza—, pareciera que, mientras nuevas investigaciones no lo desdigan, este sujeto no volvió a ser abordado por nuestra pedagogía sino solo hasta finales del siglo xx.

6 Esta hipótesis de trabajo ya había sido utilizada por Javier Sáenz Obregón, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina en *Mirar la infancia. Pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1945* (1997), y fue retomado por Sáenz en un conocido trabajo en el que aborda la administración y política de Antanas Mockus como alcalde de Bogotá (Sáenz, 2007, pp. 17-37).

De esta manera, en una línea similar de análisis, se destaca el trabajo de Barbara Yadira García, quien, recientemente, desarrolla la categoría de *adolescente infractor* escolarizado en Colombia, al concebirlo no solo como aquel que viola constantemente *el manual de convivencia escolar*, sino como el que inicia peleas, realiza pequeños hurtos, consume o vende estupefacientes en la escuela, y se constituye en un *referente negativo*, pero valorado por algunos de sus compañeros en la escuela. Según esta investigadora,

dentro de sus particulares características, demuestra que delinquir no es un obstáculo para la sociabilidad, los delitos son cometidos en su mayoría por adolescentes de género masculino con estudios avanzados; los adolescentes infractores valoran en alto grado la educación y la obtención del título de bachiller; quienes son expulsados del colegio por deserción, reprobación y comportamiento quedan en una situación de desventaja frente a las posibilidades de construir un proyecto futuro. En general, el adolescente infractor otorga un valor positivo a su condición de estudiante. (García-Sánchez, 2022)

Por último, hallamos, en este momento, las reflexiones del pedagogo Francisco Cajiao Restrepo, quien, ya bastante lejos de las consideraciones sociobiológicas anteriores, valora al adolescente, de entrada, como un sujeto social y de derecho. Es decir, el adolescente escolar, en el contexto contemporáneo, ya no es visto como un segmento de la población que es peligroso para el resto de ciudadanos, sino que es un sujeto que comparte, también de un modo conflictivo y problemático, un escenario institucional denominado *escuela*, con otro sujeto denominado *maestro*. Pero las problemáticas ya son diagnosticadas acá desde un enfoque que podríamos denominar político-cultural.

De hecho, Francisco Cajiao (1996) nos habla desde una visión contemporánea en la que pesa bastante la mirada que nos facilita la Convención Internacional de los Derechos del Niño, de 1989, ratificada por nuestro país, así como la Constitución de 1991, en su artículo 44, que habla de los derechos de la infancia en Colombia. Para este pedagogo, los maestros deben hablar del niño, la niña y el adolescente escolar (Jiménez, 2018, p. 181). Entre 1993 y 1995, Cajiao dirigió un ambicioso proyecto bajo la idea de

ir allí donde muchísimos investigadores han explorado, mirando a la población adolescente desde la óptica de la psicología evolutiva, la sociología del desarrollo, la economía y en muchísimos casos la patología social que se expresa en fenómenos como la drogadicción, la criminalidad temprana y los desórdenes de conducta. (Castañeda *et al.*, 1995, p. 13)

Se reunió un nutrido equipo formado por sociólogos, psicólogos, lingüistas, psiquiatras, filósofos y pedagogos, y la participación de nueve universidades, bajo la idea de emprender una especie de gran etnografía de los jóvenes de diferentes estratos socioeconómicos y diversas regiones del país. Así, surgió el Proyecto Atlántida: Estudio sobre el Adolescente Escolar en Colombia, que llegó a reunir, entre 1993 y 1995, 650 investigadores, bajo la dirección científica del sociólogo Rodrigo Parra Sandoval, con la financiación de la Fundación FES y de Colciencias. Se levantó un archivo de más de 10000 páginas con autobiografías, historias de vida, poemas, entrevistas, observaciones de campo, horarios de colegio, dibujos, cartas de amor, confesiones, agendas, carteleras, objetos de colección, que fueron sistematizados e interpretados en una obra publicada en cinco tomos.<sup>7</sup>

A través de Atlántida, los adolescentes escolares expresaron una cultura que se caracterizaba por integrar una multiplicidad de grupos con naturaleza variable, en los que el joven tenía que interactuar, lo que habría generado una fragmentación del mundo en que ellos viven, y les exigía moverse en culturas diferentes y, consecuentemente, construir discursos diversos para cada grupo, así como también relaciones rápidas y efímeras. Al emplear el término *cultura*, el equipo de Atlántida hace referencia a todo un sistema de significados, de lenguajes, de códigos estéticos, de formas de comunicación y de relaciones afectivas. Bajo esta perspectiva, se evidenció, a finales de los años noventa en Colombia, una profunda escisión entre los maestros y los jóvenes, y entre los padres y sus hijos adolescentes, y un profundo distanciamiento entre la *cultura adulta* y la *cultura juvenil*. Los adolescentes hicieron un especial énfasis

<sup>7</sup> Los resultados fueron presentados en cinco tomos, cuyos títulos son: i. *La cultura fracturada*; ii. *Todo lo que nos gusta se evapora*; iii. *La ciudad nos habita*; iv. *El silencio era una fiesta*, y v. *Adolescentes colombianos*.

en la ruptura de sus expectativas en relación con lo que les ofrecía la escuela y el mundo adulto.

En términos generales, los *adolescentes escolares* colombianos que participaron en la Expedición Atlántida mostraron, por medio de sus narrativas, el atraso social de la escuela en cuanto a la concepción, la práctica del conocimiento y la organización social. De acuerdo con el trabajo realizado a nivel nacional en dicha expedición, los adolescentes escolares, por lo general, aparecieron como sujetos ansiosos de aprender, participar y divertirse en medio de un clima de libertad y aceptación afectiva. Sin embargo, la propuesta de la escuela, tal como estaba constituida a finales del siglo xx en Colombia, no respondía a ninguna de estas expectativas.

Los adolescentes mostraban una gran capacidad de comprometerse con la institución escolar cuando, dentro de su organización, se presentaban posibilidades reales de participación y, sobre todo, cuando eran escuchados, cuando se les demostraba confianza y se creía en la bondad y capacidad para sacar adelante sus iniciativas. Con respecto a este punto, el maestro Cajiao aclara que,

mientras muchas actividades propuestas por los jóvenes son consideradas por el adulto pérdida de tiempo y riesgo para el nivel de rendimiento, la actividad académica escolar es vista por los adolescentes como formalismo vacío que nada tiene que ver con las cosas importantes que ocurren en el mundo. La escuela valora muy poco el conocimiento que los alumnos han adquirido fuera de las aulas escolares y no le da la suficiente importancia a la socialización de esos conocimientos que se producen entre iguales. (Cajiao-Restrepo, 1996)

Los autores del proyecto glosan así sus dos grandes conclusiones. La primera es:

El atraso es el tiempo social de la escuela: *ella* se ha quedado rezagada reproduciendo un modelo arcaico expresado básicamente en dos aspectos: en la concepción y práctica del conocimiento, y en la organización social de la escuela. (Proyecto Atlántida, 1996, p. 23)

Y la segunda:

Hay una ruptura marcada entre el mundo adulto y el mundo de los adolescentes, ambas son dos culturas bien delimitadas. *Por una parte*, la infantilización que hacen

los maestros de los adolescentes [...] además de un discurso permanente de consejo moral y de prevención que no aparece acompañado de oportunidades para asumir responsabilidades verdaderas. *Y del otro lado*, los adolescentes generan una cultura basada en la importancia que le asignan al aprendizaje de conductas sociales centradas en las relaciones afectivas con los pares y no en la parte académica del mundo escolar. (Proyecto Atlántida, 1996 t. I, pp. 24-25)

A pesar de la visión predominantemente negativa que mostraron sus narrativas iniciales en el Proyecto Atlántida, lo que fue saliendo a la luz es que los *adolescentes escolares* podían acercarse con entusiasmo al mundo del conocimiento, a las actividades científicas y a la investigación, cuando estas se presentaban como parte de una propuesta acompañada de lenguajes accesibles y como un reto significativo que enriquecía sus capacidades intelectuales. Por otro lado, es importante destacar la necesidad de hallar caminos para que los adolescentes y jóvenes escolares puedan participar activamente en la construcción de una identidad nacional basada en la recuperación de la historia, en el reconocimiento de los valores más fuertes del país y en las oportunidades de interacción con el resto del mundo.

Los autores del Proyecto Atlántida señalan brevemente el contexto en que este proyecto fue concebido y por qué halló rápido apoyo en Colciencias y el Ministerio de Educación: "el Gobierno Nacional comenzaba a preparar un ambicioso proyecto de inversión para la expansión de la educación secundaria en Colombia, a la vez que avanzaba la discusión sobre el Proyecto de Ley General de la Educación, tras la promulgación de la Constitución de 1991. La Ley General se sancionó en 1994; aunque no es asunto de este texto analizarla, aún estamos a la espera de la prometida *gran expansión de la secundaria* en Colombia. Los estudiosos más recientes del tema han declarado que nuestro sistema educativo vive un verdadero estado de *apartheid*: un sistema, en especial la secundaria, en el que "la participación de la educación privada es muy alta", la cual ha crecido de manera muy rápida, pero desigual en calidad; pero sobre todo, y como efecto de lo anterior, "el sistema está sesgado por las clases sociales. Los hijos de los ricos suelen estudiar en colegios exclusivos de buena

calidad, y los hijos de los pobres en colegios públicos o privados de regular o mala calidad" (Cárdenas *et al.*, 2021, pp. 15-16).

A finales del siglo xx, aparece cada vez más claro que el mundo adulto se había empeñado en fabricar una imagen del *adolescente* sin darle la palabra, sin escuchar sus inquietudes y sus angustias, sin mirar el futuro a través de su expresión cultural. Padres y maestros se habían preparado durante años para enseñarles, hablarles, aconsejarlos o sancionarlos, pero no habían tenido ningún entrenamiento para escucharlos, aprender de ellos, oír sus historias y sus experiencias de contacto con el mundo. El mundo escolar y el mundo adulto tienen como tarea encaminarse a sanar una cultura fracturada en la cual los adolescentes han crecido huérfanos de cultura, carentes de pasado e incapaces de hallar referentes de identidad claros. Y los cinco tomos del Proyecto Atlántida, aplaudidos con entusiasmo en su momento, permanecen hoy en las bibliotecas y repositorios a la espera de ser revisados, analizados y ampliados.

### Hacia una mirada reciente

En Colombia, en la primera mitad del siglo xx, tanto el párvulo, como el niño y el *adolescente*, fueron individualizados a través de una propuesta educativa que fue pensada más para las clases medias y altas de la sociedad colombiana que para el grueso de la población trabajadora. En este sentido, hemos hecho referencia en otros trabajos a la irrupción de la Escuela Nueva o escuela activa, que tomó cuerpo en Colombia en 1914 con la fundación del Gimnasio Moderno en la ciudad de Bogotá. Por lo demás, la creación de instituciones en varias regiones del país tomó fuerza en la primera mitad del siglo xx para garantizar una experiencia educativa diferente al *adolescente escolar* de clase media y alta. En este tipo de instituciones, mediante la *pedagogía experimental* de John Dewey, se buscó individualizar a este sujeto en términos de su aprendizaje, acercándolo al método científico y a la investigación (Jiménez, 2018, p. 67). Dicha iniciativa de la pedagogía experimental se aplicó con los muchachos entre los 12 y 16 años de ciertos colegios —algunos de élite y otros públicos— adscritos a universidades como la Universidad

Nacional (Colegio Iparm) o la Universidad Pedagógica Nacional (Instituto Pedagógico).

Sin embargo, para la segunda mitad del siglo xx, la pedagogía, a través de la psicología, terminaría de individualizar al *adolescente escolar* con base en la psicología genética de Jean Piaget, quien, de acuerdo con sus teorías —de desarrollo cognitivo y de equilibrio de nuevo conocimiento—, establecía que, entre los 12 y 16 años, el adolescente debía conquistar el pensamiento formal. Es decir, este sujeto, en función de un determinado contexto cultural, debía ser capaz de plantearse un problema, generar y comprobar hipótesis, indagar y llegar a una solución o conclusión. El *adolescente* se mueve en un formato representacional, no solo formal o concreto; y considera todas las posibilidades de relación entre efectos y causas, así como entre muchos otros aspectos. El *adolescente escolar* debía utilizar una cuantificación relativamente compleja, como la proporción y la probabilidad (Piaget, 1969). Según este psicólogo moderno, las conquistas propias de la *adolescencia* aseguran al pensamiento y a la afectividad en un equilibrio superior al que tenía el individuo durante la segunda infancia.

Para Piaget, el adolescente es un individuo que hacia los 12 años de edad conquista el pensamiento hipotético-deductivo y construye sistemas y teorías. En términos de afectividad, aparece de nuevo un tipo de egocentrismo, *el egocentrismo intelectual del adolescente* o *egocentrismo metafísico*, el cual

Encuentra poco a poco su corrección en una reconciliación entre el pensamiento formal y la realidad; el equilibrio se alcanza cuando la reflexión comprende que la función que le corresponde no es la de contradecir, sino la de anticiparse e interpretar la experiencia. (Piaget, 1990, p. 99)

Para Piaget, la conquista de la personalidad se inicia al final de la segunda infancia con la organización autónoma de reglas y valores, y con la afirmación de la voluntad. Hay personalidad a partir del momento en que se forma un *programa de vida*, hecho que va muy a la par con la conquista del pensamiento formal. La escuela, desde esta perspectiva, debe, por obligación, formar sujetos inteligentes, que conquisten el pensamiento formal una vez terminen

su etapa de adolescencia escolar y que sean autónomos —es decir, en nuestro sistema educativo, hacia el grado 11—. Así, la escuela debe entregarle a la universidad sujetos inteligentes y con su personalidad conquistada.

En la escuela colombiana, para finales de los años ochenta, observamos cómo, desde la psicología del desarrollo, se constituyó un nuevo discurso, que tomó fuerza bajo la perspectiva de la psicología genética, pero que tuvo, al menos, dos ramificaciones de análisis: las *inteligencias múltiples* y la *inteligencia emocional*.

En primer lugar, Howard Gardner, en su estudio sobre la estructura de la mente, habla de, por lo menos, siete inteligencias: a las inteligencias lingüística y lógica, valoradas tradicionalmente por la escuela, se le suman la inteligencia musical, la inteligencia espacial, la inteligencia cinestésico-corporal y dos formas de inteligencia personal, una que se dirige hacia los demás y otra que apunta hacia la propia persona. Para este psicólogo, los seres humanos habían evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir, de diversas maneras, a una sola inteligencia flexible (Gardner, 2001, p. 11). Según este investigador, una escuela centrada en el individuo debe evaluar, desde entonces, el perfil de inteligencia de cada niño y adolescente, los modos en que cada uno de ellos puede abordar el programa educativo, especialmente teniendo en cuenta el modo en que cada uno de estos sujetos, con perfiles especiales de inteligencia, puede aprovechar las oportunidades educativas fuera de la escuela.

En segunda instancia, en esta misma matriz de análisis —sensibilizadora e individualizadora—, la última década del siglo xx fue testigo, también, de un entusiasmo sin precedentes con respecto al estudio científico de las *emociones*. Para ese entonces, sería el psicólogo y filósofo Daniel Goleman quien le hablaría a la escuela y a la sociedad en general acerca de la inteligencia emocional. En el mundo contemporáneo, ser inteligente significaba poner a las emociones en el centro de las aptitudes para vivir y desenvolverse como sujeto. Para la pedagogía de finales del siglo xx e inicios del XXI, los sentimientos de las personas cuentan tanto como el pensamiento. Para Goleman,

el profesional en la educación debe tener en cuenta que el sentimiento y la razón se entrelazan para construir la vida mental de las personas. Si bien la mente racional es la forma de expresión de la que somos conscientes, la mente emocional expresa un tipo de conocimiento que, aunque impulsivo, es poderoso.

Bajo este tipo de perspectivas, la escuela debe valorar estos dos tipos de mente, la emocional y la racional,

las cuales, por lo general, operan en una justa armonía y entrelazan sus diferentes formas de conocimiento para guiar a la persona por el mundo. La mente emocional alimenta e informa las operaciones de la mente racional. Sin embargo, la mente emocional y la mente racional cuentan con facultades semiindependientes. En ocasiones, cuando aparecen las pasiones, la mente emocional domina a la racional. (Goleman, 1996, p. 27)

La dicotomía entre lo emocional y lo racional, establecida por investigadores como Goleman, sitúa a la escuela en una nueva encrucijada de valoración, que se ubica entre lo objetivo y lo subjetivo, entre el pensamiento racional y el pensamiento emocional del sujeto escolar.

La inteligencia emocional, clave en la creatividad y el desenvolvimiento del sujeto, se convierte, desde los años noventa, en una herramienta fundamental en momentos en que las generaciones recientes de *adolescentes* tienden a tener más conflictos emocionales que las anteriores.

Con este tipo de análisis, se evidenciaba en la escuela, para comienzos del siglo XXI, que no existía una única y monolítica clase de *inteligencia formal*. La valoración de la *inteligencia emocional* en los años noventa, sumada a las *inteligencias múltiples* de los años ochenta, se convirtió en una herramienta clave para individualizar al *adolescente escolar* más allá del paradigma del *sujeto cognitivo* planteado décadas atrás por Jean Piaget.

En América Latina, el año 2012 se constituyó en un punto de corte para reconceptualizar a la *adolescencia contemporánea*, que vive en un mundo visual, que individualiza la cultura y la privatiza con el beneplácito de sus padres, a través de un orden jerárquico, con el uso de la tecnología digital: el teléfono celular, la computadora y la televisión (Morduchowicz, 2013, p. 26).

De tal manera, los adolescentes en el siglo XXI viven su proceso de socialización, aprendizaje y formación a través de estas tres pantallas. Los adolescentes, en la actualidad, pasan más tiempo con los medios de comunicación y las tecnologías que con cualquier otra actividad, incluyendo la escuela. Un alto porcentaje de adolescentes en la región cuenta con una habitación bien equipada en tecnología. El uso privado de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de comunicación es una tendencia mundial, que no reconoce diferenciaciones sociales y afecta, claro está, a los sectores populares. Este será el nuevo campo de problemas que conducirá las interrogantes y expectativas de los nuevos saberes que siguen buscando objetivar a la adolescencia y dar directrices y técnicas a los actuales y futuros maestros, los *licenciados*.

Debemos anotar también que, en el mundo contemporáneo, se reinstala, en términos psicológicos y jurídicos, la visión de J. J. Rousseau sobre la educación del individuo, la cual se extiende hasta los 24 años, momento en que ya no necesita de *preceptor*, *guía* o *ayo* alguno para tomar sus decisiones. En la actualidad, se habla de este tipo de adolescencia, que se extiende hasta los 21 años, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, pero, para los juristas, incluso dicho acompañamiento de los padres —en las clases medias y altas— se puede extender hasta los 24 años. En la maduración de esta *adolescencia tardía*, se espera, por parte de psicólogos, antropólogos y abogados, que el joven termine de definir su personalidad, finalice su ciclo de estudios universitarios y tome las mejores decisiones con respecto a establecer o no pareja, formar o no una familia, tener o no hijos, así como buscar un trabajo estable.

## Conclusiones

En Colombia, el *adolescente escolar*, al ser un fenómeno reciente en la historia de Occidente y en la evolución del sistema de escolaridad hacia la enseñanza secundaria, es un sujeto que no ha sido estudiado ni objetivado, ya sea en términos históricos, pedagógicos o de aprendizaje, de una manera tan seria y sistemática como ha ocurrido, desde hace varios siglos, con la infancia. De ahí la escasez y la dificultad para encontrar una bibliografía extensa y una discusión

interdisciplinaria sostenida sobre la adolescencia. Así, como se desprende de las consideraciones anteriores, existe una deuda pedagógica con el adolescente escolar, en particular desde finales de la década de los setenta, cuando se masifica y nacionaliza la educación secundaria, hasta la actualidad, cuando contamos con 3 439 531 estudiantes de bachillerato. Y cuando las *culturas* y *subculturas* juveniles parecen haber desbordado las fronteras de la escuela.

El *adolescente escolar* parece, entonces, haberse constituido en el talón de Aquiles de la práctica pedagógica en Colombia, un aspecto que se hace evidente de inmediato cuando se consulta al profesor de secundaria —licenciado en educación de cualquier área—. Los maestros conocen bien, en la cotidianidad, a los sujetos con los que trabajan y, mal que bien, participan en la tramitación de sus conflictos, crisis, confusiones y desesperanzas. Sin embargo, disponen escasamente —y no están siendo formados en ello— de saberes amplios, pertinentes y situados sobre ese grupo de adolescentes escolares, ubicados en una franja de edad entre los 12 y 18 años, que cursan entre el grado 6.º y el grado 11.º de colegios públicos y privados. Esta falencia se evidencia tanto en términos conceptuales como en la delimitación de este sujeto, en cuanto a lo pedagógico y al aprendizaje.

## Referencias

- Ariès, P. (1995). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Anzola-Gómez, G. (1939). *Orientaciones sobre segunda enseñanza*. Librería Colombiana.
- Anzola-Gómez, G. (1948). *Lo que los padres deben saber sobre sus hijos como adolescentes* (Cartillas de Divulgación Cultural). Imprenta Municipal.
- Anzola-Gómez, G. (1968). *La educación del adolescente*. Norma.
- Cadavid-Restrepo, T. (1924). *Discolia de la pubertad*. Imprenta Oficial.
- Cajiao-Restrepo, F. (1996). Atlántida: una aproximación al adolescente escolar colombiano. *Revista Nómadas*, 4. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118896007.pdf>
- Cárdenas, J., Fergusson, L. y García-Villegas, M. (2021). *La quinta puerta. De cómo la educación colombiana agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas*. Ariel.

- Castañeda, E., Bonilla, E., Cajiao, F., Parra, R., Parodi, M. y Munera, J. (1995). *Proyecto Atlántida. Adolescencia y escuela. La cultura fracturada. Ensayos sobre la adolescencia colombiana* (t. I). Fundación FES, Colciencias y TM Editores.
- Comenio, J. (2007 [1635]). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Congreso de la República de Colombia. (30 de diciembre de 1960). Ley 111 de 1960: Por la cual se dictan disposiciones sobre el pago del personal del magisterio de Enseñanza Primaria. DO: 30 426. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1644232#:~:text=DECRETA%3A,el%20territorio%20de%20la%20Republica>
- Congreso de la República de Colombia. (11 de diciembre de 1975). Ley 43 de 1975: Por la cual se nacionaliza la educación primaria y secundaria que oficialmente vienen prestando los departamentos, el Distrito Especial de Bogotá, los municipios, las intendencias y comisarias; y se distribuye una participación, se ordenan obras en materia educativa y se dictan otras disposiciones. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=288#:~:text=%E2%80%9CPor%20la%20cual%20se%20nacionaliza,y%20se%20dictan%20otras%20disposiciones.%E2%80%9D&text=DECRETA>
- DANE. (10 de junio de 2022). *Boletín Técnico. Educación Formal (educ) 2021*. Autor. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion\\_formal/2021/bol\\_EDUC\\_21.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf)
- Feixa, C. (1997). *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel.
- García-Sánchez, B. (2022). *El delito en jóvenes escolarizados* (ponencia). XX Congreso Colombiano de Historia, Cartagena de Indias, 25 al 29 de abril de 2022.
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Javier Vergara.
- González-Osorio, D. (2014). *Inicios de la orientación profesional en Colombia* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://bibliotecadigital.oducal.com/Record/ir-10554-15267>
- Hall, S. (1904). *Adolescence: Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education* (v. 1 y 2). Elibron Classics.
- Jiménez, A. (2004). Algunos elementos para la investigación en historia. En A. Jiménez y A. Torres (comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 137-154). UPN.
- Jiménez, A. (2014). *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de la infancia en Colombia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jiménez, A. (2018). *Historia del pensamiento pedagógico colombiano*. CIDC-UDFJC
- Jiménez, A. (2023). *La formación de profesores y licenciados en educación en Colombia*. Magisterio.
- Martínez-Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Anthropos.
- Morduchowics, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar.
- Ramírez-Giraldo, M. y Téllez-Corredor, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Banco de la República.
- Rousseau, J. (2004 [1762]). *Emilio o de la educación*. Porrúa.
- Sáenz, J. (2007). *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. IDEP y CES.
- Sáenz-Obregón, J., Saldarriaga, Ó. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia. Pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1945*. Universidad de Antioquia, Universidad de Los Andes, Colciencias y Foro Nacional por Colombia.
- Sáenz, J. y Ariza, V. (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza*. Universidad Nacional de Colombia y Universidad de Antioquia.
- Yepes-Cadavid, J. (1929). *Orientación profesional conferencia dictada en el paraninfo de la universidad, como contribución a la obra de extensión cultural*. Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia.

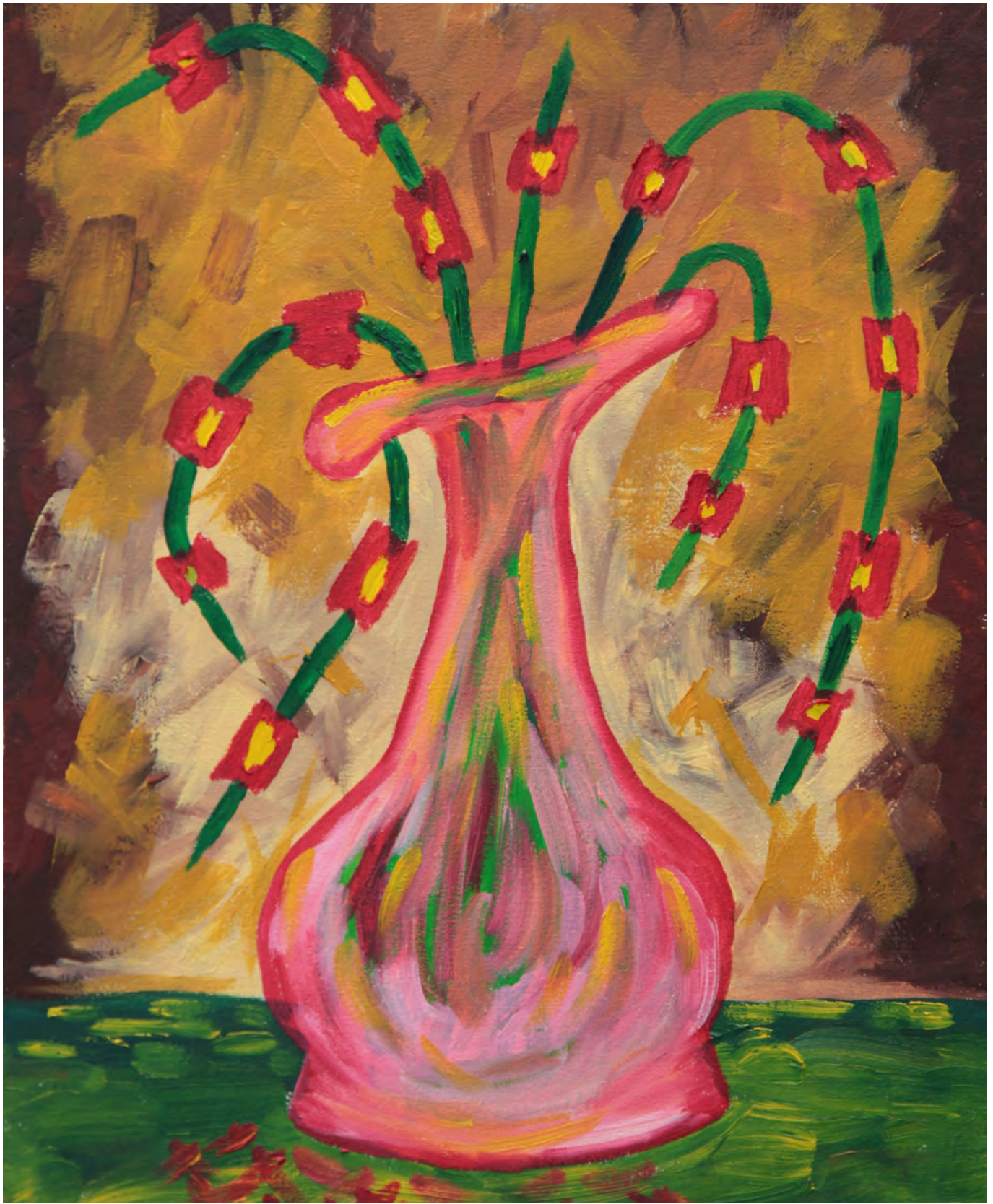
## Diálogo del conocimiento

El artículo *El adolescente escolar: una deuda histórica de la pedagogía colombiana*, ofrece una reflexión profunda sobre la historia del concepto de adolescencia en el ámbito educativo colombiano. Aborda la escasa atención que ha recibido el estudio del adolescente escolar en el campo pedagógico, a pesar de ser un sujeto central en las instituciones educativas del país desde mediados del siglo xx. El texto recorre las concepciones filosóficas y pedagógicas sobre la adolescencia, desde las ideas de Rousseau hasta los estudios contemporáneos de psicólogos y pedagogos, destacando la necesidad de una pedagogía más inclusiva y comprensiva que valore a los adolescentes como sujetos sociales y de derechos.

En su crítica, el autor señala que, a pesar de la expansión de la educación secundaria en Colombia y la creciente presencia del adolescente en la escuela, el sistema educativo sigue sin abordar adecuadamente las complejidades de esta etapa de la vida. Se plantea que, aunque los adolescentes escolares son los principales actores en la educación secundaria, la pedagogía colombiana aún carece de un enfoque teórico y práctico sólido que permita una enseñanza efectiva y sensible a las características de este grupo. El artículo invita a reflexionar sobre las deficiencias del sistema educativo y la urgencia de reformar las prácticas pedagógicas para atender las necesidades de los adolescentes, reconociendo su potencial y los desafíos que enfrentan.

Este artículo es una llamada a la acción para los educadores y responsables de la política educativa, invitando a profundizar en el estudio del adolescente escolar y a revisar las bases pedagógicas que aún dominan las aulas del país. Una lectura indispensable para comprender la relación entre la adolescencia y la educación en Colombia y cómo podemos mejorar la experiencia educativa de los jóvenes en un contexto contemporáneo.

Paola Alexandra Morales



autor : Juan Carlos Jurado  
título : Florero Rosado  
año : 2019

# Contribución al desarrollo del aprendizaje: propuesta para armonizar el proceso evaluativo en el aula\*



Volumen 8 N.º 58  
enero - junio de 2025  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
e21747

Contribution to Learning Development: A Proposal to Harmonize the Evaluation Process in the Classroom

Contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem: proposta para harmonizar o processo de avaliação na sala de aula

Liliana Gavilán-Infante\*\* 

María Nilsa Castaño-Pavas\*\*\* 

Fecha de recepción: 03-06-2024

Fecha de aprobación: 11-03-2025

## CÓMO CITAR

Gavilán-Infante, L. y Castaño-Pavas, M. N. (2025). Contribución al desarrollo del aprendizaje: propuesta para armonizar el proceso evaluativo en el aula. *Nodos y Nudos*, 8(58), e21747. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num58-21747>

\* El presente artículo no deriva de una investigación formal, sino que constituye una reflexión fruto de más de quince años de experiencia en el ejercicio de la dirección escolar.

\*\* Magíster en Psicopedagogía, Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Directiva docente, Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia.  
lili\_gavi@yahoo.es -  
cgavilan@educacionbogota.edu.co

\*\*\* Especialista en Computación para la docencia, Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia. Docente, Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia.  
nilsacp@gmail.com -  
mncastano@educacionbogota.edu.co





Volumen 8 N.º 58  
 enero - junio de 2025  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 e21747

## RESUMEN

Evaluar es una acción constante en la escuela que permite identificar dificultades, explorar mejoras y establecer logros en el proceso educativo. Aunque a menudo se usa como un instrumento de poder que desmotiva a los estudiantes al señalar sus errores, diversos pedagogos han destacado que la evaluación es parte integral de la acción pedagógica y no un momento aislado sino un proceso continuo. Este artículo subraya la importancia de integrar el proceso evaluativo como un componente pedagógico que contribuye al desarrollo del aprendizaje. Se exploran su perspectiva, propósitos y aportes de los participantes, proponiendo la importancia de establecer acuerdos y definir criterios para evidenciar el desempeño estudiantil. Adoptar una visión amplia del proceso evaluativo permite a los maestros valorar los aspectos que influyen en el aprendizaje, reorientar su práctica educativa, facilitar en los estudiantes el diálogo, la reflexión y el pensamiento crítico, y finalmente, armonizar este proceso en el aula.

**Palabras clave:** formación docente en servicio; método de evaluación; criterios de evaluación; utilización de la evaluación; evaluación de estudiantes

## ABSTRACT

Evaluation is a constant activity in schools that allows for the identification of difficulties, the exploration of improvements, and the recognition of achievements in the educational process. Although it is often used as a tool of power that demotivates students by highlighting their mistakes, various pedagogues have emphasized that evaluation is an integral part of pedagogical action—not an isolated moment, but a continuous process. This article highlights the importance of integrating the evaluation process as a pedagogical component that contributes to the development of learning. It explores its perspective, purposes, and the contributions of participants, emphasizing the importance of establishing agreements and defining criteria to assess student performance. Adopting a broad view of the evaluation process enables teachers to value the aspects that influence learning, redirect their educational practice, promote dialogue, reflection, and critical thinking in students, and ultimately harmonize this process within the classroom.

**Keywords:** in-service teacher training; evaluation method; evaluation criteria; use of evaluation; student assessment

## RESUMO

Avaliar é uma ação constante na escola que permite identificar dificuldades, descobrir melhorias e estabelecer conquistas no processo educativo. Embora muitas vezes seja utilizada como um instrumento de poder que desmotiva os estudantes ao apontar seus erros, diversos pedagogos ressaltam que a avaliação é parte integral da ação pedagógica, não um momento isolado, mas sim um processo permanente. Este artigo enfatiza a importância de integrar o processo avaliativo como um componente pedagógico que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem. Estuda suas perspectivas, objetivos e contribuições dos participantes, propondo a importância de estabelecer acordos e definir critérios para evidenciar o desempenho dos estudantes. Adotar uma visão ampla do processo avaliativo permite aos professores valorizarem os aspectos que influenciam a aprendizagem, reorientar sua prática educativa, facilitar o diálogo, a reflexão e o pensamento crítico dos estudantes e, por fim, harmonizar esse processo na sala de aula.

**Palavras-chave:** formação de professores em exercício; métodos de avaliação; critérios de avaliação; utilização da avaliação; avaliação dos estudantes

## Introducción

La evaluación es fundamental en diversos aspectos de la vida, desde actividades simples —como reflexionar sobre el día al ir a la cama—, hasta tareas complejas —como evaluar los resultados de un gran proyecto de construcción—. Evaluar implica una mirada retrospectiva para valorar esfuerzos, logros, oportunidades aprovechadas, contribuciones de otras personas, procesos inconclusos y metas por alcanzar.

En el contexto pedagógico, la evaluación es un tema que suscita interrogantes, reflexiones, discusiones y análisis, especialmente al establecer qué es, para qué sirve, cuándo y cómo utilizarla. Se han alcanzado excelentes precisiones sobre estos temas; sin embargo, hay una gran distancia entre lo que queda escrito (el ideal) y lo que se vive al interior de las aulas (la realidad).

El ideal: la evaluación debe considerarse como un proceso inherente a la enseñanza y al aprendizaje, y constituirse en un espacio de diálogo entre el maestro y el estudiante. Este es el momento apropiado para reconocer las necesidades, los avances, las dificultades, las oportunidades de mejora y los logros alcanzados en el ejercicio educativo.

La evaluación es [...] una estrategia para aprender, pues pasa de [...] ser una herramienta de poder a ser un proceso tranquilo, profundo, dialógico, compartido y sistemático, de monitoreo y de recolección de información sobre la experiencia de aprendizaje y de enseñanza vivida. (Secretaría de Educación del Distrito [SED], 2010, p. 5)

La realidad: la evaluación en la escuela sigue siendo *el coco* y, de acuerdo con Segura (2009, p. 5), es "una de las variables que más ha deteriorado la calidad de la educación", afectando tanto a estudiantes como a maestros, y generando tensiones y desmotivación, en lugar de ser un apoyo formativo.

Escuelas y colegios se han enfocado en preparar a los niños y jóvenes para presentar exámenes, en vez de ofrecer experiencias significativas con el conocimiento (*Nodos y Nudos*, 2004). Esta tendencia persiste, en parte, por la presión de obtener buenos resultados en las diversas pruebas censales.

"Es sacar notas para saber qué temas aprendimos y no aprendimos"; [...] "Es probar a los estudiantes para ver

cómo va su rendimiento académico"; [...] "Para sacar las notas y saber cómo va en la materia y saber que hay que hacer con nosotros. (Rojas y Rozo, 2015, pp. 54; 56)

La pandemia de COVID-19 llevó a maestros, estudiantes e instituciones escolares a repensar el ejercicio evaluativo. Sin embargo, al retornar a la *normalidad*, resurgió la realidad evaluativa tradicional: periodos académicos, evaluaciones para obtener notas y estudiantes reprobando por incumplimiento de responsabilidades —por lo menos en el contexto escolar del que podemos dar cuenta—.

En el aula, la evaluación debe tener un sentido distinto, asumiéndose como un proceso para evidenciar lo que sucede, identificar logros, valorar todos los aspectos del aprendizaje y, si es necesario, reorientar la práctica educativa basándose en lo observado. Considerar la evaluación como un proceso continuo permite ajustar los propósitos de formación y las metodologías.

Las instituciones educativas y sus equipos pedagógicos están invitados a avanzar en el concepto de *evaluación*, incorporándolo como un proceso tanto en el discurso como en la acción pedagógica. Esto brinda a los maestros herramientas para seguir de cerca el desarrollo pedagógico de los estudiantes, e identificar necesidades y avances mediante la implementación de un proceso evaluativo.

Este artículo presenta, desde un ejercicio reflexivo, el proceso evaluativo como un componente pedagógico que contribuye al desarrollo del aprendizaje y armoniza la acción pedagógica. Aborda la perspectiva y los propósitos de su implementación, y destaca la importancia de establecer acuerdos y definir criterios para avanzar en el concepto práctico del proceso evaluativo.

## Ideas sobre la evaluación

El concepto de *evaluación* ha evolucionado a lo largo de la historia, influido por las tendencias pedagógicas de cada época. La profesora Noelia Alcaraz Salariche, en su artículo "Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica", recorre el desarrollo del concepto de *evaluación* desde sus primeras prácticas hasta el constructivismo, concluyendo que "la literatura sobre las

nomenclaturas que acompañan al término evaluación es tan extensa que provoca confusión en cuanto al verdadero significado de dicho término" (2015, p. 23).

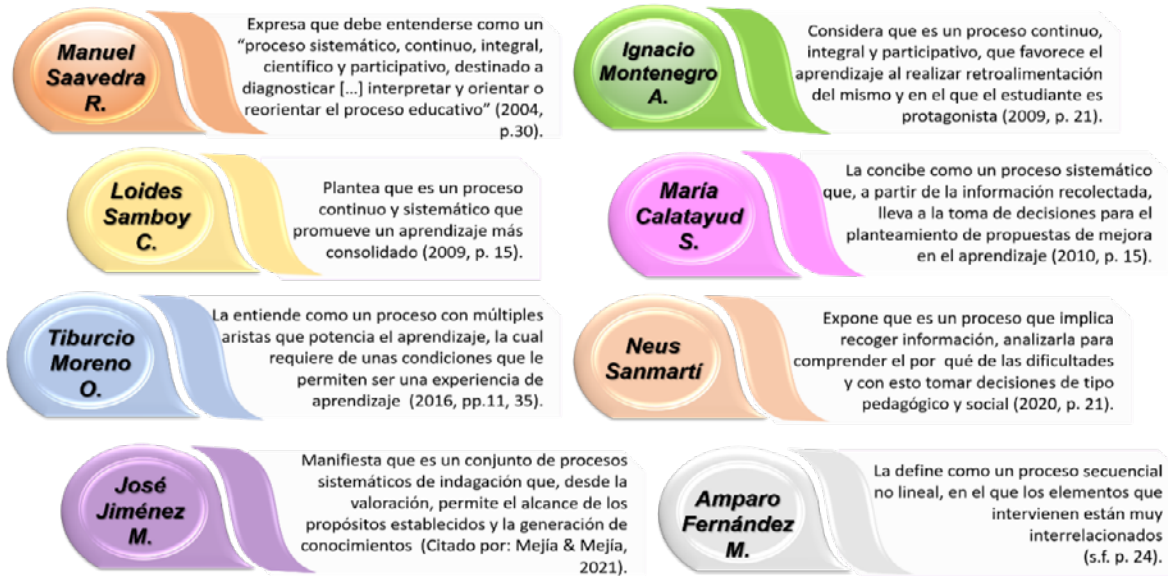
A pesar de esta complejidad, es crucial reconocer que algunos pedagogos han dedicado su vida

académica a analizar, reflexionar y ofrecer valiosos aportes para la interpretación y conceptualización de la evaluación, superando su simple definición.

A continuación, se presentan algunos de estos aportes clave:

**Figura 1.**

*Ideas sobre la evaluación como proceso*



Fuente: elaborado a partir de Calatayud (2010), Fernández (s. f.), Mejía y Mejía (2021), Montenegro (2009), Moreno (2016), Saavedra (2004), Samboy (2009) y Sanmartí (2020).

Estas ideas comparten un denominador común: la visión de la evaluación como un proceso que responde a ciertas condiciones, lo que hace de ella un elemento integrador del ejercicio pedagógico. Es importante incorporar el concepto, desde la teoría y la práctica, de *proceso evaluativo*, ya que, al ser entendido de esta manera, deja de ser un momento aislado de la enseñanza y el aprendizaje para ser asumido como un aspecto constante y permanente de la acción educadora.

Esto permitirá a los maestros reconocer los progresos de los estudiantes e incorporar acciones oportunas que les permitan explorar opciones, y ayudará a los estudiantes a reflexionar y expresar críticamente sus avances, así como a disfrutar de la puesta en común de sus logros.

## Propuesta para armonizar el proceso evaluativo en el aula

En el aula y, por ende, en las instituciones educativas, es fundamental que la mirada y la práctica en torno a la evaluación trasciendan. Esto es posible al considerar este ejercicio como un proceso continuo en la acción pedagógica, al promover el diálogo y la reflexión del equipo pedagógico acerca de la perspectiva, los propósitos y el papel de cada uno de los participantes en el proceso evaluativo, y al establecer acuerdos y definir criterios claros con el fin de llegar a consensos institucionales y armonizar su implementación en el aula.

### Perspectiva del proceso evaluativo

El proceso evaluativo, entendido como una experiencia social y un ejercicio participativo que implica

comunicación asertiva y la capacidad de cuestionar y reflexionar, debe ser incorporado en las aulas. Según la profesora María de la Paz Silva (2007, p. 3), es una valiosa herramienta pedagógica cuyo propósito es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues brinda información sobre los conocimientos previos de los estudiantes, cómo construyen sus saberes y sirve como mediador "para que vayan descubriendo su progreso personal y busquen las maneras de superar sus propios errores". Aunque los maestros están familiarizados con esta perspectiva, en la práctica del aula a menudo se diluye.

Entonces, ¿cómo lograr que el proceso evaluativo tenga esa perspectiva y trascienda del discurso a la realidad en los salones de clase o espacios de aprendizaje? Fundamentalmente, el proceso evaluativo debe cumplir con unas condiciones que lo integren de manera permanente en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje. Aunque se le han adjudicado categorías como sistemático, integral, formativo, participativo, dialógico, flexible, continuo, entre otras, para esta reflexión se consideran tres, sin restar importancia a las demás.

**Perspectiva integral:** desde esta perspectiva, el proceso evaluativo considera "el desarrollo humano, la educación por procesos, la transformación socio-cultural" (lafrancesco, 2005, p. 17). Prioriza los ritmos

de aprendizaje, la postura crítica y el desarrollo socioafectivo, relegando la nota y el juicio a un segundo plano. Así, el estudiante percibe el seguimiento a su formación de manera tranquila y enfocada en su crecimiento integral.

**Perspectiva dialógica:** se caracteriza por el diálogo entre maestro y estudiante sobre el progreso en el aprendizaje. Resalta la comunicación asertiva, la reciprocidad y la aceptación de críticas constructivas. Esto permite a los estudiantes comprender mejor sus errores y aciertos, facilita el mejoramiento continuo (Sanmartí, 2020) y fortalece las dimensiones intelectual y emocional. Además, el maestro puede interpretar contextos y adaptar actividades según sea necesario.

**Perspectiva formativa:** implica un seguimiento constante de la enseñanza y el aprendizaje para identificar progresos y áreas de mejora. En esta perspectiva, el maestro dialoga con el estudiante, ajusta su práctica pedagógica, y este último adopta una postura más activa hacia el conocimiento. Además, conlleva orientar al estudiante sobre sus dificultades y proporcionarle actividades adecuadas para superarlas, fomentando, de esta manera, una mayor disposición y participación, así como una actitud más comprometida con su proceso de aprendizaje (Samboy, 2009; MEN, 2017).

**Tabla 1.**

*Aspectos relevantes de la perspectiva del proceso evaluativo*

Aspectos relevantes	Perspectiva		
	Integral	Dialógica	Formativa
<b>Generalidades</b>	Considera el desarrollo humano, la educación por procesos, la construcción del conocimiento, la transformación sociocultural y los aspectos críticos y socioafectivos.	Se fundamenta en el diálogo sobre el avance en el aprendizaje, la comunicación asertiva y la reciprocidad.	Se basa en que es constante y permanente, permitiendo un seguimiento continuo tanto de la enseñanza como del aprendizaje.
<b>Acciones relevantes</b>	La nota y el juicio de valor dejan de ser fundamentales.	La comunicación asertiva y la reciprocidad.	La orientación y guía con actividades adecuadas.
<b>Funciones del maestro</b>	Apoya el crecimiento integral, considerando las dimensiones humanas y emocionales. Hace seguimiento a la formación centrándose en los procesos educativos, en lugar de enfocarse únicamente en el conocimiento o en los resultados finales.	Interpreta contextos y lenguajes corporales, mira otras dimensiones. Apoya el desarrollo tanto intelectual como emocional. Escucha lo que se tiene que decir del proceso pedagógico y, de ser necesario, adecúa las actividades.	Realiza un seguimiento continuo de la enseñanza y del aprendizaje. Mantiene una comunicación abierta y constante. Ajusta y mejora las prácticas pedagógicas basándose en las necesidades y proporciona actividades específicas para ayudar a superar las dificultades.

Aspectos relevantes	Perspectiva		
	Integral	Dialógica	Formativa
<b>Papel del estudiante</b>	Participa en su formación de manera tranquila, sin la presión de las calificaciones. Recibe un seguimiento continuo y constructivo de su formación educativa. Aprende a su propio ritmo, respetado y apoyado por el maestro.	Está dispuesto a recibir y dar críticas constructivas. Comunica sus avances y las dificultades que enfrenta en su aprendizaje. Reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje y participa en su mejora continua.	Acepta la responsabilidad de su aprendizaje y progreso. Recibe de manera asertiva orientación y guía sobre cómo superar sus dificultades. Adopta una actitud más positiva y comprometida hacia el proceso educativo.

Fuentes: elaborado a partir de lafrancesco (2005), MEN (2017) y Samboy (2009).

Esta perspectiva integral, dialógica y formativa del proceso evaluativo fortalece el ejercicio pedagógico al brindar información valiosa que permite tomar decisiones sobre la formación de los estudiantes y sobre la labor pedagógica del maestro. De este modo, como lo plantea el pedagogo Ignacio Montenegro (2009, p. 21), se constituye en una "estrategia de aprendizaje". Al incorporar el proceso evaluativo con esta perspectiva, se favorece su armonización en el aula y se convierte en un insumo para que los maestros establezcan acuerdos institucionales y de aula en torno a él.

### Propósito del proceso evaluativo

El proceso evaluativo está presente en el quehacer pedagógico, pero genera tensiones y resistencias en maestros y estudiantes al ser entendido como una herramienta que define el cumplimiento de tareas, trabajos y responsabilidades, la cantidad de aprendizaje durante un periodo académico y si se promociona al estudiante al siguiente grado. Aunque se plantea que la intención de la evaluación es establecer los alcances y logros de los estudiantes o ver cómo va el proceso de aprendizaje, en la práctica se limita a pruebas, exámenes o actividades con retroalimentación que, generalmente, se centran en calificaciones en lugar de profundizar en la comprensión de los resultados (Martínez y Mercado, 2015).

Siendo así, ¿qué ayudaría a que el proceso evaluativo trascienda esta limitación y se convierta en una constante en la enseñanza y el aprendizaje? Primero, es esencial ver el proceso evaluativo como parte integral del ejercicio pedagógico y no como un "apéndice de la enseñanza" (Zorrilla, 2012, p. 12).

Segundo, se debe tener claridad sobre su propósito, ya que esto determina el porqué, el cómo y el qué evaluar, así como el tipo de información necesaria para tomar decisiones y plantear mejoras en el aprendizaje (Catalayud, 2010). Por lo tanto, sin darle la categoría de momentos o fases, es importante que el proceso evaluativo tenga como propósito ser diagnóstico, procesual y valorativo.

El propósito diagnóstico implica conocer las particularidades de los estudiantes, determinando sus condiciones iniciales y no limitándose a medir conocimientos. Este proceso busca identificar saberes previos, procesos de pensamiento, estrategias para potenciar capacidades, el perfil emocional y familiar, así como habilidades comunicativas y de interacción (Samboy, 2009). También abarca aspectos que no suelen considerarse, como la imaginación, la creatividad, la persistencia, entre otros (Segura, 2009). Es crucial entender que este proceso debe realizarse no solo al inicio del año escolar, sino al comenzar cualquier nueva actividad de aprendizaje.

El propósito procesual está articulado al diagnóstico y se realiza de manera continua durante la mediación pedagógica. Este permite identificar avances y áreas de mejora en los aprendizajes de los estudiantes y en las estrategias implementadas por los maestros, mediante la observación y el análisis sistemático de información (Tobón, 2013; Zambrano, 2015). Es esencial que el maestro realice un seguimiento constante, identifique logros y dificultades para ayudar a superarlas, prevenga el fracaso y verifique la capacidad de aplicación de lo aprendido (lafrancesco, 2005; Saavedra, 2004).

El propósito valorativo va más allá de obtener una calificación. A diferencia de la función sumativa, que "determina niveles de rendimiento y el éxito o fracaso" (Moreno, 2016, p. 60), este propósito se centra en evidenciar el alcance de la intención pedagógica inicial. Mediante el análisis de la información recabada, se identifican aciertos y dificultades para tomar decisiones y plantear mejoras en el aprendizaje y la enseñanza. Como señala Ignacio Montenegro (2009, p. 28), es esencial "evaluar más y calificar de vez en cuando", usando el proceso evaluativo como "estrategia de refuerzo y retroalimentación".

En Colombia, la evaluación en educación básica y media a menudo se mezcla con fines calificativos; de ahí que la acción evaluadora, por lo general, se oriente a definir si el estudiante aprueba o no una evaluación, dando relevancia a lo cuantitativo más que a su proceso. ¿Qué sucedería si se ha realizado un proceso evaluativo continuo, se ha dado participación al estudiante en este y se valora su avance? Posiblemente, la calificación obtenida y el acumulado de notas al finalizar el año escolar dejarían de ser el único factor determinante para su promoción.

Así, el maestro, al considerar un propósito valorativo con las características mencionadas, se centrará en ayudar al estudiante a superar sus necesidades, apoyándose en sus habilidades, capacidades y logros. Esto permitirá que el estudiante y las familias sientan el proceso evaluativo como algo cotidiano, sin tensión, y que beneficia su formación.

Tal como la perspectiva del proceso evaluativo ayuda a armonizarlo en el aula y definir los acuerdos

institucionales, su propósito es un insumo para ello, lo que debe ser parte de la reflexión individual del maestro y del diálogo pedagógico al interior del equipo de maestros.

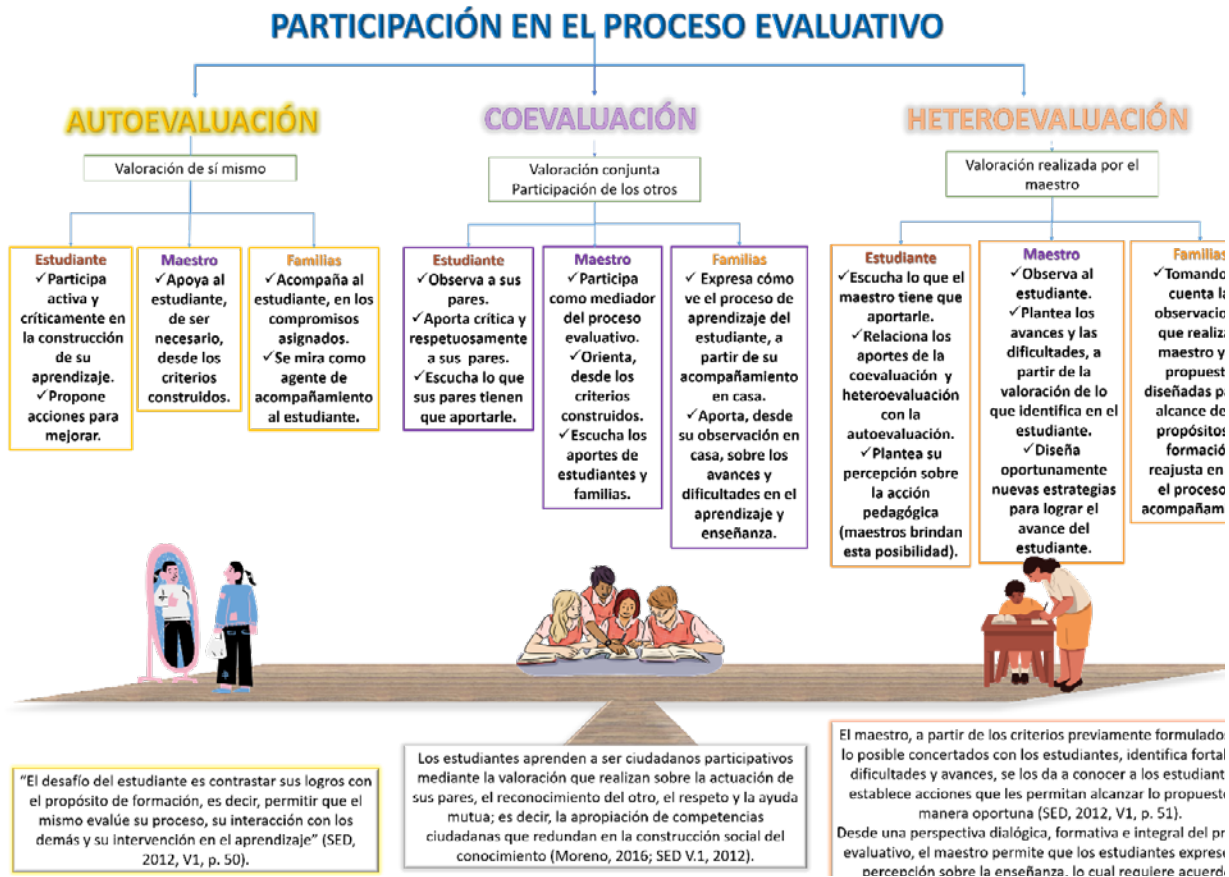
### Participación en el *proceso evaluativo*

La tendencia desde hace varios años es darle un carácter participativo al proceso evaluativo. Es decir, los maestros no son los únicos actores principales de este ejercicio; los estudiantes, como plantea Ignacio Montenegro (2009), actúan como protagonistas. Asimismo, las familias se han vinculado en este proceso, asumiendo un papel relevante. Sin embargo, surge la pregunta: ¿cómo debe ser la participación de cada actor en la enseñanza y el aprendizaje para armonizar el proceso evaluativo en el aula?

Básicamente, se debe facilitar la participación. En el caso de los estudiantes, esto implica promover su autoconocimiento y el diálogo colectivo en todo momento del ejercicio pedagógico. En el caso de las familias, se trata de darles apertura en diferentes espacios donde puedan expresar cómo perciben el proceso de formación de los estudiantes y aportar en la identificación de sus fortalezas y dificultades<sup>1</sup>. Finalmente, en el caso de los maestros, su papel consiste en orientar a los estudiantes de acuerdo con sus avances, inquietudes y necesidades. Esta interacción entre estudiantes, maestros y familias determina su respectivo lugar y función en el proceso evaluativo mediante la *autoevaluación*, la *coevaluación* y la *heteroevaluación*, conceptos que se han integrado en los equipos pedagógicos y sistemas de evaluación institucional.

<sup>1</sup> La experiencia ha demostrado que, cuando las familias se involucran en la formación de los estudiantes —motivándolos, acompañándolos y apoyándolos—, estos avanzan significativamente en su proceso, en comparación con aquellos cuyos familiares se desligan parcial o totalmente de dicho proceso.

**Figura 2.**  
*Participación en el proceso evaluativo*



Fuente: elaborado a partir de Borjas (2013), Moreno (2016), Montenegro (2009), SED (2012), SED (2015), Tobón (2013).

Favorecer e implementar estas condiciones de participación en el proceso evaluativo permite a los estudiantes conocerse, reconocer al otro en un ambiente de respeto y fortalecer habilidades como la escucha, el diálogo y el trabajo colaborativo. Para el maestro, esto facilita conocer mejor a los estudiantes y detectar factores que afectan el aprendizaje, aunque “esto no tiene sentido si no lo lleva a la reflexión crítica de su práctica pedagógica” (Borjas, 2013, p. 19) y ajusta su enseñanza en consecuencia. Además, ayuda a las familias a entender su papel en la formación de los estudiantes y a comprender los objetivos de la escuela.

Así como se ha recomendado que, al establecer los acuerdos institucionales sobre el proceso evaluativo, es esencial que el maestro y el equipo pedagógico consideren la perspectiva y los propósitos definidos, es necesario que tomen en cuenta las formas de participación de cada actor, incluyendo la autoevaluación,

la coevaluación y la heteroevaluación. Incorporar estas prácticas en la acción pedagógica facilita el desarrollo de los aprendizajes y armoniza el proceso evaluativo en el aula.

### Establecer acuerdos y definir criterios para el proceso evaluativo

El proceso evaluativo ha generado tensión entre los actores del ejercicio pedagógico, ya que se considera que el maestro es el único responsable debido a su formación pedagógica y a su papel en determinar y valorar lo que el estudiante debe aprender. Esto produce incertidumbre, temor y ansiedad en los estudiantes, quienes se sienten como los sujetos evaluados. Entonces, ¿qué ayudaría a limar las tensiones en el proceso evaluativo para que los estudiantes no lo vean como un momento en el que el maestro determina si aprendió o no?

Para reducir estas tensiones, en primer lugar, sería beneficioso que el equipo docente de la institución establezca acuerdos sobre los elementos que orientarán el proceso evaluativo y defina criterios claros, que permitan a maestros y estudiantes entender los aspectos del aprendizaje que deben desarrollarse. En segundo lugar, es importante que los estudiantes participen en este proceso, motivándolos a construir los criterios conjuntamente con los maestros. Si esto no es posible, dichos criterios deben ser conocidos y concertados con ellos de manera anticipada y mediante el diálogo, ofreciéndoles "la oportunidad de asumir un rol activo en la comprensión y precisión de esos criterios" (SED, v. 3, 2012, p. 43).

### Características de los acuerdos y de los criterios

Los *acuerdos* son de carácter colectivo y surgen del diálogo dentro del equipo pedagógico sobre los aspectos importantes en la formación de los estudiantes. Estos acuerdos pueden darse en dos niveles: institucional, abarcando elementos generales sobre lo que se espera lograr en los estudiantes; y de área o disciplinas del conocimiento, construidos por los maestros con base en los primeros. Es fundamental que los acuerdos de área se articulen con los institucionales.

Los acuerdos establecidos para el proceso evaluativo deben ser conocidos por toda la comunidad educativa, con el fin de asegurar su comprensión común y facilitar el mejoramiento continuo (Sanmartí, 2020). Por lo tanto, es importante que se incluyan en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como en la estructura curricular y los planes de cada una de las áreas o disciplinas del conocimiento.

De los acuerdos se definen los *criterios*, que son parámetros o referentes para constatar e interpretar el progreso de los estudiantes en su aprendizaje a partir de lo observado en el aula, sobre lo que se reflexiona teniendo en cuenta las condiciones propias del contexto en el que se lleva a cabo el ejercicio pedagógico (Saavedra, 2004).

A pesar de que Segura (2009) señala que la evaluación ofrece la oportunidad de definir criterios claros, también advierte que no es posible establecer criterios confiables debido a la omisión de aspectos

importantes del aprendizaje. No obstante, los criterios son fundamentales en el proceso evaluativo. Para superar esta limitación, deben reflejar en qué medida las habilidades, competencias o procesos de pensamiento están orientados al logro de los propósitos de formación. Además, deben incluir aspectos como la creatividad, la imaginación, la tenacidad, el compromiso y otras áreas que habitualmente no se evalúan (Segura, 2009).

El uso de criterios permite apreciar tanto los logros como los aspectos que requieren mejora, evitando que el proceso evaluativo se "use arbitrariamente" (Saavedra, 2004, p. 31) y que se base únicamente en una calificación o en el cumplimiento de estos. Además, si en un primer intento no se logran, es importante revisar los factores que forman parte de la enseñanza y afectan el aprendizaje. Con base en la información recogida y su interpretación, se deben tomar decisiones y plantear propuestas para mejorar el proceso (lafrancesco, 2005).

Al definir los criterios, es fundamental que cumplan con ciertas características, tales como: pertinencia, al ser congruentes con el proceso de formación; transparencia, por la claridad en sus objetivos y su fácil comprensión; equidad, basada en la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes; dominio público, siendo conocidos por los estudiantes y, si es posible, por las familias; construcción colectiva, con aportes de los estudiantes sin que ellos determinen los niveles de aprendizaje o los procesos de pensamiento —ya que los maestros tienen el papel formador—; y, por último, diversidad, para no limitar el proceso evaluativo a un solo criterio (Moreno, 2016).

La invitación es a que el juicio valorativo de los criterios se dé en un ambiente de negociación entre los actores, y su apreciación fluya en varias direcciones: de estudiante a estudiante y de estudiante a maestro, así como entre familias y maestros (Fernández, s. f.; Moreno, 2016; SED v. 1, 2012; SED v. 3, 2012).

### Recomendaciones para establecer los acuerdos y definir los criterios

Hasta el momento se han descrito las características de los acuerdos y los criterios del proceso evaluativo, pero ¿cómo establecerlos y cómo definirlos? Para establecer los acuerdos, es esencial considerar

los aspectos que integran el horizonte institucional, como el modelo o enfoque que orienta el quehacer de los maestros, la intencionalidad y el énfasis. También es importante tener en cuenta la perspectiva definida por la institución para este proceso, sus propósitos

y los aportes de los participantes. Con la puesta en común de estos elementos, el equipo de maestros establece los acuerdos, los cuales deben quedar explícitos en un documento conocido por todos los integrantes de la comunidad educativa.

**Figura 3.**  
*Construcción de acuerdo del proceso evaluativo*

## ¿Cómo establecer los acuerdos del proceso evaluativo?



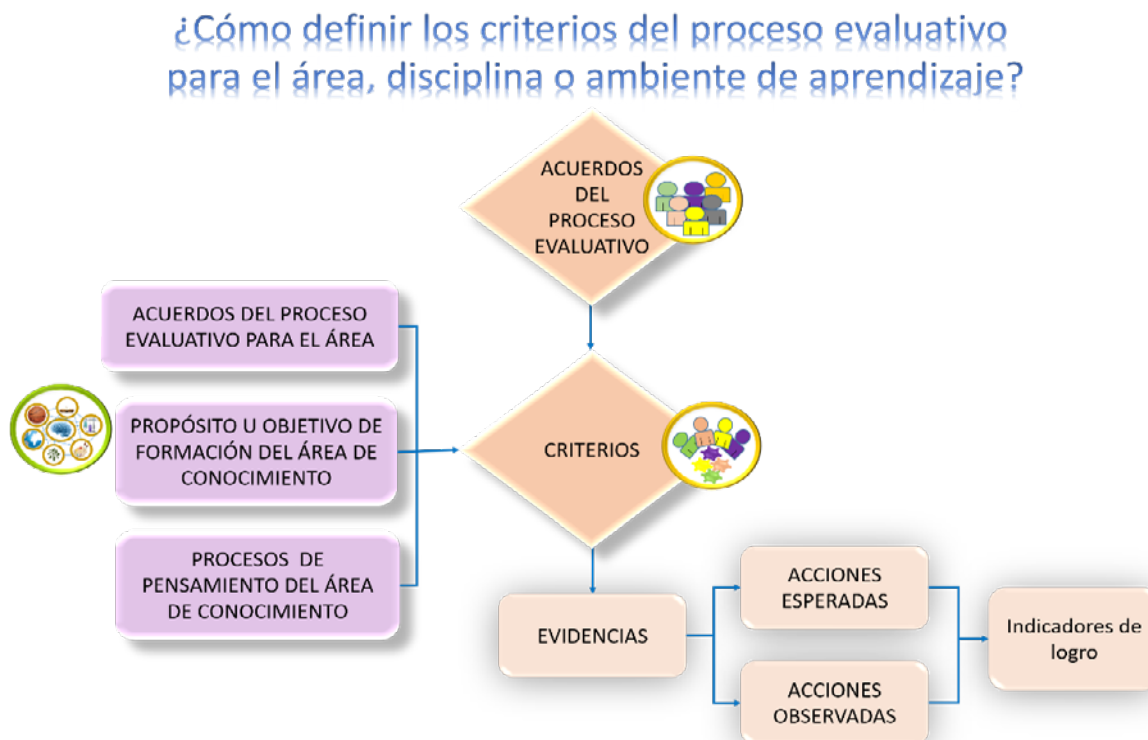
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la definición de los criterios, estos deben basarse en los acuerdos establecidos tanto a nivel institucional como en el área específica de conocimiento. Es crucial considerar el propósito de formación y las competencias, procesos o habilidades de pensamiento que se buscan desarrollar, identificando cuáles son fundamentales. En un ejercicio dialógico, maestros y estudiantes construyen y conciertan los criterios, asegurando que sean claros, objetivos y verificables. Estos criterios deben ir

acompañados de acciones esperadas y observadas<sup>2</sup> en los estudiantes, lo que no solo permite identificar sus avances, sino también ayuda a delimitar los criterios, pues esto evita ambigüedades y reduce la subjetividad del proceso evaluativo por parte de los actores involucrados (SED, 2015).

<sup>2</sup> Las acciones esperadas y las acciones observadas son la base para formular los descriptores o los indicadores del proceso evaluativo.

**Figura 4.**  
*Construcción de criterios del proceso evaluativo*



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta un breve ejemplo de construcción de criterios para el área de ciencias naturales del grado segundo de primaria.<sup>3</sup>

**Tabla 3.**  
*Ejemplo de construcción de criterios del proceso evaluativo*

Acuerdo institucional del proceso evaluativo		
Los estudiantes evidencian su capacidad crítica y constructiva, así como su habilidad participativa.		
Acuerdos de área: ciencias naturales		
Propósito de formación	Procesos de pensamiento para el área	Proceso evaluativo del área
El área de ciencias naturales se propone que los estudiantes de grado segundo se acerquen a fenómenos naturales cotidianos mediante la observación y la exploración. Esto les permite plantearse preguntas sobre problemas ambientales de su contexto, los cuales expresan utilizando diferentes formas de lenguaje.	Comparación Relación Ordenación	Los estudiantes interactúan de diversas formas con su entorno e identifican las acciones humanas que generan problemas ambientales en él.

<sup>3</sup> En Colombia, la edad promedio de los niños que cursan este grado está entre los 7 y 8 años.

Criterios	Acciones esperadas	Acciones observadas	Indicador (se recomienda redactar en función del estudiante)
Formulo preguntas e hipótesis sencillas.	Me hago preguntas sobre los problemas ambientales.	Observo el entorno y dibujo lo que encontré (registro de datos). Planteo dos preguntas sobre los problemas ambientales de mi vecindario.	Formulo hipótesis sencillas sobre las causas de los problemas ambientales, teniendo en cuenta las observaciones realizadas en mi entorno y los datos recolectados.
Trabajo en equipo	Me integro con los compañeros	Ayudo en el trabajo propuesto para el equipo Promuevo el diálogo en el equipo	Trabajo en equipo respetando a los integrantes y aportando con ideas para el desarrollo de las actividades propuestas.
Produzco textos	Expreso mis ideas con dibujos	Elaboro dibujos que permiten evidenciar cómo la acción humana puede generar problemas ambientales.	Identifico la relación entre la acción humana y los problemas ambientales y la expreso a través de dibujos.

Fuente: elaborado a partir de Colegio El Rodeo (2019) y SED (2015).

En la medida en que este ejercicio de concertación para la definición de criterios adquiera la condición de ser constante, necesario y relevante, y que maestros y estudiantes lo reconozcan y lo exijan, se contribuirá al desarrollo del aprendizaje, lo que favorecerá la armonización del proceso evaluativo en el aula.

## Conclusión

La necesidad de transitar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje y como aprendizaje es fundamental, tal como lo plantea Tiburcio Moreno (2016). Esto implica comprender y asumir la evaluación como un proceso, que incorpore los aspectos expuestos en este artículo en el ejercicio de enseñanza y aprendizaje, y que asegure que la teoría se refleje en la práctica para armonizar el proceso evaluativo en el aula. Dentro de las instituciones educativas, es esencial que los equipos pedagógicos analicen reflexivamente las

acciones que implementan para identificar y valorar los avances de los estudiantes, y que consideren si es necesario transformar, ajustar o adecuar sus prácticas evaluativas.

Además, se invita a trascender lo teórico-discursivo e incorporar en la práctica educativa un proceso evaluativo entendido como un diálogo pedagógico que genera conocimiento, y que es formativo e integral. Este proceso debe tener un propósito claro y considerar la participación de todos los actores involucrados. Para fortalecer el proceso evaluativo, se deben considerar los aspectos misionales institucionales (enfoque, intencionalidad, énfasis, etc.), el establecimiento de acuerdos a nivel institucional y de área, y la definición de criterios concertados con los estudiantes. Esto ayudará a que el proceso evaluativo se convierta en una herramienta de transformación social en un ambiente dialógico basado en la interacción entre maestros, estudiantes y familias.

**Figura 5.**

Propuesta de ruta para el proceso evaluativo



Fuente: elaboración propia.

## Referencias

- Alcaraz, S. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973>
- Borjas, M. (2013). *Ludoevaluación en la educación infantil* (1.ª ed.). Universidad del Norte. <https://editorial.uninorte.edu.co/gpd-ludoevaluacion-en-la-educacion-infantil.html>
- Calatayud, S. (2010). Entresijos de la evaluación: hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. En Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones (eds.), *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa* (pp. 7-37). Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=440956>
- Colegio El Rodeo. (2019). *Proyecto Educativo Institucional Pedagogía sociocrítica para el desarrollo de investigación en ciencia y tecnología en beneficio de la comunidad*. (documento interno de trabajo no publicado). Autor.
- Fernández, M. (s. f.). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. Universidad Politécnica de Valencia. <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- lafrancesco, G. (2005). *Evaluación integral y del aprendizaje*. Magisterio.
- Martínez, R. y Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 17-32. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&tid=S1607-40412015000100002&tlng=es&tlng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&tid=S1607-40412015000100002&tlng=es&tlng=es)
- Mejía, R. y Mejía, L. (2021). Evaluación y calidad educativa: avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 702-715. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.38>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento*. Legis. [https://www.academia.edu/68535270/La\\_evaluaci%C3%B3n\\_formativa\\_y\\_sus\\_componentes\\_para\\_la\\_construcci%C3%B3n\\_de\\_una\\_cultura\\_de\\_mejoramiento](https://www.academia.edu/68535270/La_evaluaci%C3%B3n_formativa_y_sus_componentes_para_la_construcci%C3%B3n_de_una_cultura_de_mejoramiento)
- Montenegro, A. (2009). *Cómo evaluar el aprendizaje escolar. Orientaciones para la aplicación del Decreto 1290 de 2009*. Magisterio.
- Moreno, O. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Universidad Autónoma Metropolitana. [https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion\\_del\\_aprendizaje\\_.pdf](https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf)
- Nodos y Nudos. (2004). ¿Evaluar para mejorar? (Editorial). *Nodos y Nudos*, 2(17), 1-2. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/1226>
- Rojas, Y. y Rozo, E. (2015). *Percepciones de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas en el aula* [tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/17458>
- Saavedra, R. (2004). *Evaluación del aprendizaje, conceptos y técnicas*. Pax México.

- Samboy, C. (2009). *La evaluación formativa*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <http://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/handle/123456789/14871/>
- Sanmartí, P. (2020). *Evaluar y aprender un único proceso*. Octaedro.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2010). *Evaluar: estrategia para aprender*. Autor. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1346>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2012). *Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano: herramienta de consulta y orientación para el diseño e implementación de ambientes de aprendizaje* (v. 1 y 3). Autor. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/796>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2015). *Reorganización curricular por ciclos: Ruta para la consolidación de planes de estudio, en el marco del currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Autor. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/785>
- Segura, R. (2009). La evaluación como imperativo social y necesidad curricular: una contribución insustituible para la aceptación de la arbitrariedad. *Nodos y Nudos*, 1(26), 4-17. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/10097/7237>
- Silva, M. (2007). Evaluación en la educación inicial como proceso constitutivo a la condición del niño. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3), 1-8. <https://rieoei.org/RIE/article/download/2229/3238/>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.ª ed.). ECOE. [https://www.researchgate.net/profile/Sergio\\_Tobon4/publication/319310793\\_Formacion\\_integral\\_y\\_competencias\\_Pensamiento\\_complejo\\_curriculo\\_didactica\\_y\\_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf)
- Zambrano, T. (2015). *La evaluación procesual y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de cuarto año de educación básica de la unidad educativa Aurora Estrada y Ayala de Ramírez Pérez del periodo lectivo 2014-2015* (informe final). Universidad Técnica de Babahoyo. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/1943>
- Zorrilla, F. (2012). Prólogo. En H. Balbuena y M. Fuentes (coords.), *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Secretaría de Educación Pública (SEP). <https://educrea.cl/las-estrategias-y-los-instrumentos-de-evaluacion-desde-el-enfoque-formativo/>

## Diálogo del conocimiento

Acá se ofrece una crítica profunda a los modelos de evaluación tradicional en el contexto educativo y propone una visión más integral y continua del proceso evaluativo. La autora plantea que la evaluación no debe ser vista como una herramienta punitiva o exclusivamente numérica, sino como un proceso formativo y participativo, centrado en el aprendizaje y crecimiento del estudiante. La evaluación debe convertirse en un proceso de retroalimentación constante, un diálogo entre el maestro y el estudiante, que permita identificar logros y áreas de mejora, y que se base en la reflexión, la escucha y la colaboración mutua.

Una de las propuestas clave del artículo es considerar la evaluación como un proceso continuo que no se limite a un momento aislado, como el examen final. Se sugiere que la evaluación sea entendida como parte integral del ejercicio pedagógico, lo cual implica que debe acompañar y guiar a los estudiantes durante todo su proceso de aprendizaje. Además, se destaca la importancia de que tanto los maestros como los estudiantes se involucren activamente en este proceso evaluativo, estableciendo criterios claros, específicos y transparentes que puedan ser discutidos y ajustados en conjunto. La propuesta invita a todos los involucrados en el proceso educativo a reflexionar sobre la evaluación como una herramienta poderosa no solo para medir, sino para aprender y crecer.

Romina Izzedin Bouquet



autor : Juan Carlos Jurado  
título : Diamantes de tierra  
año : 2019

# El sistema de numeración decimal desde el método Montessori



Volumen 8 N.º 58  
 enero - junio de 2025  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 e22641

The Decimal  
 Numbering System  
 through the  
 Montessori Method

O sistema de  
 numeração decimal  
 a partir do método  
 Montessori

María Angelica Bravo-Serrano\*  

Nini Johana Padilla-Ayala\*\*  

Astrid Lised Parra-Padilla\*\*\*  

Elizabeth Torres-Puentes\*\*\*\*  

Fecha de recepción: 17-01-2025

Fecha de aprobación: 21-05-2025

## CÓMO CITAR

Bravo-Serrano, M. A., Padilla-Ayala, N. J., Parra-Padilla, A. L. y Torres-Puente, E. (2025). El sistema de numeración decimal desde el método Montessori. *Nodos y Nudos*, 8(58), e22641. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num58-22641>

\* Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Profesora, Colegio Colombo Eslavo. [mabravos@upn.edu.co](mailto:mabravos@upn.edu.co)

\*\* Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Profesora, Colegio Colombo Eslavo. [njpadillaa@upn.edu.co](mailto:njpadillaa@upn.edu.co)

\*\*\* Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Profesora, Colegio Colombo Eslavo. [alparrap@upn.edu.co](mailto:alparrap@upn.edu.co)

\*\*\*\* Doctora en Educación. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. [etorresp@pedagógica.edu.co](mailto:etorresp@pedagógica.edu.co)





Volumen 8 N.º 58  
 enero - junio de 2025  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 e22641

## RESUMEN

El presente artículo resultado de investigación muestra la experiencia pedagógica en la que se implementaron cuatro secuencias del método Montessori, para desarrollar en un grupo de niños del primer ciclo de la educación básica primaria, la comprensión de las características del sistema de numeración decimal (SND) que tienen relación con el desarrollo de los algoritmos de las operaciones básicas.

La metodología usada para la investigación correspondió a un estudio de caso, en tanto se muestra los resultados para un grupo de estudiantes de un colegio privado de Bogotá (Colombia), en particular. La aplicación de una prueba de entrada y de salida permitió analizar el impacto de la unidad didáctica en la superación de errores en los algoritmos. Se concluye que, si bien los niños logran superar algunas dificultades, a partir de la gestión de las secuencias montessorianas presentadas, se requiere un cambio en el tiempo escolar que posibilite profundizar y mantener dichos avances.

**Palabras clave:** método de enseñanza; matemáticas; método Montessori; sistema de numeración decimal

## ABSTRACT

The present research result article shows the pedagogical experience in which four sequences of the Montessori method were implemented, to develop in a group of children in the first cycle of primary basic education, the understanding of the characteristics of the decimal number system (SND) that They are related to the development of algorithms for basic operations.

The methodology used for the research corresponded to a case study, while the results are shown for a group of students from a private school in Bogotá (Colombia), in particular. The application of an entry and exit test allowed us to analyze the impact of the teaching unit on overcoming errors in the algorithms. It is concluded that, although the Montessori method allows us to overcome some difficulties presented by children, a change in school time is required that makes it possible to deepen and maintain these advances.

**Keywords:** teaching method; mathematics; Montessori method; decimal number system

## RESUMO

O presente artigo resultado de pesquisa mostra a experiência pedagógica em que foram implementadas quatro sequências do método Montessori, para desenvolver em um grupo de crianças do primeiro ciclo do ensino básico fundamental, a compreensão das características do sistema de numeração decimal (SND) que estão relacionados ao desenvolvimento de algoritmos para operações básicas.

A metodologia utilizada para a pesquisa correspondeu a um estudo de caso, enquanto os resultados são apresentados para um grupo de alunos de uma escola privada de Bogotá (Colômbia), em particular. A aplicação de um teste de entrada e saída permitiu analisar o impacto da unidade de ensino na superação de erros nos algoritmos. Conclui-se que, embora o método Montessori permita superar algumas dificuldades apresentadas pelas crianças, é necessária uma mudança no horário escolar que possibilite aprofundar e manter esses avanços.

**Palavras-chave:** método de ensino; matemática; método Montessori; sistema de numeração decimal

## Introducción

La investigación que permitió la elaboración de este artículo, titulada "Sistema de numeración decimal y operaciones básicas: unidad didáctica Montessori para el ciclo inicial de educación básica primaria", se desarrolló en el marco de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). En dicha investigación se propuso diseñar, gestionar y evaluar una unidad didáctica de acuerdo con el método Montessori y sus secuencias didácticas, para el desarrollo del sistema de numeración decimal (SND) y sus operaciones con niños del primer ciclo de la básica primaria.

Para el desarrollo de la investigación se consideró la necesidad de mejorar las experiencias de aprendizaje en matemáticas de un grupo de niños del primer ciclo de primaria, en particular en lo relacionado con el SND y sus operaciones básicas, pues se evidenciaron dificultades en la comprensión de las características y principios del sistema, así como en la aplicación de algoritmos. Estas dificultades posiblemente se debieron a la no escolarización durante la pandemia por COVID-19.

Para el cumplimiento del objetivo se optó por el uso de las secuencias montessorianas expuestas en Patrón *et al.* (2020), con el fin de abordar los objetos matemáticos de interés. Además, la unidad didáctica se organizó de acuerdo con los elementos propuestos por Arias-Gómez y Torres-Puentes (2017), dispuestos para el diseño y evaluación de una unidad didáctica.

## Marco teórico

Las categorías teóricas abordadas en la investigación permitieron reconocer el método Montessori como una posibilidad para mejorar la comprensión del SND y sus operaciones. También facilitaron la organización del diseño, la gestión y la evaluación de la unidad didáctica.

### El método Montessori

El método de la pedagogía científica, desarrollado por María Montessori (1964), se fundamenta en la observación minuciosa de los niños durante sus distintas etapas de crecimiento y desarrollo. Montessori (1928), tras identificar los intereses, capacidades y potencialidades de los niños, concluyó que, para un desarrollo óptimo, el aprendizaje debe garantizarles

la libertad necesaria en su entorno y adaptarse al ritmo individual de cada uno.

A continuación, se describen los cuatro principios fundamentales del método Montessori:

*La mente absorbente* refiere al potencial que tienen los niños para adquirir y aprender nuevas habilidades. Ese potencial es ostensiblemente distinto al de un adulto. A propósito, Montessori (2004) reconoce que

simplemente viviendo, el niño aprende a hablar el lenguaje de su raza. Es una especie de química mental que opera en él. Nosotros somos recipientes; las impresiones se vierten en nosotros, y nosotros las recordamos y las tratamos en nuestra mente, pero somos distintos de nuestras impresiones, como el agua es distinta del vaso. El niño experimenta en cambio una transformación: las impresiones no solo penetran en su mente, sino que la forman. Estas se encarnan en él. El niño crea su propia "carne mental", utilizando las cosas que se hallan en su ambiente. A este tipo de mente la hemos llamado *mente absorbente*. Nos resulta difícil concebir la facultad de la mente infantil, pero sin duda la suya es una forma de mente privilegiada. (p. 23)

*Los periodos sensibles* son fases clave en el desarrollo del niño, según el método Montessori, durante las cuales los niños maduran su mente mediante la repetición constante de actividades. Esta repetición permite que lo inconsciente se vuelva cada vez más consciente, fortaleciendo así la mente absorbente en cada etapa. Son momentos en los que los niños son especialmente receptivos a ciertos estímulos y aprendizajes específicos. Durante estas etapas, los niños muestran un gran interés por adquirir determinadas habilidades, lo que facilita su aprendizaje. Los periodos sensibles son: movimiento (de 0 a 3 años), agudización de los sentidos (de 1 a 5 años), lenguaje (de 0 a 6 años), orden y organización (de 2 a 4 años), composición social (de 2 a 6 años), sensibilidad musical (de 2 a 6 años), descubrimiento matemático (de 4 a 6 años), lectura y escritura (de 3 a 5 años), control de esfínteres (de 1 a 3 años), y relación con el espacio (de 3 a 6 años).

*El ambiente preparado* permite a los niños desarrollar sus habilidades sin la supervisión constante de un adulto. La condición es que el lugar tenga un diseño y una organización adecuados para los niños, donde se pueda trabajar en el suelo y haya repisas con material al alcance, permitiéndoles libertad de elección.

*El adulto preparado* es la persona que acompaña el proceso de los niños de acuerdo con el método, pues su papel consiste en no entorpecer su aprendizaje. Este adulto se caracteriza por cooperar con el niño, ser capaz de prever ajustes en el ambiente preparado y respetar el proceso de cada infante.

### El material Montessori

En el marco del método Montessori se otorga un valor importante al material, pues se da relevancia a la estimulación de los sentidos para el aprendizaje. Un material adecuado permite: a) lograr independencia en los niños, además de contribuir al orden del espacio donde se desarrolla la actividad; b) desarrollar el cuidado personal, lo que incluye trabajar en su buena presentación; c) cuidar los espacios compartidos: es indispensable que empiecen a cultivar hábitos como limpiar las mesas donde realizan actividades, recoger los elementos utilizados y ubicarlos en los lugares destinados para ello. Esto permite que adquieran sentido de pertenencia con los objetos y los espacios donde se desenvuelven (Torres-Puentes, 2022).

En el área de matemáticas, el material montessoriano posee características precisas que favorecen el aprendizaje. Como lo describe Torres-Puentes (2022):

1. Es autocorrectivo, es decir, el niño, mientras manipula el material, se da cuenta por sí mismo si ejecuta correctamente la acción o no, lo que deriva en una mejor comprensión del concepto trabajado.

2. Aísla una dificultad a la vez, lo que significa que, con la manipulación adecuada de un material determinado, el niño puede comprender fácilmente lo que debe hacer.
3. El material relaciona la experiencia sensorial de los niños con el objeto matemático que se debe comprender (p. 111).



Para los efectos de la propuesta expuesta en este artículo, nos centraremos en la *mente matemática*, definida por Montessori (2004) como "una parte de la mente que se construye a través de la exactitud" (p. 23). Este término se atribuye a Pascal, quien decía que "la forma de la mente humana es matemática: la apreciación de las cosas exactas permite el conocimiento y el progreso" (citado en Montessori, 2004, p. 232).

Según Montessori (2004), la mente matemática es una capacidad innata que permite a los niños comprender conceptos matemáticos desde edades muy tempranas mediante la exploración y el aprendizaje práctico. La autora de la pedagogía científica sostenía que los niños tienen un interés natural por las matemáticas, que puede ser estimulado eficazmente en un entorno adecuado. Si se les presentan actividades que requieren precisión y exactitud, estas tienden a captar su atención, ya que ofrecen metas concretas que pueden alcanzar a través de sus propias acciones.

Para el desarrollo de la mente matemática relacionada con el SND y sus operaciones, en el marco de la investigación se utilizó el siguiente material:

**Tabla 1.**

Material Montessori en el marco de la unidad didáctica propuesta

<p data-bbox="121 1543 154 1858" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Las segundas tablas de Seguin</p>  <p data-bbox="170 1612 600 1642">Fuente: archivo fotográfico de las autoras.</p> <p data-bbox="170 1680 747 1942">Este material permite construir el número a partir de la ubicación de una tarjeta con un dígito sobre cada uno de los diez escritos en la tabla. De este modo, el niño logra entender que 15 es un grupo de 10 y 5 unidades sueltas. Esta asociación se complementa con actividades realizadas con perlas de colores. Las segundas tablas de Seguin presentan los grupos de decenas hasta el 90 (Torres-Puentes, 2022).</p>	<p data-bbox="779 1617 812 1785" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Números largos</p>  <p data-bbox="828 1627 1079 1656">Fuente: @arte_ventiuno</p> <p data-bbox="828 1690 1380 1932">Facilitan la ampliación del rango numérico y ayudan a consolidar el valor posicional como una característica clave del sistema de numeración decimal. Al ubicar cada tarjeta en su lugar correspondiente, los niños comprenden la composición y descomposición del número a partir del valor relativo, es decir, el valor que adopta una cifra según su posición (Torres, 2022).</p>
--	---

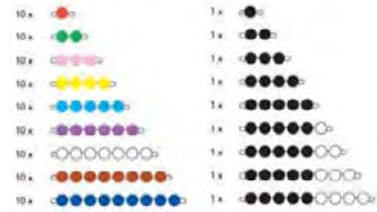
Banco de perlas doradas



Fuente: Montessori Educativo.

Este es el segundo nivel del trabajo con perlas, en este caso de un solo color, lo cual elimina el distractor cromático y permite al niño concentrarse en la cantidad y el agrupamiento. Como señala Torres-Puentes (2022): "Aquí se privilegian las unidades de distinto orden como característica importante del sistema de numeración decimal" (p. 120). Este material puede complementarse con las tarjetas largas, como se observa en la imagen.

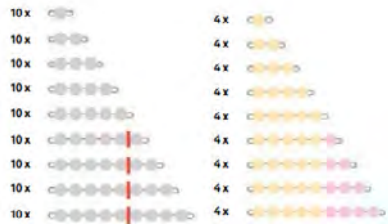
La serpiente positiva



Fuente: Patrón *et al.* (2019).

Este material "permite consolidar el cálculo y la numeración" (Patrón *et al.*, 2019, p. 133). El niño puede trabajar sin lápiz ni papel. Como se muestra en la imagen, los colores de las perlas coinciden con los de la tabla de Pitágoras; además, se añaden perlas negras y blancas del cambio. También se utiliza un *jinete*, que es un pequeño trozo de cartón con una muesca, para facilitar el conteo de las perlas. La actividad consiste en armar la serpiente formando grupos de diez, por ejemplo, con una barra de dos y una de ocho.

La serpiente negativa



Fuente: Patrón *et al.* (2019).

Con la ayuda de este material se puede trabajar la resta. Los niños lo viven como un juego o reto. El juego de la serpiente negativa es un puente entre el trabajo con las perlas y las tablas de operaciones. El material consta de ochenta barras de perlas grises: diez barras del 9, del 8, del 7... hasta el 2, además de diez perlas sueltas. Incluye un jinete (como en la serpiente positiva) para contar las perlas, y se le pueden agregar perlas de madera rosadas y blancas para el cambio negativo (Patrón *et al.*, 2019).

Tabla perforada para multiplicación



Fuente: Patrón *et al.* (2019).

Este material se introduce después de realizar bastante trabajo de multiplicación con las perlas doradas, con el fin de favorecer la memorización. Es especialmente atractivo para los niños, ya que pueden fabricar sus propias tablas de multiplicar en lugar de repetirlas mecánicamente. Está compuesto por una tabla perforada con 100 agujeros, en los cuales se introducen pequeñas fichas. Tiene una ficha roja más grande que indica la columna del multiplicador, y una perforación adicional en el lado izquierdo del tablero donde se ubica dicho multiplicador (Patrón *et al.*, 2019).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

Fuente: Patrón *et al.* (2019).

Su nombre proviene del uso que se hace de los dedos índices para utilizarla. Como hasta ese momento el niño no ha manipulado una tabla de doble entrada, se requiere tiempo para enseñarle su funcionamiento. Para este material se necesitan las "tarjetas de las combinaciones recortadas" (Patrón *et al.*, 2019, p. 161). El índice izquierdo debe recorrer la fila del primer sumando, mientras el derecho descende por la columna del segundo número. Ambos deben encontrarse en la casilla del resultado.

Tabla de los dedos



Fuente: Patrón *et al.* (2019).

Para usar este material, el niño ya debió haber realizado operaciones con las perlas doradas y haber practicado el cambio con el banco de perlas. En este punto debe haberse alcanzado un nuevo "grado de abstracción" (Patrón *et al.*, 2019, p. 92). El niño ya debe comprender que una decena son diez unidades, una centena son diez decenas, y así sucesivamente. Este material permite presentar los términos de las operaciones. Está compuesto por pequeñas tarjetas de cartulina de colores: aproximadamente veinte tarjetas verdes con el número 1; la misma cantidad en azul con el número 10; otras tantas en rojo con el número 100, y para el 1000, nuevamente verdes. Se puede utilizar para la suma, pero también para la multiplicación, la resta y la división.

Los sellos

1		
10		
100		
1000		
10000		

Fuente: Patrón *et al.* (2019).

Llamada también *juego del punto*. Su objetivo es "poner en evidencia la retención de la suma" (Patrón *et al.*, 2019, p. 100), incluso antes del trabajo memorístico. Esta actividad se presenta después de usar el material de los sellos en la suma. Recibe este nombre porque se marca un punto en cada casilla utilizada; también pueden hacerse cruces para lograr mayor visibilidad y claridad. Este material permite trabajar con números grandes.

La tabla de puntos

Fuente: elaboración propia.

## El sistema de numeración y sus operaciones

Un sistema de numeración surge de la necesidad de cuantificar y representar de manera organizada lo que se posee. A partir de esta necesidad se crea el concepto de *número* y sus diversas representaciones, ya sean simbólicas, verbales, gráficas o manipulativas. Como explican Segovia y Rico (2011), "un sistema de numeración decimal es un conjunto finito de signos y reglas que permite expresar cualquier número deseado mediante el uso de dichos signos y siguiendo las reglas establecidas por el sistema" (p. 58).

Segovia y Rico (2011) reconocen unas características particulares del SND:

1. Está conformado por 10 símbolos simples, llamados también cifras (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9). Se incluye el cero (0), que significa ausencia de cantidad. Estos constituyen los símbolos base del sistema y, a partir de ellos, podemos formar números de más de una cifra.
2. El SND requiere un orden. Por ello, "para formar los números de dos cifras, se escribe a la derecha de cada una de las cifras de la base, tomadas ordenadamente, todas las cifras. Así, partiendo del 1 se forman 10, 11, hasta 19" (p. 62).
3. El SND es aditivo, lo que implica que "el valor que se representa en un número equivale a la suma de las cifras considerando su valor de posición" (p. 65).
4. El SND es multiplicativo, pues cada una de las unidades simples es un factor que se multiplica por una potencia de diez: la potencia 0 corresponde a las unidades, la potencia 1 a las decenas, y así sucesivamente.
5. El SND es posicional, ya que el valor de cada cifra depende del orden en que se ubique. Las cifras se disponen de derecha a izquierda: se inicia con las unidades; a su izquierda se ubican las decenas, luego las centenas, y así sucesivamente.

Se reconoce que las características anteriores permiten realizar al menos cuatro operaciones básicas. La adición, según Segovia y Rico (2011), es una

operación utilizada para resolver situaciones en las que se requiere agregar, juntar o reunir elementos. Los términos involucrados en la adición son los sumandos y el resultado, y se representa con el signo "+".

La sustracción, por su parte, consiste en restar una cantidad menor (sustraendo) de una cantidad mayor (minuendo). Los términos son: minuendo, sustraendo y diferencia, y se utiliza el signo "-". Para verificar si una resta es correcta, se suma el sustraendo con la diferencia; el resultado debe coincidir con el minuendo. Por esta razón, se considera que la sustracción es la operación inversa a la adición. Según Segovia y Rico (2011), el algoritmo de la sustracción es, con frecuencia, uno de los primeros desafíos que enfrentan los estudiantes en los primeros ciclos, debido a la necesidad de desagrupar unidades de distinto orden.

Según Castro *et al.* (1995), la multiplicación es, en su nivel más intuitivo, la reiteración de una cantidad. Esta operación se compone de tres elementos principales: el multiplicando, que es la cantidad que se va a repetir y actúa como unificador; el multiplicador, que indica cuántas veces se repite el multiplicando y funciona como contador; y el producto, que es el resultado de multiplicar ambos términos.

Por otro lado, la división, según estos autores, es una operación utilizada para repartir un conjunto de elementos en partes iguales, formando una cantidad específica de grupos. Los términos de la división son: el dividendo, que es la cantidad que se va a repartir; el divisor, que indica en cuántas partes se divide esa cantidad; el cociente, que representa cuántos elementos hay en cada grupo; y el residuo, que es la cantidad que sobra. Si la división es exacta, el residuo será cero. Es crucial que el residuo no sea mayor que el divisor.

Montessori (2020) reconoce la importancia del SND para las operaciones. Por tanto, afirma:

Acumular cantidades numéricas (según el sistema decimal) o es colocar platos unos sobre los otros, ni llenar un cesto de fruta. Las cantidades numéricas tienen en sí una especie de fermento vital, una fuerza que las obliga entrar en la estructura del sistema (materialización de la abstracción numérica del sistema decimal) [...] Cuando se trata de cantidades numéricas existe una disposición preestablecida, una especie de

disciplina rígida que dispone la acumulación según una ley. Por eso lo que caracteriza una operación aritmética, por ejemplo, la suma, no es el hecho de acumular cantidades, sino la disposición de las distintas unidades según el sistema decimal. No hay pues nada que aprender en lo que las operaciones mismas se refieren, cuando al sistema decimal se le da todo aquello que realmente le pertenece. Las operaciones consisten en: Acumular cosas desiguales, o acumular cosas iguales, o separar de un conjunto alguna de sus partes o distribuirlas por partes iguales. He aquí lo que son las operaciones. Lo que sucede después en la intimidad de los números, se refiere al sistema decimal y no a la operación. (pp. 49-50)

Con lo anterior, se constata que, en el método montessoriano —y en particular en las secuencias que se proponen en el apartado siguiente de este


artículo—, no es posible trabajar las operaciones sin atender a los principios numéricos que encarna el SND.

### La propuesta de secuencia montessoriana para la comprensión del SND y sus operaciones

Montessori propuso secuencias que permiten ir desde la construcción del número natural hasta los algoritmos. Un niño no debe avanzar a una secuencia si no domina la anterior. Las secuencias que se describen a continuación fueron tomadas de Patrón *et al.* (2019; 2020), y son aquellas que hicieron parte de la propuesta de investigación. Dichas secuencias fueron organizadas para cada uno de los grados que constituyen el primer ciclo de la básica primaria en Colombia, esto es, para los grados primero, segundo y tercero, como se muestra en la tabla:

**Tabla 2.**

*Secuencias montessorianas que constituyeron la unidad didáctica*

Primera secuencia: los números del 1 al 10.	 <p>En esta primera secuencia se muestra que los niños están preparados desde los cuatro años para aprender los números del 1 al 10. Para lograrlo, María Montessori propone hacer uso del material que va desde los listones rojos hasta el juego de memoria, con los cuales se llegará al reconocimiento de la cantidad y de la grafía (Patrón <i>et al.</i>, 2020).</p>
Segunda secuencia: el sistema decimal y la naturaleza de las operaciones	 <p>En esta segunda secuencia se continúa el enfoque en la comprensión numérica y sus representaciones. Paralelamente, se introduce a los niños, desde los cuatro años y medio, en la comprensión y construcción del sistema decimal mediante el uso de las perlas doradas. También se integra el concepto de <i>suma estática</i> (suma sin agrupamiento), con el mismo material, lo que permite el desarrollo y comprensión de la aritmética desde una edad temprana. A partir de los cinco años se introduce el trabajo con las operaciones dinámicas (suma, resta, multiplicación y división), también con las perlas, lo que facilita la memorización de dichas operaciones. Durante este periodo, se busca que los niños adquieran habilidades para realizar cálculos de manera más ágil y fluida (Patrón <i>et al.</i>, 2020).</p>

Tercera secuencia: el vocabulario de las decenas, escritura de las operaciones y memorización de operaciones.

Desde 5 años

Desde 5 años y medio

Las primeras tablas de Seguin  
Las segundas tablas de Seguin  
Las cadenas

EL VOCABULARIO DE LAS DECENAS

La suma con los sellos  
La tabla de puntos  
La resta estática con los sellos  
La resta dinámica con los sellos  
La multiplicación por 10, 100, 1000  
La multiplicación con las perlas de colores  
La división (1 cifra) con los sellos

LA ESCRITURA DE LAS OPERACIONES

LA MEMORIZACIÓN DE LAS OPERACIONES

La suma con la tabla de regletas  
La resta con la tabla de regletas  
La suma con las tablas de dedos  
La resta con las tablas de dedos

En esta secuencia, el método Montessori emplea tres procesos fundamentales para interactuar con el material: el vocabulario de las decenas, la escritura de las operaciones y la memorización de las operaciones básicas. Su objetivo es favorecer la representación de las operaciones y la interiorización de los hechos numéricos. En el trabajo con el vocabulario de las decenas se introduce a los niños en el concepto de las *familias de las decenas* (10, 20, 30, 40...), para lo cual resultan pertinentes las tablas de Seguin. A medida que se avanza, se vinculan los símbolos matemáticos (+, −, ×, ÷) con las acciones concretas que han estado realizando con el material (listones, caja de husos, perlas), lo que ayuda a los niños a conectar las operaciones abstractas con las representaciones concretas que han manipulado. Como afirman las autoras: “Lo que se busca es que los niños entiendan las operaciones a través de la manipulación de material concreto, luego la interiorización del vocabulario numérico y la escritura” (Patrón *et al.*, 2020, p. 92).

Cuarta secuencia: hacia la abstracción y la memorización de las operaciones.

Desde 6 años

Desde 6 años y medio

La división (2 y luego 3 cifras) con las perlas y luego con los sellos  
La tabla de puntos

HACIA LA ABSTRACCIÓN

LA MEMORIZACIÓN DE LAS OPERACIONES

La multiplicación con la tabla perforada  
La multiplicación con las tablas de dedos  
La división con la tabla perforada  
La división con la tabla de dedos

Para la división de dos cifras se debe tener en cuenta que los niños deben haber pasado previamente por el proceso de la división por una cifra. En este caso, se aclara que en el primer ciclo de primaria se trabajará únicamente la división por una cifra. Para avanzar hacia la memorización de la multiplicación y la división, se inicia con la representación concreta de las operaciones mediante el uso de los tableros de multiplicación y división. En el proceso de abstracción de la multiplicación, una vez que los niños han interiorizado los patrones y la lógica que subyacen a la operación, Montessori introduce los símbolos matemáticos para representarla, empleando el conocimiento adquirido a partir del material manipulativo. Luego, se aplica lo aprendido a la resolución de problemas matemáticos sin el uso directo del material, basándose en los patrones y la comprensión adquiridos. Este mismo proceso se emplea para la división, fomentando así la abstracción en ambas operaciones.

Fuente: adaptado de Bravo *et al.*(2024, pp. 28-29).



## Aspectos de orden metodológico

La propuesta que se presenta en este artículo se realizó a partir de un estudio de caso, entendido como "un examen completo e intenso de una faceta, cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo" (Danny, citado en Rodríguez *et al.*, 1996, p. 91).

El caso estuvo conformado por un grupo de 18 niños (7 de grado primero, 5 de grado segundo y 6 de grado tercero), que presentaban dificultades en la comprensión del SND y en la aplicación de los algoritmos de las operaciones básicas. Por ello, las secuencias montessorianas antes descritas se organizaron en una unidad didáctica. La unidad didáctica es

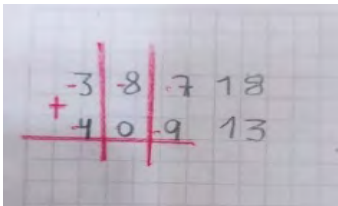
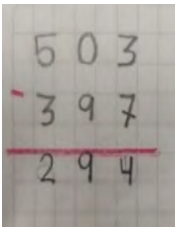
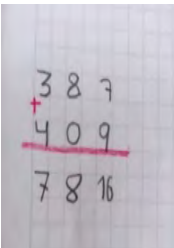
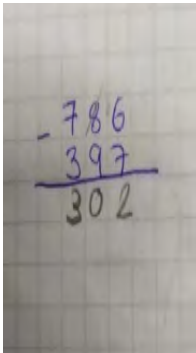
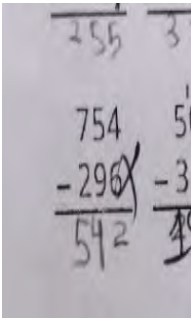
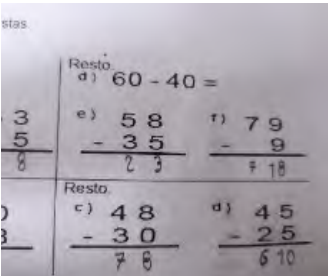
un conjunto de elementos pedagógicos dispuestos organizadamente para desarrollar una clase en un tiempo, espacio y contexto determinados. Si bien tradicionalmente se ha entendido este componente educativo

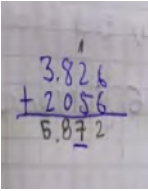
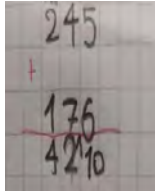
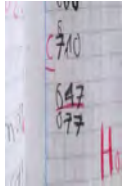
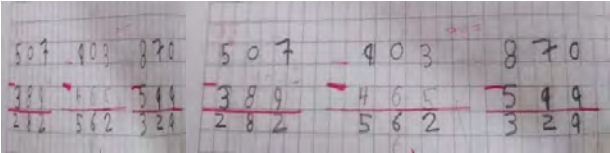
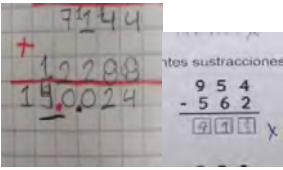
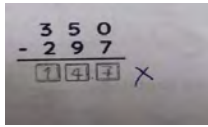
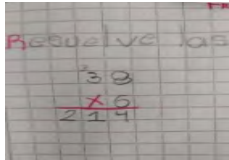
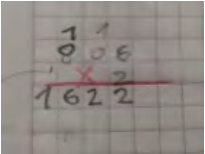
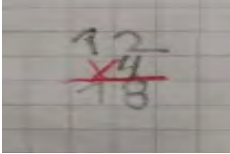
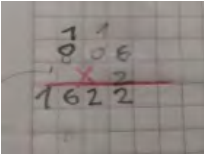
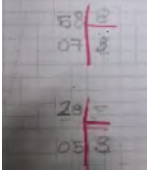
como la estructuración simple de un tema para implementar en el aula, en realidad la *unidad didáctica* es mucho más. Esta debe tener en cuenta no solo los contenidos a trabajar, sino que también ha de considerar los objetivos procedimentales y valorativos necesarios para desenvolver la clase. Generalmente una *unidad didáctica* requiere varias horas de clase para llevarse a cabo, pero finalmente es el docente, las características del grupo de estudiantes y la naturaleza de la temática las que determinan el tiempo necesario para implementarse. (Arias-Gómez y Torres-Puentes, 2017, p. 43)

Para el diseño de la unidad didáctica se aplicó una prueba de entrada y una prueba de salida. En la prueba de entrada se identificaron errores que los niños cometían al realizar operaciones básicas, lo cual permitió considerar que, además de la dificultad con los algoritmos, presentaban dificultades en la comprensión de los principios del SND (Mora y Torres, 2022). La Tabla 3 muestra algunos errores identificados antes de la aplicación de la unidad didáctica:

**Tabla 3.**

*Errores presentados en el desarrollo de algoritmos antes de la aplicación de la unidad didáctica*

Errores de los niños de grado primero			
	<p>Sumó horizontal y no verticalmente.</p>	<p>Empleó un algoritmo y los hechos básicos de una operación diferente a la indicada.</p>	<p>Escribió el resultado completo cuando la suma parcial era de dos o tres dígitos.</p>
			
<p>Restó el dígito menor del mayor sin tener en cuenta cuál estaba en el lugar del minuendo y cuál en el del sustraendo</p>	<p>Restó el dígito menor del mayor sin tener en cuenta cuál estaba en el lugar del minuendo y cuál en el del sustraendo</p>	<p>Usó una operación distinta a la solicitada.</p>	

Errores de los niños de grado segundo			
	Se equivocó en la obtención de los hechos numéricos básicos	Escribió el resultado completo cuando la suma parcial era de o tres dígitos.	Realizó operaciones erróneas cuando había presencia del cero en los dígitos de los números a operar
Errores de los niños de grado tercero			
	Restó el dígito menor del mayor sin tener en cuenta cuál estaba en el lugar del minuendo y cuál en el del sustraendo		
			
Se equivocó en la obtención de los hechos numéricos básicos	Realizó operaciones erróneas cuando había presencia del cero en los dígitos de los números a operar	No reagrupó correctamente	
Cometieron errores relacionados con propiedades de las operaciones		Ejecución de pasos incorrectos al realizar algoritmos de la división	
			
			

Fuente: elaboración propia.

Estos errores fueron hallados en los cuadernos de los niños de los diferentes grados, con quienes se proyectó el desarrollo de la unidad didáctica. Luego, en la prueba de salida, se propusieron los mismos algoritmos.

Con base en lo anterior, se organizó la unidad didáctica atendiendo a las secuencias montessorianas, con el objetivo de superar los errores presentados al desarrollar los algoritmos.

### Análisis y resultados

El análisis y los resultados se presentan desde dos consideraciones: la comprensión de los objetos matemáticos y la gestión del método Montessori para superar las dificultades presentadas en el desarrollo de los algoritmos.

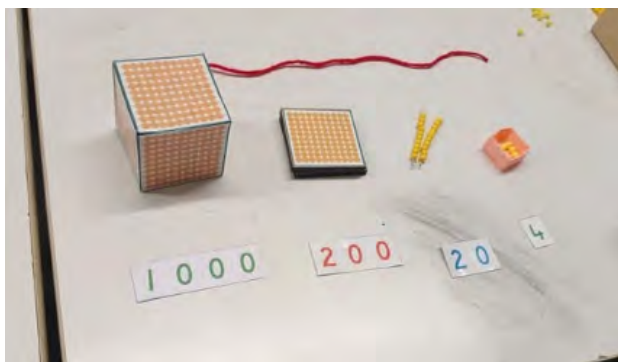
### A propósito de la comprensión del SND y sus operaciones

En grado primero fue notable la dificultad al trabajar la resta estática con perlas y la serpiente negativa, ya que, al relacionar la equivalencia entre la representación verbal, la representación manipulativa y la representación simbólica de una cantidad, los niños se confundían al identificar el minuendo y el sustraendo. La resta dinámica también les resultó difícil debido a la desagrupación necesaria. Sin embargo, se les facilitó la suma, ya que, al aumentar el rango numérico de los sumandos, comprendían según la lógica del material; es decir, comprendían la acción de agregar, agrupando las unidades de distinto orden de manera más eficaz.

La comprensión de los algoritmos de la suma y la resta estática se logró con ayuda del material (banco de perlas doradas), que permitió a los niños establecer relaciones de equivalencia numérica, así como reconocer la importancia y el papel del cero en la representación manipulativa. Este último, que inicialmente puede parecer un concepto abstracto, se vuelve tangible al visualizar la ausencia de unidades, decenas y centenas. Al inicio, los niños omitían el cero: por ejemplo, al dictarles "mil trescientos dos", algunos escribían 132; otros lo representaban como "10003002". Este error se logró superar con el uso de los números largos y el banco dorado, pues permitieron que los niños, a partir de la composición y descomposición numérica, comprendieran el valor posicional. La Figura 1 muestra el tipo de tareas que se propusieron.

#### Figura 1.

*Tarea de composición y descomposición de números con el banco dorado y números largos*



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

#### Tabla 4.

*Resultado de la prueba de entrada y salida para grado primero*

Resultados de prueba de entrada	Proceso con el material	Resultados de prueba de salida
<p>Escribió el resultado completo cuando la suma parcial era de dos o tres dígitos.</p>		<p>Se observa que el error fue superado</p>

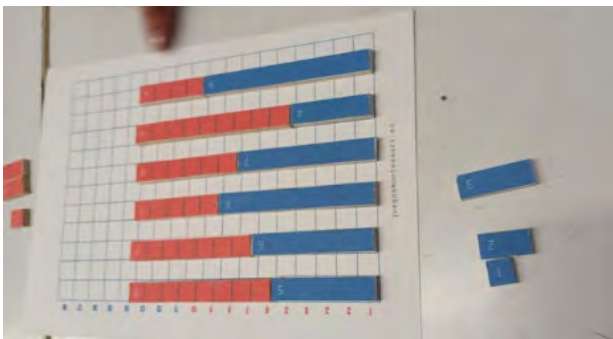
Fuente: elaboración propia.

Además, el uso de materiales como los números largos y el banco dorado facilitó la comprensión de la ubicación posicional de los números, permitiendo distinguir entre unidades, decenas y centenas, lo cual es clave para realizar correctamente operaciones de suma y resta. Aplicar el algoritmo estándar con el material permitió que los niños asimilaran las acciones de agrupamiento para la suma y de desagrupamiento para la resta. Así, al ejecutar el algoritmo con lápiz y papel, no escribían la suma parcial, sino que aplicaban el agrupamiento previamente trabajado con el material. Este enfoque práctico y visual reforzó la capacidad de cálculo y la comprensión de la estructura y naturaleza de las operaciones básicas en el sistema decimal, superando así las dificultades detectadas en la prueba de entrada.

En la Tabla 4 se presenta uno de los ejercicios con el material. Aunque no corresponde exactamente a la suma propuesta en las pruebas, ilustra el proceso elaborado por los niños. Se destaca la representación manipulativa (perlas) y simbólica (números largos) de la suma en este tipo de tareas:

En grado segundo, la actividad que presentó mayor dificultad fue el uso de los sellos, pues su representación implicaba descomposición en unidades de distinto orden y requería representación simbólica exclusivamente. Por el contrario, se observó fortaleza en el uso de la tabla de suma con regletas, que facilitó la memorización de hechos numéricos. Por ejemplo, al construir todas las binas de números cuya suma es 13, como se observa en la Figura 2.

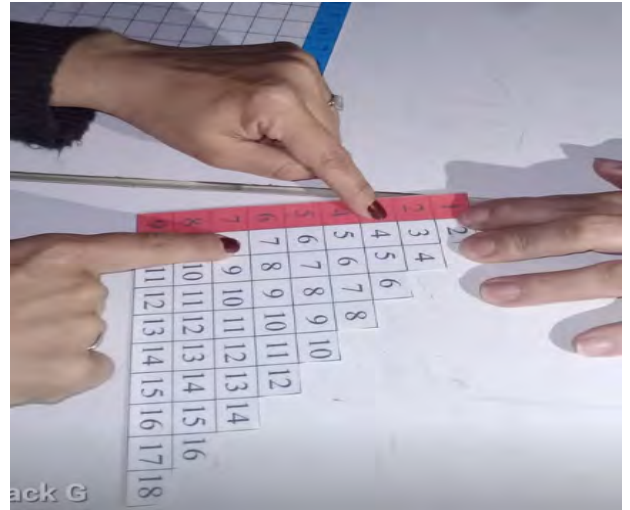
**Figura 2.**  
*Tablero de suma con regletas*



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

Además, el trabajo con los tableros de dedos para la suma y la resta permitió que, por medio del ejercicio visomotor, los niños memorizaran hechos numéricos básicos, ya que debían seguir con la vista el recorrido de sus dedos (Figura 3).

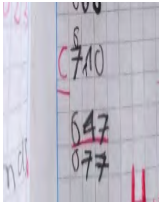

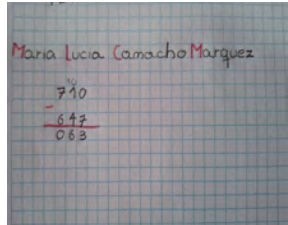
**Figura 3.**  
*Manejo de la tabla de suma con los dedos*



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

Este tipo de ejercicios no solo fomentó la memorización de hechos básicos, sino que también vinculó el proceso de lectura, al seguir un orden de izquierda a derecha, y estimuló la concentración mediante la capacidad sensorial, tal como lo propuso Montessori (2020). Además, contribuyó a que los niños utilizaran este recurso para mejorar las estrategias de cálculo necesarias en el uso del algoritmo estándar, como se refleja en los resultados de la prueba de entrada frente a la de salida:

**Tabla 5.**  
*Resultados de la prueba de entrada y salida para grado segundo*

Resultados de prueba de entrada	Proceso con el material	Resultados de prueba de salida
 <p>Hizo operaciones erróneas cuando hay presencia del cero en los dígitos de los números a operar.</p>		 <p>Como se evidencia, el error fue superado</p>

Fuente: elaboración propia.

En grado tercero, la mayor dificultad inicial fue en la suma dinámica con los sellos, ya que los niños no establecían la relación entre unidades y decenas (10 unidades equivalen a 1 decena), ni entre decenas

y centenas. Sin embargo, con actividades dirigidas al uso de este material, se logró una mayor comprensión de los procesos básicos de agrupamiento y desagrupamiento con representación simbólica exclusiva.

**Figura 4.**  
*Suma con sellos y estampillas*



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

En cuanto a los algoritmos de suma y resta dinámica, con ayuda del material (sellos), se evidenció una mejora en los niños que participaron en las actividades. Esto se reflejó al volver a presentar operaciones similares: ya comprendían el cambio y el orden jerárquico de cada dígito, lo que les permitió ejecutar correctamente los algoritmos.

**Tabla 6.**  
*Resultado de la prueba de entrada y salida para grado tercero para la resta*

Resultados de prueba de entrada	Proceso con el material	Resultados de prueba de salida
<p>Hizo operaciones erróneas cuando hay presencia del cero en los dígitos de los números a operar</p>		<p>En la imagen se puede ver que el error en el algoritmo fue superado por el niño</p>

Fuente: elaboración propia.

La multiplicación y la división solo se trabajaron como sumandos iguales y como reparto, respectivamente, debido a limitaciones de tiempo. Aun así, se establecieron buenas bases para iniciar su abordaje mediante algoritmos. En el caso de la multiplicación, se construyeron las tablas con material, identificando multiplicando, multiplicador y producto:

**Figura 5.**  
*Tablero de multiplicación (4 \* 8 = 36)*



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

Para la división, los niños lograron identificar las funciones del divisor, del dividendo, del cociente y del residuo. Por ejemplo:

**Figura 6.**  
*Tablero de división (6 repartido entre 2)*



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

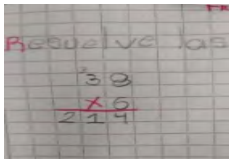

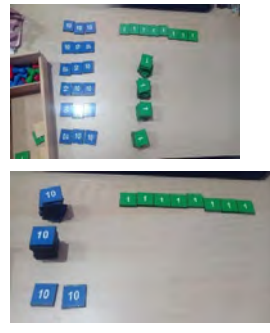
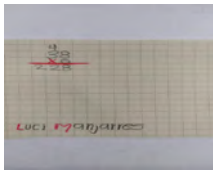
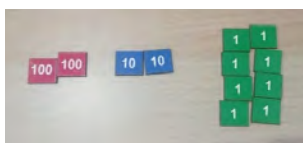
El uso de estos tableros permitió la memorización de las tablas de multiplicar y la comprensión del vínculo entre división y multiplicación, lo que facilitó la apropiación posterior del algoritmo.

El algoritmo se abordó con el juego de estampillas y sellos, como forma de aproximación a la multiplicación como suma reiterada, incluso cuando el multiplicando tiene dos cifras. A continuación, se

presenta un ejemplo de superación del error con base en las pruebas de entrada y salida. El material permitió mostrar a los niños los agrupamientos necesarios:

**Tabla 7.**

*Resultado de la prueba de entrada y salida para grado tercero*

Resultados de prueba de entrada	Proceso con el material		Resultados de prueba de salida
 <p data-bbox="240 724 467 787">No reagrupó correctamente</p>			 <p data-bbox="1274 730 1485 829">En la imagen se comprueba la superación del error</p>
			

Fuente: elaboración propia.

Lastimosamente, por falta de tiempo, no fue posible trabajar la división con el juego de estampillas y sellos, por lo cual no se logró una aproximación al algoritmo correspondiente.

### A propósito de la gestión del método Montessori

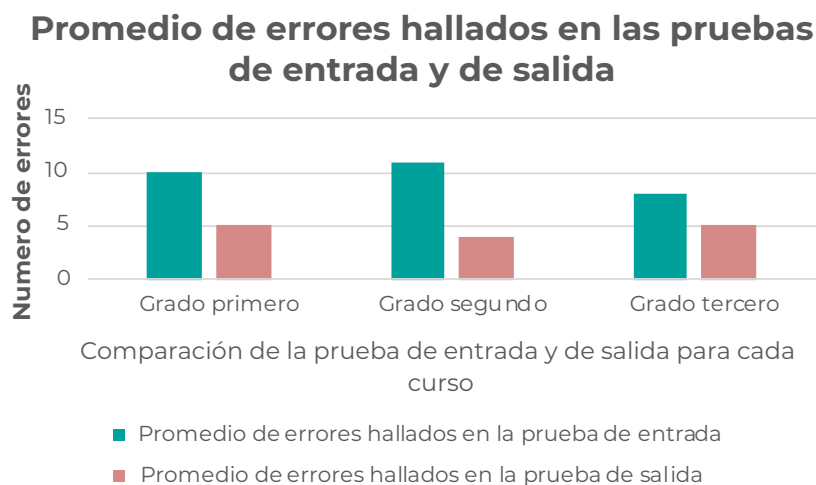
Consideramos que las secuencias que componen la unidad didáctica diseñada permitieron un avance en la comprensión del SND. Sin embargo, reconocemos que la implementación del método requiere tiempo, pues se trata de un proceso de largo plazo. Es cierto que el material, el adulto y el ambiente preparado facilitan que los niños estén permanentemente motivados y que superen, en cierta medida, sus temores frente a las matemáticas. Siendo tan pequeños, ya habían desarrollado cierto rechazo hacia esta disciplina debido a experiencias frustrantes previas.

El manejo del material montessoriano permitió que las matemáticas se tornaran más transparentes

para los niños (Martínez, 2010). Además, los estudiantes mejoraron su autorregulación, ya que no necesitaban recurrir constantemente a la aprobación de la maestra para saber si estaban comprendiendo correctamente. Esto fue posible gracias al potencial autocorrectivo del material.

También es importante destacar que el método Montessori, en el marco de la investigación, tuvo éxito, entre otras razones, porque se minimizaron los errores que algunos niños cometían en el manejo del SND y sus operaciones. Esto evidencia que el trabajo con el método no es finito en el tiempo; por el contrario, requiere planeaciones de más largo aliento.

En este sentido, la prueba de entrada y salida estuvo compuesta por un conjunto de 15 ejercicios (entre algoritmos y problemas de estructura verbal) para cada uno de los cursos. La siguiente imagen muestra el contraste entre los errores hallados en cada una de las pruebas por grado:

**Figura 7.***Comparación de resultados de las pruebas de entrada y salida*

Fuente: elaboración propia.

Creemos que el método Montessori fue adecuado para el objetivo de esta investigación, entre otras cosas, por el tamaño de la muestra. El trabajo con un grupo reducido permitió observar, sistematizar y analizar el proceso de cada niño. Era la primera vez que tanto las maestras como los estudiantes trabajaban con este método, por lo que reconocemos la importancia de un tiempo adecuado para la familiarización con sus principios, secuencias y estructura, de modo que sea posible observar resultados consistentes.

## Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos presentados, concluimos que el trabajo con el método Montessori requiere de mucho tiempo, tal vez un tiempo distinto al que se maneja en la escuela tradicional, donde los contenidos se parcelan en unidades temporales. Reconocemos que el tiempo escolar es limitado y, por ello, reivindicamos la necesidad de centrarnos en el proceso y no en los contenidos. Tal como lo reconoce Montessori (2020), se requiere un respeto por el proceso de cada sujeto.

El diseño se basó en el método Montessori (1928; 1964; 2014), y en las secuencias presentadas en los textos de Patrón *et al.* (2019; 2020). Dichas secuencias nos ayudaron a comprender, desde el método,

los contenidos y materiales que se deben trabajar con cada grupo de niños, de acuerdo con su edad, en torno al sistema de numeración decimal y sus operaciones. Esto nos permitió esbozar una ruta curricular y didáctica para el abordaje de los objetos matemáticos aquí implicados.

En ese contexto, comprendimos que, desde la perspectiva de la didáctica de las matemáticas (Arteaga y Macías, 2016), es fundamental organizar los contenidos de lo más simple a lo más complejo. De esta manera, el niño puede construir estructuras matemáticas abstractas, basadas en aprendizajes fundamentales. Asimismo, en las secuencias analizadas notamos la importancia de cada material, ya que cada uno cumple un propósito específico para facilitar la comprensión del sistema de numeración decimal y sus operaciones.

Finalmente, podemos concluir que la implementación de la unidad didáctica conllevó los siguientes impactos:

- » Se ayudó a los niños a mejorar su concentración, sus habilidades motoras (por ejemplo, con las tablas de dedos para la suma) y su organización al manipular el material montessoriano (por ejemplo, con el trabajo con el juego de sellos y estampillas).

- » Se fomentó el aprendizaje autónomo, ya que al disponer de material individual y autocorregible, los niños no necesitaban constantemente la asistencia de un adulto para verificar su comprensión. La autonomía también permitió que los niños se empoderaran y fortalecieran su seguridad, hechos que modificaron su relación con las matemáticas.
- » Se desarrollaron ciertas habilidades en la comprensión del SND. Los niños de los tres cursos lograron entender, en términos generales, las características de este sistema (Segovia y Rico, 2011). Sin embargo, algunos aún presentan errores relacionados con el valor posicional y con el agrupamiento y desagrupamiento de unidades de orden superior, lo cual se refleja en el desarrollo de los algoritmos.
- » Se logró motivar a los niños hacia las matemáticas de una manera diferente a la que ofrece la educación tradicional, permitiéndoles disfrutar de las sesiones y empoderarse de su propio aprendizaje.
- » Se promovió un amor por el aprendizaje de las matemáticas, y se estableció una base más sólida para el crecimiento y el éxito futuro.
- » Se creó un ambiente preparado para trabajar con los niños y las docentes que ejecutamos la secuencia vivimos una experiencia enriquecedora en la gestión —como adultas formadas en el marco del método Montessori—.

## Referencias

- Arias-Gómez, D. y Torres-Puentes, E. (2017). Unidades didácticas: herramientas de la enseñanza. *Revista Noria Investigación Educativa*, 1(1), 41-47. <https://doi.org/10.14483/25905791.13072>
- Arteaga, B. y Macias, J. (2016). *Didáctica de las matemáticas en educación infantil*. UNIR.
- Bravo, M., Padilla, N. y Parra, A. (2024). *Sistema de numeración decimal y operaciones básicas: unidad didáctica Montessori para el ciclo inicial de educación básica primaria* [tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/19958>
- Castro, E., Rico, L. y Castro, E. (1995). *Estructuras aritméticas y su modelización*. Grupo Editorial Iberoamérica.
- Martínez, J. (2010). *Enseñar matemáticas a alumnos con necesidades educativas especiales*. Wolters Kluwer.
- Montessori, M. (1928). *Ideas generales sobre mi método. Manual práctico*. CEPE.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. Schoken Books.
- Montessori, M. (2004). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.
- Montessori, M. (2014). *El método de la pedagogía científica aplicado a la casa de los niños*. Siglo XXI.
- Montessori, M. (2020). *Psicoaritmética*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori Educativos. (s. f.). *Material dorado*. <https://www.montessorieducativos.com/producto/material-dorado/>
- Mora, L. y Torres, E. (2022). *Errores en la suma y la resta. Taller de educación matemática I. Resolución de problemas* (plataforma Moodle). Universidad Pedagógica Nacional.
- Patrón, I., Toinet, V. y Dorance, S. (2019). *Pedagogía Montessori paso a paso. El cálculo y las matemáticas 1*. Escuela Viva.
- Patrón, I., Toinet, V. y Dorance, S. (2020). *Pedagogía Montessori paso a paso. el cálculo y las matemáticas 2*. Escuela Viva.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Segovia, I. y Rico, L. (2011). *Matemáticas para maestros de educación primaria*. Pirámide.
- Torres-Puentes, E. (2022). El material Montessori: de la vida práctica a la mente matemática. *Pedagogía y Saberes*, (58), 109-122. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17295>

## Diálogo del conocimiento

Este artículo es relevante y pertinente, tiene una estructura básica. Su fundamentación teórica es buena, pero es susceptible de mejorar y metodológicamente es claro y suficiente. Tiene aportes interesantes al campo de la educación matemática infantil y puede ser abordado en instituciones privadas y escuelas rurales, especialmente en nuestro contexto colombiano, pues hay pocas investigaciones que se interesan por abordar con evidencia empírica el método Montessori como una posible herramienta efectiva para abordar dificultades persistentes en el aprendizaje de las matemáticas, en este caso del SND.

Lorena María Rodríguez Rave



autor : Juan Carlos Jurado  
título : Matera azul  
año : 2019

# Escritura académica: contribuciones al aprendizaje y el desarrollo de la potencialidad epistémica\*



Volumen 8 N.º 58  
enero - junio de 2025  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
e22520

Academic Writing:  
Contributions to  
Learning and the  
Development of  
Epistemic Potential

Escrita acadêmica:  
contribuições para  
a aprendizagem e  
o desenvolvimento  
da potencialidade  
epistêmica

Alexandra Martínez-Alzate\*\* 

Carlos Eduardo Valenzuela-Echeverri\*\*\* 

Fecha de recepción: 01-12-2024

Fecha de aprobación: 07-04-2025

## CÓMO CITAR

Martínez-Alzate, A. y Valenzuela-Echeverri, C. E. (2025). Escritura académica: contribuciones al aprendizaje y el desarrollo de la potencialidad epistémica. *Nodos y Nudos*, 8(58), e22520. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num58-22520>

\* Artículo de investigación derivado del proyecto dsi-654-24 financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional - CIUP.

\*\* Magíster en Estudios en Infancias. Profesora, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. [almartineza@upn.edu.co](mailto:almartineza@upn.edu.co)

\*\*\* Doctor en Educación Profesor, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. [cvalenzuela@pedagogica.edu.co](mailto:cvalenzuela@pedagogica.edu.co)





Volumen 8 N.º 58  
enero - junio de 2025  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
e22520

## RESUMEN

El proyecto de investigación se interroga desde un enfoque sociocognitivo y cultural sobre los aportes de la escritura al quehacer docente. Surge del interés de analizar el efecto de las consignas de escritura propuestas por profesores de diversas áreas disciplinares en el aprendizaje de los estudiantes de una licenciatura en Educación Básica y el despliegue de su potencial epistémico a través de los procesos de evaluación hechos. Se espera que este análisis contribuya a reflexionar de manera cada vez más sistemática sobre los procesos de escritura académica y su nexos con la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.

**Palabras clave:** escritura; función epistémica; consignas de escritura; aprendizaje; universidad

## ABSTRACT

This research project examines, from a sociocognitive and cultural approach, the contributions of writing to teaching practices. It stems from an interest in analyzing the effect of writing prompts created by professors from various disciplinary fields on the learning of students enrolled in a teacher education program for basic education, as well as on the development of their epistemic potential through the evaluation processes carried out. This analysis aims to foster increasingly systematic reflection on academic writing processes and their connection to teaching and learning in the university context.

**Keywords:** writing; epistemic function; writing prompts; learning; university

## RESUMO

O projeto de pesquisa questiona, a partir de uma abordagem sociocognitiva e cultural, as contribuições da escrita para os afazeres docentes. Surge do interesse em analisar o efeito das palavras de ordem de escrita elaboradas por professores de diversas áreas disciplinares no aprendizado dos estudantes de uma licenciatura em Educação Básica e no desenvolvimento de seu potencial epistêmico por meio dos processos de avaliação realizados. Espera-se que essa análise contribua para uma reflexão cada vez mais sistemática sobre os processos de escrita acadêmica e sua conexão com o ensino e a aprendizagem na universidade.

**Palavras-chave:** escrita; função epistêmica; palavras de ordem na escrita; aprendizagem; universidade

## Introducción

Si bien en la universidad es común oír decir que la escritura académica es o ha de ser una aliada del pensamiento, son más bien escasas las experiencias pedagógicas en aula que lo corroboran. La generalidad, en cambio, pareciese demostrar que la escritura en dichos escenarios, aunque vehiculiza el pensamiento, no lo potencia, lo cual repercute en el aprendizaje de los estudiantes, al impedirles transformar su conocimiento. Ahora, ¿qué tan alta es la cuota de responsabilidad de los profesores y sus consignas de escritura —aquellos que piden que sus estudiantes escriban en el marco de sus áreas de trabajo— en el desaprovechamiento de la función epistémica de la escritura? ¿Cómo la evaluación mediante la que operamos sobre lo escrito por el alumnado cercena o potencia su pensamiento? Evidentemente, no nos preguntamos aquí por las complejidades que reporta para el profesorado la acción de enseñar a escribir, sino por los efectos que su demanda de escritura produce en el aprendizaje de los estudiantes de una licenciatura en Educación Básica Primaria.

En este sentido, analizar en qué medida lo que solicitan los docentes universitarios en materia de escritura y el tipo de retroalimentación que ofrecen incide o no en sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su potencial epistémico nos permite seguir ampliando los márgenes de reflexión que un conjunto de investigaciones previo alrededor del campo de la escritura viene delineando (Valenzuela, 2020; Valencia y Martínez, 2019; Valenzuela, 2021). Al volver sobre lo hallado en esas investigaciones, la recapitulación aparece y emergen también nuevas preguntas. Una de estas atraviesa con fuerza lo que los estudios precedentes arrojaron, apuntando al extremo opuesto del déficit; se interroga por el carácter aleccionador de la escritura y su correlación con las dinámicas de apropiación del saber al que se debe por excelencia la escritura académica (Carlino, 2005a).

De allí la pertinencia no de abandonar el énfasis comunicativo que sobre la escritura académica ya muchos trabajos han adoptado con un acento especial, recordémoslo, en las tareas cognitivas involucradas en la composición escrita, la incidencia en esta del contexto situacional más próximo y el

peso de los dispositivos pedagógicos en los procesos de redacción. Más bien, de lo que se trata es de ensanchar los linderos de estos estudios a través de un análisis que sea capaz de inventariar lo que la escritura ofrece en términos formativos: "dentro del contexto de la educación superior y en distintas áreas disciplinares, son escasas las investigaciones que permiten dilucidar en qué condiciones de enseñanza escribir y argumentar podrían desplegar sus potenciales epistémicos al abordarse como prácticas sociales" (Molina, 2014, p. 139).

En ese orden de ideas, ese problema usual por el que un buen número de investigaciones se ha interrogado desde hace varias décadas, concerniente a la enseñanza de la escritura, es aquí sometido a un giro de ciento ochenta grados que lo deconstruye y nos lleva finalmente a preguntarnos por aquello de la escritura que demandan los docentes universitarios y la evaluación que hacen de esta, aquel lo que es capaz de sumar al aprendizaje disciplinar de sus estudiantes y al desarrollo de su potencialidad epistémica.

## Fundamentación teórica

El enfoque de respaldo de la investigación corresponde al enfoque sociocognitivo, el cual deviene de los trabajos realizados alrededor del enfoque cognitivista que "surgió en los años cincuenta en los Estados Unidos, y sus antecedentes inmediatos están representados por la lingüística, la ciencia computacional y la teoría de la información, todos en torno a la cognición" (Valencia y Martínez, 2019, p. 23). Dicho enfoque tuvo una gran acogida en los diferentes trabajos no solo teóricos, sino de inserción en escenarios escolares llevados a cabo para lograr transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, en particular de la escritura; sin embargo, el trabajo del enfoque cognitivista entró en declive gracias a que no reportó mayores resultados respecto al propósito de conseguir articular cabalmente los procesos escriturales de los estudiantes a situaciones de comunicación contextualizadas.

En ese sentido, la ausencia de relación entre la planeación, ejecución, revisión de un texto, elementos claves del trabajo cognitivista y su contexto situacional hizo que el foco de atención se situara en la necesidad de que las producciones escriturales

se abordaran no solo como procesos de orden interno de un individuo, en cuanto a las operaciones mentales que adelanta para llevar a cabo la tarea de escribir, sino como procesos de tipo social y cultural, al considerar que el contexto es parte esencial de la producción discursiva de un sujeto, lo cual condujo a que diversas disciplinas como "la antropología, la sociología, la pragmática, la historia, las teorías de la enunciación y el interaccionismo sociodiscursivo" (Ortiz, 2011, p. 24) entrasen a tomar partido.

Todos estos estudios plantean que la escritura es una práctica de carácter social, cultural, es "un proceso social y contextualizado que tiene su origen en la interacción social..." (Ortiz, 2011, p. 24) lo que significa que el contexto se convierte en un factor relevante para la producción de discursos escriturales, no solo por el tipo de conocimientos sociales, culturales, políticos que allí se ponen de manifiesto, sino por los modos en que un sujeto los apropia y les da sentido.

Este enfoque se alimenta de trabajos de diversas disciplinas que se han ocupado de reflexionar sobre la relación existente entre los procesos mentales que desarrolla un individuo, la constitución social en la que se mueve y los diferentes usos de la lengua que allí se producen. Un ejemplo se encuentra en la propuesta de Van Dijk (2016), quien sostiene que el enfoque sociocognitivo debe trabajar alrededor del triángulo discurso-cognición- sociedad, debido a esa relación de los aspectos sociales y discursivos con las representaciones mentales que los seres humanos construimos al ser parte de una realidad o contexto. El autor nos dice que:

la interacción, situaciones y estructuras sociales solamente pueden influir en el discurso a través de la interpretación de dichos ambientes sociales por parte de los individuos. Y, al contrario, el discurso solo puede influir la interacción y estructuras sociales mediante la misma interconexión cognitiva de modelos mentales, conocimiento, actitudes e ideologías. (p. 139)

Por tanto, el enfoque sociocognitivo no se distancia del cognitivo, sino que lo convierte en una de sus líneas de reflexión fuerte, debido a la importancia de las representaciones mentales que construyen los sujetos al ser parte de un entorno sociocultural

en el que interactúan con otros. Así las cosas, estas interacciones provocan una serie de producciones lingüísticas que, de manera asertiva, se instauran dentro de las diferentes acciones o actividades en las que socialmente se encuentran inmersos estos sujetos y, entre otras cosas, les permite producir y comunicar saberes y representaciones del mundo, en palabras de Van Dijk (2016) "los usuarios del lenguaje no solamente actúan (comunican, hablan, escriben, escuchan, leen, etc.), sino que también piensan cuando lo hacen" (pp. 139-140).

Esta idea, planteada por Van Dijk desde los estudios del análisis del discurso, explicita la relación entre las producciones discursivas que elaboran los sujetos, los escenarios sociales y culturales en los que se construyen y los procesos mentales que también llevan a cabo. A su vez, resalta que, a pesar de que el enfoque cognitivo, no se ha tenido en cuenta por varias líneas de estudio del enfoque sociocognitivo; se debe atender a que los seres humanos elaboran una serie de operaciones mentales a la par que se constituyen como sujetos sociales y del lenguaje, lo que les permite construir toda una serie de conocimientos en la diversidad de acciones y contextos de orden social en los que se mueven. Lo anterior, se puede evidenciar en lo que nos comparten Jolibert y Sraiki (2009) cuando se refieren al aprendizaje de la lectura y la escritura como "un largo proceso cognitivo y afectivo de elaboración de estrategias, de activación de operaciones mentales, y de construcción de conocimientos culturales y lingüísticos" (p. 17).

Del mismo modo, las ideas anteriores se articulan con la psicología social al seguir la propuesta de Vigotsky (1975-1979), citado por Valencia y Martínez (2019, p. 28), con su concepto de la actividad, el cual nos dice que los sujetos nos encontramos inmersos en una variedad de actividades que emergen de distintos entornos o contextos culturales, y estos determinan las herramientas de tipo mental y las formas simbólicas como la lectura y la escritura que aprendemos, enseñamos y requerimos para interactuar de manera eficiente. Camps (2003) nos amplía esta idea de la siguiente manera:

La aportación de Vigotsky pone de manifiesto que el pensamiento verbal tiene sus orígenes en la interacción social

(Vigotsky, 1977, 1979). La visión del origen sociocultural de las capacidades más propiamente humanas tiene relación también con la consideración de la naturaleza social del lenguaje escrito, aunque se produzca de forma aparentemente individual, autónoma, visión que encontramos en otros autores como por ejemplo Bajtin. (p. 4)

La idea del triángulo de Van Dijk entre el discurso, el pensamiento y el plano social se expresa en la mirada Vigotskiana con su énfasis en el plano social para la construcción del conocimiento. Este autor plantea que tal construcción se da en interrelación con el pensamiento y el lenguaje en escenarios de interacción y actividad, lo cual indica que la escritura académica es mucho más que controlar una serie de elementos lingüísticos y formas o tipologías textuales.

La importancia de esta idea no se niega dentro del enfoque sociocognitivo y cultural, sino que se enfatiza en que el control sobre la estructura de la lengua y el uso que se dé a los procesos cognitivos que entren en juego para la producción textual, son dependientes del contexto social en el que un texto tiene presencia y, por ende, cuenta con una intención e interés por parte de los interlocutores involucrados y le otorga sentido a la tarea de producción discursiva.

### Escenarios educativos

Siguiendo esta línea de producción teórica dentro del enfoque sociocognitivo y cultural, en el caso particular de los escenarios educativos, como escenarios o contextos socioculturales, las relaciones de enseñanza y aprendizaje establecidas entre maestro y estudiantes alrededor de un objeto de estudio o campo de conocimiento son relevantes para que la producción escritural se vea afectada positivamente y refleje los procesos de adquisición y apropiación de saberes de un sujeto. Por ejemplo, la escritura académica como un ejercicio de producción y socialización del conocimiento que un estudiante logra:

La concepción de la relación entre aprendizaje y enseñanza como un proceso interactivo en el cual el uso de la lengua tiene un papel fundamental como instrumento de mediación semiótica que permite que el aprendiz construya progresivamente su pensamiento, sus conocimientos, sitúa en primer plano la importancia de las

funciones comunicativa y representativa del lenguaje verbal. (Camps, 2003, p. 4)

Esta importancia, atribuida a la relación entre los sujetos, las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, justifica los estudios que desde este enfoque se han adelantado en el campo de la Didáctica de la lengua: Jolibert (1998, 2009), Camps (2003, 2004, 2013) Castelló (2002), Lomas *et al.* (1997), Calsamiglia y Tusón (1999), particularmente, para la educación básica y media, en la búsqueda de contribuir a la mejora de las prácticas lectoras y escritoras de los estudiantes a partir de la reflexión sobre la intrínseca relación que hay entre los componentes del denominado sistema didáctico y de enseñanza, estudiantes, maestros, objetos de la enseñanza y el aprendizaje y los saberes, que, al hacer parte de un contexto socio-cultural, no son estáticos sino que se encuentran en constante movimiento y transformación, lo que se evidenciaría en las producciones discursivas de los estudiantes.

Estas interrelaciones permiten identificar y analizar, desde el plano social, una serie de situaciones y dificultades de la escritura que, desde perspectivas como la cognitiva, se estudiaban de manera individual, lo que resalta el vínculo entre los procesos sociales y los cognitivos de los seres humanos en una actividad discursiva como la escritura y amplía las posibilidades de generar propuestas de análisis y de acción para las actividades de enseñanza y aprendizaje, que redunden en la apropiación del conocimiento de los estudiantes en cuanto a los campos propios de conocimiento disciplinar y a la escritura como objeto, tal como lo enuncia Carlino (2005a) al referirse a la importancia de transformar la enseñanza a través de la investigación sobre sus propias prácticas y que ello favorezca la potencialidad epistémica de los estudiantes.

### La escritura como práctica social

En este sentido, las prácticas discursivas escriturales, dentro del ámbito universitario, se conectan de manera directa con las actividades de enseñanza y aprendizaje que allí se tejen. Por consiguiente, una práctica discursiva no es ajena a las configuraciones sociales, políticas, culturales, conceptuales que todo sujeto, sea maestro o estudiante, ha construido a

lo largo de su estar en el mundo, de su experiencia en él y que, gracias a su capacidad de simbolizar, le puede otorgar sentido. Esta relación entre el lenguaje, el conocimiento y la interacción social se puede entender en palabras de Halliday (1982), citado por Valencia y Martínez (2019), como "una relación dialéctica natural donde el sujeto transmite, mantiene y recrea la cultura, y a través de cuyo uso, a su vez se reconstruye" (p. 57).

Así, desde el campo de la psicología social a través del estudio de la conformación de las representaciones sociales, el enfoque sociocognitivo y cultural explora los modos en que el discurso que producen los sujetos en el ámbito universitario. En este caso particular, la escritura "no es simplemente el vehículo por donde transitan los saberes, sino que es instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en que se desarrolla" (Camps y Castelló, 2013, p. 18) ya que un sujeto es participante de múltiples actividades de tipo social en las que aprende a usar la lengua en todas sus dimensiones, por lo que no solo en el escenario académico estas prácticas discursivas se aprenden o tienen valor y vigencia. Sin embargo, en esa interacción de tipo educativo se contribuye a situar usos específicos del discurso, anclados a conocimientos que superan los adquiridos por la experiencia en la vida cotidiana, lo que alimenta y complejiza la potencialidad epistémica de todo ser humano.

En ese mismo sentido, Carlino (2005a), citada por Cartolari y Zambrano (2014), muestra cómo las actividades de enseñanza que involucran prácticas escriturales, pueden favorecer la potencialidad epistémica de los estudiantes ya que, "pueden ayudar a que los alumnos reelaboren y se apropien de los conocimientos, evitando a la vez que busquen tan solo memorizarlos" (p. 99) debido a que, en esas actividades, los procesos de tipo cognitivo y lingüístico se amplían gracias al acompañamiento, seguimiento y retroalimentación que puedan hacer los maestros. Esto significa también una vuelta a la importancia y relación de las prácticas sociales con las prácticas discursivas. Del mismo modo, plantea que las prácticas de escritura se deben convertir en objetos de

enseñanza dentro de cada campo disciplinar, lo que significa "introducir y andamiar a los alumnos en los modos de leer y escribir propios del campo de conocimientos en el que se adentran, y también a la cultura escrita universitaria a la que han llegado" (p. 99). Por tanto, analizar las solicitudes y consignas que los maestros hacen a los estudiantes para que elaboren textos académicos que den cuenta de los conocimientos que han construido, a través de las prácticas de enseñanza diseñadas y aplicadas en los escenarios de clase, es decir, los sistemas de actividad, permite identificar este tipo de relaciones y construcciones de las que se habla a lo largo de todo este apartado, pues, siguiendo los planteamientos generales de diversos autores como los mencionados aquí, todos los discursos, incluido el académico, toman formas específicas que se ajustan a situaciones igual de específicas en consonancia con las representaciones de los sujetos, en el caso del ámbito universitario, tanto de los maestros como de los estudiantes implicados en las actividades académicas.

## Metodología

A nivel metodológico, la investigación tiene unas bases interpretativas en razón no solo de su interés por construir a partir del corpus sobre el que indagó, sentidos múltiples a través de los cuales aproximarse comprensivamente al objeto de estudio, sino también, y principalmente, en virtud del enfoque epistémico que asumió, es decir, hermenéutico, el cual asume respecto de la realidad una posición de acuerdo con la cual el conocimiento de esta última se encuentra mediado por el sujeto responsable de significarle a partir de sus idearios, claramente marcados por la cultura.

## Enfoque hermenéutico

Tal postura epistémica indica una acepción de realidad que difiere de aquella defendida por el positivismo, para el que esta no es más que un puro dado que preexiste a la mirada. De este principio tomamos distancia en la investigación a razón precisamente del énfasis dado a los presupuestos que los profesores de la licenciatura estudiada atribuyen a la escritura que esperan agenciar en sus estudiantes mediante sus consignas de trabajo como en los presupuestos que los estudiantes adjudican a las evaluaciones de las que

son objeto sus propios escritos. De allí partimos con el fin de elaborar lecturas reflexivas de lo que acontece en los estudiantes y los efectos de tales significaciones en la acción discursiva de escribir en la universidad.

En esta medida, lo que busca auscultar la investigación no se reduce a lo consignado en los textos exclusivamente, sino que se extiende hasta lo dicho por los actores a propósito de sus acciones. Variables que, recordémoslo, se enmarcan en un contexto particular —el universitario— asediado por demandas, presiones y tensiones de índole múltiple que repercuten con fuerza en la relación estudiante-escritura-profesor. Por tanto, dentro del ejercicio interpretativo, esa relación con los sujetos y su constitución social y cultural se surtió también a través de la indagación, de la pregunta como una posibilidad de acceder al otro, de interrogar lo que se dice, lo que se hace y de generar un acercamiento a la realidad que le circunda tanto al sujeto como al texto para de ese modo ampliar el horizonte de sentido frente a aquello que se busca interpretar y analizar. Esta postura epistemológica estuvo acompañada por el método etnográfico que orientó la puesta en marcha del programa metodológico y nos permitió realizar una planeación articulada atendiendo a la población sobre la que versa el estudio.

## Participantes

La investigación involucró a un total de 59 estudiantes de una licenciatura en Educación Básica Primaria y 5 profesores —doctores en su mayoría— de diversas áreas del conocimiento como ciencias sociales, lenguaje, arte y educación, suscritos al mismo programa. La escogencia de los estudiantes obedeció a un muestreo de carácter selectivo en tanto requeríamos alumnos tanto de profundización, con prácticas de escritura consolidadas, como de fundamentación, en proceso de familiarización con las consignas de escritura del profesorado.

## Técnicas empleadas

Fueron aplicadas tres técnicas de recolección de información.

*Entrevista en profundidad*, cuyo despliegue permitió el acercamiento a esas construcciones de significado que los entrevistados poseían respecto a

la escritura académica y su relación con el desarrollo de la función epistémica. El uso de esta técnica permitió que los sujetos de manera abierta y libre se expresasen sobre el carácter de esta práctica discursiva dentro de sus espacios de formación académica. El guion diseñado enfatizó en recabar información sobre el estatuto, fines y efectos de la escritura académica en los espacios de formación.

*Grupos focales*, gracias a los cuales fue posible rastrear información relevante, fruto de un discurso hecho a varias voces, que reveló disensos y consensos sustantivos alrededor de la escritura académica, la función epistémica y las prácticas de evaluación agenciadas al interior de los espacios académicos del programa de licenciatura.

*Análisis documental*, el cual se enfocó en acopiar material sensible asociado no solo a las apuestas curriculares de los profesores, es decir, sus syllabus, anclados en módulos virtuales cuyos contenidos y actividades fueron objeto también de sistematización, sino además buena parte del material escritural suministrado por los estudiantes como respuesta a las demandas de escritura de sus profesores.

La organización de la información en general se estableció con arreglo a las consignas de escritura elaboradas por los maestros, las cuales se distribuyeron por asignatura, semestre y docente, del mismo modo los textos escritos y las retroalimentaciones que presentaban correspondencia con esas consignas. Así mismo, se distribuyeron por archivos las entrevistas a profesores y estudiantes, los grupos focales con estudiantes y sus respectivas transcripciones. El análisis del corpus hasta ahora recabado giró alrededor de las siguientes categorías: escritura académica, función epistémica y prácticas de evaluación.

Dentro del proceso de recolección y análisis de la información que se ha llevado a cabo, podemos dar cuenta de algunos hallazgos que denominamos preliminares, en tanto la investigación se encuentra en curso, por consiguiente, lo que a continuación se expone hace parte de una primera mirada a los insumos que han emergido del uso de las técnicas de recolección de información mencionadas, particularmente la aplicación de entrevistas a maestros de la licenciatura objeto de estudio.

## Resultados

De manera importante, identificamos que se tiende con relativa regularidad hacia un ejercicio de instrumentalización de la escritura al ser usada con fines estrictamente evaluativos. A pesar de atribuirle un alto valor a la escritura como parte del proceso de formación de los estudiantes, su alcance epistémico se escamotea al centrar el interés en que los estudiantes reflejen en sus escritos lo solicitado en las consignas, que no tienen el foco en la escritura como objeto de conocimiento sino, como herramienta para decir o declarar un saber, lo cual no deja de ser relevante, solo que no conduce de forma expresa a la transformación del conocimiento.

Por consiguiente, la escritura sería reducida a una herramienta de información, restándole así la propiedad que, de acuerdo con Camps y Castelló (2013) y Carlino (2005a), posee al ser una actividad a través de la cual se elabora la mayor parte del conocimiento que allí circula, es decir, que tiene un carácter intelectual y se presenta de manera relacionada en diversidad de formatos, como "en una inextricable red de relaciones entre unos y otros" (Camps y Castelló, 2013, p. 2). Esto implicaría una diversidad de conocimientos, por un lado, de las disciplinas que se sirven de la escritura para sus fines y, por otro, de la escritura misma como objeto, lo que significa un reconocimiento y apropiación de los elementos de orden lingüístico, comunicativo, cognitivo y social que hacen parte del ejercicio mismo de escribir como una práctica real y situada que posibilita el encuentro y diálogo con otros, de modo no solo catártico sino crítico y reflexivo (Valencia y Martínez, 2019).

A pesar de estos planteamientos, en los que se evidencia la importancia de la escritura académica para la formación de los estudiantes universitarios, tanto en sus campos disciplinares como en la escritura misma, esta conexión con el conocimiento ha sido desatendida o ha tenido menos eco en las investigaciones, pues una gran variedad de ellas han girado en torno a la comprensión de textos, debido a la fuerza de la tradición conductista y estructuralista (Van Dijk y Kintsch, 1983, cit. en Ortiz 2011) que prioriza el trabajo de enseñanza y aprendizaje del sistema formal de la lengua debido a su posibilidad de ser

observable y medible en aspectos como las palabras, frases, oraciones que elabora un sujeto.

Siguiendo esta línea, es necesario resaltar el papel de los sujetos que interactúan en el ámbito universitario en general y en la licenciatura en particular, los estudiantes y maestros. En primer lugar, el estudiante en quien recae de manera directa la solicitud de la escritura académica, que se traduce en una demanda de una serie de saberes sobre el sistema formal de la lengua de manera privilegiada y a la que el estudiante atiende buscando poner en relación lo que ya sabe con lo que demanda la situación de escritura, de ese modo, la escritura académica se queda en el plano de lo puramente estructural, de reconocimiento y uso de diversas tipologías textuales. Así, las producciones escriturales de los estudiantes se convierten en una transcripción del conocimiento como lo menciona Carlino (2005b) y se distancian de ser un proceso en el que el sujeto que escribe ha de sumergirse con toda su configuración humana histórica, social, cultural, cognitiva y afectiva.

En segundo lugar, identificamos que los maestros no consideran tener un papel importante en la enseñanza de la escritura. Por un lado, hallamos que hay un cierto desprendimiento de ellos respecto a la escritura como objeto de conocimiento, pues creen que esta o su ejercicio ha de ser concomitante al despliegue mismo del saber, casi que tendría que venir por añadidura, lo que la convierte en una muy buena vía para la evaluación de los aprendizajes. Por ende, al ser el maestro otro sujeto implicado en las actividades de escritura académica funge como destinatario de los procesos escriturales que asigna para evidenciar, entre otras cosas, los alcances conceptuales que un estudiante ha construido o está construyendo dentro de su espacio de trabajo educativo, es decir, hace uso de la escritura mayoritariamente para rastrear, ratificar, evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, en los diseños curriculares o *syllabus* analizados hasta este momento, el enfoque didáctico no contempla a la escritura como proceso u objeto de conocimiento ya que no asignan tiempos y espacios para la retroalimentación conjunta y la reescritura de los textos que se producen alrededor de los contenidos abordados y que son fuente

esencial para la evaluación. Los maestros aluden en las entrevistas a que el trabajo académico propio de las asignaturas no permite que se asignen unos tiempos para la retroalimentación y reescritura de los textos que los estudiantes producen ya que, se hace necesario abordar aquellos contenidos trazados en el plan de clase atendiendo a los márgenes de tiempo para cada uno de ellos, lo que en ocasiones no permite centrarse en actividades de este tipo poniendo a la escritura en un lugar de formato o indicador para evaluar el logro o no de cada contenido y el paso de uno al otro.

Adicionalmente, los maestros explicitan que en ocasiones hay sobresaturación de actividades para cada contenido, lo cual obliga a pasar por la revisión de esos productos escriturales con celeridad. Lo anterior, nos muestra que, en las propuestas de las asignaturas, el enfoque didáctico no está puesto en la escritura como objeto de conocimiento articulado a la naturaleza de las disciplinas.

En este orden de ideas, termina obviándose que toda práctica escritural es un andamiaje en el que un estudiante podría tener ocasión de movilizar su saber, lo cual pocas veces ocurre ya que no tiene dominio consciente de los conocimientos que se suponen adquiridos a través de las acciones de enseñanza desplegadas por el maestro, y carece en otras ocasiones de esos conocimientos; por ende, su nivel de escritor inexperto, tanto en el ámbito propio de la escritura, como del campo disciplinar para el que debe escribir, no le permite hacer uso de la escritura para transformar el conocimiento que se enseña en la universidad, es decir, para pasar de la repetición a la crítica y la reflexión, lo que afecta de manera directa su campo epistémico.

Otro de los hallazgos radica en que los maestros asumen que los estudiantes ya tienen un saber sobre la escritura cuando llegan a la universidad, el cual es catalogado como inicial o básico, situación que genera en múltiples ocasiones que la escritura académica no pase de ser una preocupación cotidiana a un objeto de investigación continua, por lo que los maestros no apropian a la escritura como un saber que forma parte de los contenidos y procesos de sus disciplinas, clave para el aprendizaje de los

estudiantes. Lo anterior ya que es a través de ella, de la escritura, que se desarrollan y comparten los procesos de enseñanza y aprendizaje, con independencia del campo disciplinar en el que se lleva a cabo la formación.

## Discusión y conclusiones

La consideración, entonces, según la cual el ámbito universitario no tiene ninguna implicación en la formación escritural de los estudiantes, como ya se mencionó, hace que se asuma que un estudiante al ingresar a la universidad ya viene con esas ideas, saberes y elementos necesarios para dar respuesta a las solicitudes que le hacen en ese sentido, razón por la cual el maestro en la universidad ha de ocuparse de asuntos del orden propio de su disciplina. A estos hechos se suman otros que contribuyen a mostrar en buena medida que, en el escenario universitario, no se aborda de manera frecuente a la escritura como un objeto de enseñanza y aprendizaje.

Para empezar, el lugar atribuido a la escritura en el seno de las clases se torna completamente funcional, lo cual reduce el escribir a un procedimiento sobre el que los profesores solo se pronuncian en la medida en que su ejecución reporta fallos e impide el normal funcionamiento de la clase. Así, si se vuelve sobre la escritura es generalmente a causa del contratiempo que supone no saber escribir un ensayo, una reseña, un comentario; o como consecuencia de ignorar las reglas básicas de ortografía, cohesión, coherencia, etc. Se hace así conciencia de la escritura, pero solo a costa del error, del fallo en el que incurren los estudiantes al producir un texto.

El retorno de los profesores a la escritura, por tanto, lo impulsa el déficit, no la idea de hacer de esta una aliada sistemática del aprendizaje y el pensamiento, de manera que la escritura no se reduzca a ser simplemente el objetivo de la evaluación. Ahora, si bien se reconoce la importancia de la escritura en la formación que se imparte, o es al menos lo que se declara, se desconoce la relevancia de la formación continua en la escritura que todas las áreas contemplan, pues no hay un solo escenario académico dentro del ámbito curricular de todo programa universitario cuya transmisión e interiorización no dependa en

buena medida del trabajo escritural llevado a cabo por los estudiantes a lo largo de todo su proceso formativo.

Por otra parte, los maestros sienten de algún modo que deben licenciarse de sus propias clases para hacerle frente a los problemas de escritura de sus estudiantes, con el agravante de que no todos cuentan con las herramientas necesarias para asesorar a su alumnado a la hora de escribir. Su "apoyo" lo juzgan de asistencial y contingente, y en consecuencia coyuntural, pues, aparece cuando la condición escritural de los textos se describe como crítica, es decir, continuamente. De allí que los profesores se vean finalmente enfrentados al dilema de interrumpir sus clases por "enseñarles a escribir" ad honorem a sus estudiantes o recordarles perentoriamente que deben mejorar su escritura y continuar adelante con lo que sí les corresponde, su materia.

De lo anterior, se infiere una lectura de la escritura en aula escasamente pensada en clave reflexiva, crítica y propositiva, lo que de cierta forma coincide con la novedad en nuestra región de la serie de estudios sobre escritura académica que viene propagándose con relativa fuerza desde hace ya al menos dos décadas, señalando dichas tensiones. Esta oleada de estudios recalca cada vez con mayor contundencia la necesidad de incorporar en las instituciones de educación superior políticas sólidas alrededor de la atención dada a la escritura de los estudiantes, pero desde enfoques interdisciplinarios que amplíen los márgenes de discusión e intervención, involucrando al conjunto de la comunidad académica en la consecución de tales políticas, de forma que las universidades posean una mayor apertura hacia esta clase de consideraciones sobre la formación en escritura, de modo que los esfuerzos no se lleven a cabo de forma aislada e integren tanto a profesores como a directivos en las apuestas por contribuir a la transversalización de la escritura en el currículo.

Cada vez es más evidente, según se concluye con esta investigación, la importancia de articular diversos esfuerzos en dirección no solo a apoyar a los estudiantes en lo que respecta a su escritura, sino además a los profesores a la hora de llevar a cabo el acompañamiento que estos procesos de producción textual

reclaman, aún a expensas de los propios estudiantes que no suelen exigir por creer que la escuela fue la que les quedó adeudando apoyo, y no la universidad.

En esa medida, se quiere que con lo producido en el marco de esta investigación se allane terreno en dirección a respaldar la iniciativa de crear espacios comunes de fortalecimiento de la escritura, en los que no dejen de confluir tanto los profesores con sus itinerarios curriculares como los estudiantes con sus demandas y expectativas. Esto representaría ciertamente una toma de conciencia frente a la escritura que reivindicaría su potencial epistémico y nos reconciliaría con el principio de asumir la escritura como piedra angular del pensamiento y la reflexión.

A modo de cierre, es importante precisar que estos resultados preliminares, más que certezas, son sugerencias sobre múltiples preguntas alrededor no solo de cómo la retroalimentación a la escritura de los estudiantes contribuye a sus aprendizajes sino, cómo la acción del maestro, es decir, su lugar en la enseñanza dentro de los procesos escriturales provoca transformaciones en términos de la potencialidad epistémica de sus estudiantes y de la misma escritura.

## Referencias

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. REDU *Revista de Docencia Universitaria*. Número Monográfico dedicado a *Academic Writing*, 11 (1), 17-36.
- Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. GRAÓ, Barcelona editorial.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Revista Lenguaje*, 32, 7-27.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). La escritura en el nivel superior. *La Gaceta*, Número 418.
- Cartolari, M. y Zambrano, J. (2014). Reseña del libro *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. *Pedagogía Universitaria*, 11 (21), 98-102.

- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (52), 149-162.
- Jolibert, J. y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.
- Jolibert, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Ed. Dolmen.
- Lomas, C., Tusón, A. y Osoro, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Molina, M. E. (2014). Argumentar y escribir para aprender Biología en la universidad: revisión de antecedentes y perspectivas de alumnos. *Revista Polifonías*, 3(3), 97-119.
- Ortiz, C. y Elsa M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Revista de Lenguaje y cultura*, IKALA, 16(28).
- Valencia, I. y Martínez, A. (2019). *La conciencia lingüística: otra forma de asumir la lengua*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Valenzuela, C. (2020). Escribir e investigar en la universidad: saldos de una alianza olvidada. *Enunciación*, 25(1), 48-61.
- Valenzuela, C. (2021). Escritura en la universidad. Tránsitos y vínculos. En Alexis Pinilla (Ed.), *Itinerarios de la investigación educativa y pedagógica* (pp. 239-248). UPN
- Van Dijk, Teun A. (2016). Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10 (1), 137-162. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/230/1/RCIEM208.pdf>

## Diálogo del conocimiento

Este artículo de investigación presenta una fundamentación teórica basada en autores, tanto clásicos como contemporáneos, emblemáticos del enfoque sociocognitivo de la escritura y el análisis del discurso (Van Dijk), la perspectiva discursiva del lenguaje y la escritura (Ortíz) y el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura (Jolibert, Sraiki, Camps, Calsamiglia y Tusón, Lomas), desde las aportaciones clásicas de la mirada sociocultural de la construcción de conocimiento (Vigotsky y Bajtín). Un aspecto conceptual significativo es la referencia a propios trabajos de los autores en relación con la escritura académica.

Se puede considerar que el estudio desarrolla con claridad el objeto de estudio por el cual indaga, siendo la temática presentada con solidez, lo que da cuenta de una experticia en el campo indagado en tanto los investigadores resultan especialistas en el abordaje del tema y en su desarrollo; es un estudio, igualmente, delimitado en su planteamiento, sus intenciones e indagaciones propuestas.

A nivel metodológico, la investigación es consistente y coherente, posee bases interpretativas y hermenéuticas que se conjugan con las pretensiones y el sentido del estudio: la indagación por la acción discursiva y de significación de la escritura académica en el contexto universitario. La población es claramente definida (estudiantes y maestros) y las técnicas para la recolección de información explicitadas (entrevistas, grupos focales y análisis documental).

El estudio mantiene una posición crítica y argumentada que pone de manifiesto la necesidad imperiosa de tomar en consideración el tema de la escritura académica en la universidad, en tanto su uso se restringe a la declaración de un saber y la instrumentalización evaluativa, más que a la construcción de conocimiento. Es un llamado, altamente pertinente, vigente y a veces olvidado en la comunidad universitaria, a tomar en consideración el lugar del lenguaje en la educación y, más específicamente, el de la escritura y su abordaje epistemológico. Asimismo, cuestiona el papel del maestro y la mirada que este asume sobre la escritura, del uso y lugar que le da a esta en la formación de sus estudiantes. La formación escritural de los estudiantes se ubica como preponderante, como condición para su acercamiento al conocimiento, y esto requiere de un saber por parte

del docente para su acompañamiento. El estudio deja en punta, como posibilidad real, aún por construir, los "espacios comunes de fortalecimiento de la escritura", en los que estudiantes y docentes han de confluír para reelaborar el sentido de la experiencia de escritura.

Jose Ignacio Galeano Borda



autor : Juan Carlos Jurado  
título : Florero azul  
año : 2019



# Educación propia y educación occidental del pueblo Nasa Páez Huila, Colombia







Volumen 8 N.º 58  
enero - junio de 2025  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
e22442

Indigenous  
Education and  
Western Education  
of the Nasa Páez  
People, Huila,  
Colombia

Educação própria e  
educação ocidental  
do povo Nasa Páez,  
Huila, Colômbia

Solanyer López-Álvarez\*  

Daniela Rodríguez-Jiménez\*\*  

Carlos Zabala-Castro\*\*\*  

Fecha de recepción: 21-11-2024

Fecha de aprobación: 03-06-2025

## CÓMO CITAR

López-Álvarez, S., Rodríguez-Jiménez, D. y Zabala-Castro, C. (2025). Educación propia y educación occidental del pueblo Nasa Páez Huila, Colombia. *Nodos y Nudos*, 8(58), e22442. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num58-22442>

\* Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE y Universidad de Manizales. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Cali, Colombia. [solanyer.lopez@correounivalle.edu.co](mailto:solanyer.lopez@correounivalle.edu.co)

\*\* Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE y Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Fundación Territorios. [daniela.rodriguez@fundacionterritorios.org](mailto:daniela.rodriguez@fundacionterritorios.org)

\*\*\* Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE y Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. SAPIENCIA. Área Metropolitana del Valle de Aburra. [carlos.zabala@metropol.gov.co](mailto:carlos.zabala@metropol.gov.co)





Volumen 8 N.º 58  
 enero - junio de 2025  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 e22442

## RESUMEN

Este artículo analiza las articulaciones y tensiones entre la construcción del *proyecto educativo comunitario* (PEC) del pueblo Nasa Páez de Huila y la educación occidental. La metodología de la investigación fue cualitativa, con un enfoque comprensivo-hermenéutico. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante, entrevistas, grupos focales y talleres. Se trabajó con docentes, rector, autoridades, familias y estudiantes. Se halló que el PEC es una construcción académica y política de carácter intercultural, que enfrenta constantes tensiones internas y externas con el Ministerio de Educación Nacional. En este contexto, el pueblo indígena lucha por la preservación de su historia, lengua, costumbres, y el reconocimiento de su autonomía y de sus saberes ancestrales.

**Palabras clave:** educación propia; interculturalidad; educación occidental

## ABSTRACT

This article analyzes the articulations and tensions between the construction of the Community Education Project of the Nasa Páez Huila People and western education. The research methodology was qualitative with a comprehensive hermeneutic approach, the techniques used were participant observation, interviews, focus groups and workshops. We worked with teachers, principal, authorities, families and students. It was found that the PEC is an academic and political construction of intercultural character, which lives in constant internal and external tensions with the Ministry of National Education, where the indigenous people struggle for the preservation of history, language, customs, recognition of their autonomy and their ancestral knowledge.

**Keywords:** indigenous education; interculturality; western education

## RESUMO

Este artigo analisa as articulações e tensões entre a construção do Projeto Educativo Comunitário (PEC) do povo Nasa Páez de Huila e a educação ocidental. A metodologia da pesquisa foi qualitativa, com uma abordagem compreensiva-hermenéutica. As técnicas utilizadas foram observação participante, entrevistas, grupos focais e oficinas. Trabalhou-se com professores, diretor, autoridades, famílias e estudantes. Constatou-se que o PEC é uma construção acadêmica e política de caráter intercultural, que enfrenta constantes tensões internas e externas com o Ministério da Educação Nacional. Nesse contexto, o povo indígena luta pela preservação de sua história, língua, costumes e pelo reconhecimento de sua autonomia e de seus saberes ancestrais.

**Palavras-chave:** educação própria; interculturalidade; educação ocidental

## Introducción

Pretender conocer las relaciones entre el *proyecto educativo comunitario* (PEC) y la educación occidental nos lleva, en primera instancia, a reconocer que la educación indígena propia se desarrolla en el sujeto mismo, en su *origen* y su *derecho mayor*. Esta educación ha transitado por las luchas de los pueblos indígenas, ancestrales y milenarias, lo que significa que existen desde antes de la colonia —lo cual no será abordado en este artículo, por no ser de nuestro interés—. No obstante, se evidencia cómo los pueblos indígenas asentados en el departamento del Huila crean, en 1991, el Comité para la Educación, como primer paso hacia la integración de los pueblos indígenas de la región. Dicho comité dio origen a la Organización de Pueblos Indígenas del Huila (ODEPIH), estructura organizativa que permitió el fortalecimiento de los procesos internos a nivel regional y al interior de cada comunidad. Este escenario de encuentro y articulación desapareció a causa de inconsistencias en su estructura organizativa.

Los conocimientos logrados con la ODEPIH son retomados por los pueblos indígenas y para el año 2000 en la ciudad de Neiva, se crea el Concejo Regional Indígena del Huila – CRIHU el cual tiene como objetivo “la representación política de las comunidades indígenas del Huila, pertenecientes a los pueblos Nasa, Misak, Yanakunas, Pijaos y Embera Chami, a través de la reivindicación de la integridad de derechos humanos y étnicos”. (Consejo Regional Indígena del Huila, 2000, s. p.)

Los pueblos indígenas que conforman el Consejo Regional Indígena del Huila se encuentran principalmente en el suroccidente del departamento, en municipios como La Plata, La Argentina, Nátaga, Íquira, Pitalito, San Agustín, San José de Isnos, Palestina y Neiva. Allí habitan los pueblos Nasa, Misak y Yanacuna, organizados en cabildos y resguardos, los cuales se reconocen como espacios de vida, de lucha y de memoria colectiva. El territorio, para estos pueblos, no es solo una extensión geográfica, sino la base sobre la cual se construye la vida, se camina la palabra y se sostienen los saberes y principios que guían su existencia. Estos territorios, organizados como resguardos indígenas, se respaldan jurídicamente en la Ley 89 de 1890 y en el Decreto 1088 de 1993, normas

que reconocen la autoridad propia y el derecho a la autonomía de los pueblos. Desde allí se fortalecen los lazos comunitarios y se sostiene la cultura que cada pueblo ha decidido preservar a lo largo del tiempo, aun frente a los múltiples intentos de desarraigo y fragmentación.

Con la creación del CRIHU se propone el primer Programa de Educación y Cultura, con el deseo de implementar una educación indígena propia dentro de las instituciones educativas indígenas del Huila. Luego de muchos esfuerzos, fruto de la participación en distintas *mingas comunitarias*<sup>1</sup>, en el año 2013 el Programa de Educación logra la Administración de los establecimientos educativos indígenas del departamento, conforme al Decreto 2500 de 2010,<sup>2</sup> en articulación con la Secretaría de Educación Departamental.

Dicha administración propuso implementar en cada institución educativa indígena un Proyecto Educativo Comunitario que planteara la visión *escuela-territorio*, en contraposición a la concepción *escuela-institución*. Esta sería la diferencia nuclear entre la perspectiva educativa de los pueblos indígenas y la de los no indígenas. Esta visión debe sustentarse no solo en el Consejo de Mayores, sino también en los *planes de vida*<sup>3</sup> de cada pueblo, como parte de un proceso político-organizativo.

Construir estos PEC implicó nuevos retos, especialmente para la comunidad educativa. Por ello, paralelo al proceso de estructuración institucional, se ha evidenciado un proceso de formación del talento humano: primero como normalistas, con apoyo de la Secretaría de Educación Departamental, y luego con un enfoque intercultural, en articulación con la Escuela Normal Superior del municipio de Pitalito, Huila. Asimismo, se ganaron espacios de capacitación, talleres y

1 Es la forma de trabajo tradicional de cada pueblo indígena, es un esfuerzo colectivo para lograr objetivos comunes.

2 Es importante anotar que el Decreto 2500 de 2010, aunque transitorio, permitió la contratación de la administración de la educación propia de las comunidades indígenas, en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). No obstante, solo hasta el año 2025, a través del Decreto Ley 0481, se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como política pública de Estado. Dicho decreto fue sancionado posteriormente a la terminación del proyecto de investigación que dio pie al presente artículo.

3 Plan de desarrollo que diseña cada resguardo para su forma organizativa desde la cosmovisión de cada pueblo.

procesos de sensibilización en torno a la recuperación y fortalecimiento de la lengua propia.

De esta manera, se ha situado el concepto de *interculturalidad* como eje para fortalecer las apuestas en educación indígena propia. Esta se plantea en términos de un diálogo de saberes que, si bien parece una alternativa para armonizar la diversidad de conocimientos —y que fue institucionalizada mediante el Decreto 1953 de 2014—, también conlleva tensiones que la comunidad indígena experimenta de forma constante en su vida cotidiana. Algunas de estas tensiones están relacionadas con la preservación de la historia, la lengua, las costumbres, el reconocimiento de la autonomía y la conservación del tejido entre escuela, familias y comunidad, el cual refleja su identidad como pueblo indígena. Todo esto ocurre en el marco del encuentro entre la educación occidental y la educación propia.

Este artículo se propone responder a la pregunta: ¿Cuáles son las articulaciones que se dan entre el Proyecto Educativo Comunitario de la institución educativa Kue Dsi'j y la educación occidental en el resguardo indígena Nasa Páez Huila, del departamento del Huila, Colombia? Para abordar esta cuestión, se desarrolló una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, que tuvo una duración de dos años (2020-2022), y en la cual se trabajó con docentes, rector, coordinadora, autoridades del resguardo, familias y estudiantes. Se realizaron entrevistas, grupos focales, talleres y observación participante. A continuación, se presenta el marco conceptual que fundamentó la investigación, seguido por la metodología, los resultados y, finalmente, las conclusiones del estudio.

## Referentes conceptuales

En este apartado se retoma el desarrollo de la categoría *educación propia*, tanto desde la comprensión del pueblo indígena Nasa Páez de Huila como desde las construcciones realizadas por la institución educativa Kue Dsi'j, por tratarse de una categoría no solo conceptual, sino también contextual.

### Educación propia

La educación propia, reconocida como un derecho de las comunidades indígenas y como una actividad financiada por el Estado, ha sido el resultado de

luchas sociales, históricas y políticas libradas por los pueblos originarios en todo el continente americano —Colombia no ha sido la excepción—. En nuestro país, la educación formal dirigida a las comunidades indígenas estuvo en manos de la Iglesia católica desde principios de la década de 1970, cuando se renovó el Concordato de 1887<sup>4</sup> entre la Misión Católica y el Estado, en 1973.

A partir de la Ley 20 de 1974 la educación escolarizada para los grupos étnicos en Colombia pasó a estar en manos de la Iglesia bajo la modalidad de contrato, con la misión de evangelizar, con el poder de administrar y dirigir las escuelas. También tenían la facultad para crear, trasladar escuelas y nombrar docentes. Dentro de sus creencias estaba la concepción de la superioridad de la raza blanca y sus costumbres y la misión de civilizar e integrar a la cultura nacional a las minorías étnicas. (Arbeláez y Vélez, 2008, p. 9)

Muchas comunidades opusieron resistencia a esa educación formal religiosa impartida en las instituciones educativas públicas y privadas del país. En consecuencia, implementaron propuestas educativas alternativas desde sus territorios, aunque no contarán con reconocimiento legal.

Las comunidades indígenas fueron arrasadas en la conquista, acabando con la forma de vida. La iglesia tomó posesión de la educación y gira entorno a las enseñanzas cristianas, las creencias, ritos y formas de vida indígena quedan en el olvido. Históricamente los pueblos indígenas fueron dominados a través de la educación, los indígenas a través de la historia buscan reivindicar sus derechos por medio de las luchas y la unidad, para volver a construir sus propios pensamientos, revitalizar los principios... redescubrir nuestras raíces, no volver al pasado. (I. E. Kue Dsi'j, 2019, p. 6)

Que la educación de las comunidades indígenas en Colombia haya estado en manos de la Iglesia católica produjo procesos de aculturación tan profundos que, en muchas de ellas, se ha ido perdiendo

<sup>4</sup> Un concordato es un convenio internacional firmado entre el Estado Vaticano y otro Estado. El Concordato de 1887 fue un tratado firmado por el Papa León XIII, máximo pontífice del Vaticano en la época, y el presidente de Colombia, Rafael Núñez. Básicamente, este establecía el catolicismo como la religión oficial del país y le otorgaba a la Iglesia católica una serie de beneficios y prerrogativas especiales.

la lengua y las costumbres, a pesar de la resistencia sostenida de los pueblos.

La lengua materna o idioma nasa yuwe, es fuente de cultura y de vida de nuestro pueblo. Desafortunadamente también se está perdiendo. Hoy, ya no se les enseña a las nuevas generaciones el idioma propio. En algunos casos los jóvenes sienten vergüenza de hablar su lengua. Los padres, aunque sepan hablar el idioma propio, no lo enseñan a sus hijos, porque creen que van a hablar mal el castellano, porque no lo ven necesario o porque no quieren que sus hijos "pasen vergüenzas" hablando en un idioma diferente al castellano. (I. E. Kue Dsi'j, 2019, p. 14)

Por esta razón, se considera indispensable, para la dignidad, el respeto y el reconocimiento de la multiculturalidad en nuestro país, que la educación de las comunidades indígenas esté en manos de las propias comunidades. Gracias a los avances organizativos y normativos, muchos resguardos en Colombia cuentan con sus propias instituciones educativas, donde se imparte educación propia desde preescolar, pasando por la primaria y hasta la secundaria. Incluso, en Popayán, departamento del Cauca, existe la primera universidad indígena de Colombia: la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN).

Para poder impartir su educación propia, las comunidades indígenas han adaptado los proyectos educativos institucionales (PEI), reconfigurándolos hasta convertirlos en una propuesta propia, construida por toda la comunidad: el *proyecto educativo comunitario* (PEC), el cual presenta elementos de la formación tradicional occidental, reinterpretados y reformulados por las comunidades. Por ello, no se habla de una *malla curricular*, sino de un *tejido curricular de saberes*.

La *educación propia*, contrariamente a lo que suponen quienes no se han aproximado al concepto, no es un sistema educativo que niegue al otro ni lo diferente. No se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje que desconozca lo distinto, sino que lo integra y lo interpreta para generar una comprensión auténtica, más allá de la simple memorización de datos. Asimismo, la educación propia constituye una forma de reivindicar la identidad y la diferencia dentro de un sistema educativo que busca la homogenización de todos los habitantes del territorio. Es

el medio mediante el cual las comunidades indígenas han logrado salvaguardar sus raíces en medio del desarrollo y la implementación de un sistema educativo que sigue los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar. (Bolaños y Tattay, 2012, p. 48)

Tradicionalmente, en Colombia, la denominada cultura occidental ha tenido tal influencia que la mayoría de los ciudadanos cree que la educación al estilo europeo es superior, que los idiomas hablados en el viejo continente son más valiosos y que las creencias judeocristianas son las únicas y verdaderas, representadas principalmente por el catolicismo. Es por ello —y por muchas otras razones— que la educación propia adquiere hoy un papel fundamental en nuestra sociedad.

Bolaños y Tattay (2012) sostienen que la educación propia proyecta su acción más allá de la ciencia occidental, para permitir la incidencia y generación de distintos tipos de conocimiento, en los que el pensamiento científico occidental es un componente que se reapropia conforme a las particularidades de cada cultura.

La escuela tradicional en Colombia ha priorizado, dentro de sus currículos, la enseñanza del español, las matemáticas, la biología, la religión y la historia, entre otras asignaturas.

La promesa de una praxis educativa descolonizadora plantea, entonces, problemas impensados: ¿cómo enseñar historia desde una concepción temporal no lineal?, ¿cómo definir las áreas de estudio sin reproducir la división entre naturaleza y cultura? En definitiva, estas preguntas nos remiten a un interrogante central: ¿es posible construir una propuesta educativa intercultural? (Levalle, 2020, p. 23)

Históricamente, tanto en Colombia como en América Latina, ha habido un proceso de homogenización

y occidentalización de la cultura que ha invisibilizado a los pueblos originarios, sus formas de vida, creencias y tradiciones. Lamentablemente, la educación no ha sido ajena a estos procesos, e incluso ha sido usada para imponer una forma de vida. Por ello, las comunidades indígenas del país, en constante resistencia y haciendo valer los derechos políticos, sociales, económicos y culturales que han ganado con esfuerzo, han creado un Sistema Educativo Indígena Propio.

El PEC emerge como una contrapropuesta al PEI, establecido en la Ley General de Educación para todas las instituciones educativas del país. La diferencia fundamental está dada precisamente por el ingrediente comunitario dado por la participación de los pueblos en todas las esferas de la educación. (Medina, 2015, p. 172)

En los pueblos indígenas, lo político, lo organizativo y lo académico son de carácter comunitario. Las decisiones que afectan a la colectividad se toman en asamblea. Por ello, el Sistema Educativo Indígena Propio busca ser una herramienta que responda a las verdaderas necesidades del pueblo, trascendiendo la función de formar bajo los estándares del MEN para convertirse en un medio de transformación. Así, se evita formar ciudadanos homogeneizados con una percepción occidentalizada y productivista de la vida.

Medina (2015) señala que "la construcción del PEC se lleva a cabo en asambleas generales, en las cuales toda la población participa, concibiendo así propuestas de pensamiento colectivo a partir de la oralidad" (p. 173).

Esta tensión con los representantes del MEN no surge por el simple cumplimiento de estándares, ni porque se impongan metas o contenidos contrarios a los principios del PEC, sino por el desconocimiento de los procesos educativos propios de los pueblos indígenas por parte de quienes auditan la educación de niños, niñas y adolescentes en todo el país.

En este arduo trabajo, también destacan las problemáticas generadas por el sistema de evaluación nacional, que no representa adecuadamente los procesos formativos de los estudiantes de la I. E., sino que mide conocimientos estandarizados por el MEN. Esto deja a muchos estudiantes de la I. E. Kue Dsi'j por fuera de los parámetros establecidos. Esta preocupante tensión es descrita por uno de los docentes:

El sistema de evaluación que tenemos de manera general trae como consecuencias hacer sentir a los estudiantes menos al no responder esas preguntas estándares, al no acertar esas preguntas como que nos hacen sentir menores, como que no damos esa talla de lo que está diseñado esa evaluación, para proyectar una solución, es valorar lo que pueden hacer cada uno de nuestros estudiantes. (Docente 5, comunicación personal, 9 de junio de 2021)

El Sistema Educativo Indígena Propio ha estructurado su *tejido curricular* siguiendo ciertos estándares del MEN, con el fin de encajar dentro del sistema nacional de educación. A pesar de haber desarrollado sus propios contenidos, aún no ha podido establecer un modelo evaluativo que responda a sus necesidades específicas. A ello se suma la tensión constante generada por las auditorías del MEN sobre el PEC y su sistema de evaluación.

Esta problemática ha sido abordada en múltiples espacios académicos y comunitarios con los pueblos indígenas, buscando diversas alternativas. Sin embargo, es necesario construir nuevos horizontes educativos que reconozcan la influencia del contexto inmediato —en este caso, la comunidad— sobre los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. Dispuesto así,

una evaluación desde la ideología crítica en contexto indígena significaría la valoración de sus experiencias y de sus formas particulares de construir conocimiento, lengua y cosmovisión. En este sentido, la evaluación buscaría comprender cómo se construyen activamente las categorías de significado en las comunidades y territorios indígenas, para permitirle a los estudiantes ubicarse en su historia y actuar en ella. (Vargas, 2019, p. 203)

De igual forma, "considerando procesos de negociación de todos los implicados, estos procesos serán comunicativos y su objetivo es lograr la concientización social y comunitaria" (Vargas, 2019, p. 203).

Finalmente, se destacan las tensiones y contradicciones que se presentan frente a los saberes ancestrales, especialmente en relación con la irrupción de elementos culturales y prácticas sociales ajenas, como las relaciones de los jóvenes con los medios tecnológicos. El rector de la I. E. afirma:

[Inicio de cita] Los medios tecnológicos están afectando a los niños, quienes ahora están metidos en el cuento

del Facebook, redes sociales, todo eso afecta también, porque el mensaje que se les da ahí a los niños no es educativo sino cosas de menor importancia, entonces eso ha afectado también. (Rector, comunicación personal, 7 de junio de 2021)

Las interacciones con el *afuera* han generado una división dentro de la comunidad. A su vez, este hecho ha afectado las relaciones intergeneracionales y la preservación de las costumbres y tradiciones propias. Por esta razón, en una *minga de pensamiento pedagógico* —espacio de reunión y reflexión que se realiza periódicamente en la comunidad—,

se hizo un diálogo de saberes sobre la importancia de rescatar los saberes de los mayores, ya que, por el desinterés de la familia, la comunidad, autoridad tradicional y otros actores hemos dejado de lado la educación propia y nos hemos sumergido solo en la parte de los conocimientos occidentales, haciendo que eso nos divida las formas de pensar y ver el mundo desde una óptica propia de pueblos originarios. (Programa de Educación y Cultura del Consejo Regional Indígena del Huila, 2020, s. p.)

En ese contexto, se discutía la urgencia de rescatar los saberes tradicionales más allá de la formulación del *proyecto educativo comunitario*, puesto que no se puede permitir la pérdida de la memoria y la tradición. Uno de los mayores expresó:

Es muy importante que los padres de familia, desde casa, conozcan y enseñen el origen de su identidad, para poder educar en el ser, sentir, pensar y hacer, pero, si nuestros hijos no conocen el verdadero valor del ser Nasa, estaremos expuestos al exterminio propio como pueblos [...] La fuerza espiritual nos da vida para que los pueblos indígenas sigamos perviviendo en el tiempo y en el espacio, donde debemos propender por nuestras semillas de vida para dejarles una enseñanza (memoria) y una educación acorde a las necesidades nuestras y que nos permita reivindicar nuestros derechos. (Acta de Pensamiento Pedagógico e Investigativo, 2020, s. p.)

Durante las mingas de pensamiento, las mayores y los mayores han expresado su descontento por la desconexión que se ha producido entre los saberes tradicionales y los procesos educativos. De ahí la importancia de retomar las formas propias de transmisión del conocimiento, a fin de garantizar la pervivencia del pueblo Nasa y recuperar las

denominaciones propias para nombrar ese conocimiento ancestral.

## Metodología

Se realizó una investigación cualitativa entre 2020 y 2022, con un enfoque comprensivo-hermenéutico, orientado a comprender la experiencia humana de los habitantes del resguardo indígena, anclada en sus contextos históricos, biográficos y políticos. Como lo expresa Odman, citado en Sandoval (2002), este tipo de investigación busca "incrementar el entendimiento para mirar otras culturas, grupos, individuos, condiciones y estilos de vida, sobre una perspectiva doble de presente y pasado" (p. 67).

## Desarrollo metodológico de la investigación

El camino recorrido en esta investigación comenzó con la revisión de antecedentes investigativos que permitieron establecer el estado del conocimiento sobre las categorías consideradas relevantes. Posteriormente, se elaboró el marco teórico y se diseñó la metodología, lo que dio paso a la creación de los instrumentos para el trabajo de campo. Una vez recolectados los datos, se procedió a su sistematización. El proceso finalizó con el análisis de los resultados.

## Técnicas de recolección

Las técnicas empleadas en esta investigación fueron las siguientes:

1. Revisión documental: se revisaron los archivos de la I. E. Kue Dsi'j —actas de reuniones, resoluciones de las directivas, comunicados públicos y el *proyecto educativo comunitario*— con el propósito de comprender mejor las interacciones entre la comunidad educativa y la comunidad en general. Estos documentos también permitieron identificar aspectos relevantes de quienes los produjeron, como sus intereses, su comprensión de la realidad y su perspectiva sobre el objeto de estudio.
2. Entrevistas semiestructuradas: se realizaron al rector de la institución educativa, a la coordinadora académica, a la gobernadora del resguardo y al vicegobernador. Estas entrevistas permitieron

recoger sus percepciones sobre la construcción de una educación indígena propia y las implicaciones de su implementación en el resguardo.

3. Grupos focales: se llevaron a cabo con estudiantes de básica secundaria y sus familias, generando un espacio de socialización en el que se compartieron experiencias en torno a la participación en la construcción del *proyecto educativo comunitario* y su implementación en la institución educativa.
4. Taller reflexivo: se concertaron dos escenarios de participación comunitaria con familias, estudiantes de básica secundaria, docentes y autoridades tradicionales. Estos espacios facilitaron el diálogo de saberes con el objetivo de reflexionar sobre las comprensiones que cada

actor ha tenido respecto al modo en que el PEC interviene en sus cotidianidades y sobre cómo han aportado colectivamente a su construcción e implementación.

5. Observación participante: desde el primer contacto con la comunidad educativa de la I. E. Kue Dsi'j, se observaron las formas de interacción entre docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y autoridades tradicionales, con el fin de identificar cómo estas relaciones influyen en los comportamientos de los distintos actores y configuran su manera de habitar el territorio.

### Categorías y subcategorías de análisis

Se retomaron en esta investigación las siguientes categorías y subcategorías de análisis:

**Tabla 1.**  
*Matriz categorial*

Categoría	Subcategoría	Sujetos	Componentes
<b>Proceso educativo</b>	Comunitario	Familias, jóvenes, docentes, directivas y autoridades tradicionales	Narrativas sobre los procesos colectivos en la construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio.
	Políticas propias	Directivas docentes y autoridades tradicionales	Narrativas sobre acuerdos y disensos en torno a la educación propia.
	Normatividad estatal	Rector	Relatos sobre la relación entre la normatividad nacional y el Sistema Educativo Indígena Propio.
	Cosmovisión <sup>5</sup>	Autoridades tradicionales	Narrativas sobre sus prácticas ancestrales.
	Diálogo de saberes	Docentes, directivas docentes y autoridades tradicionales	Relatos sobre las interacciones entre el Sistema Educativo Indígena Propio y las disposiciones estatales.
<b>Proceso político organizativo</b>	Ley de origen	Autoridades tradicionales	Narrativas sobre las leyes y normas de la comunidad.
	Plataforma de lucha	Presidente y vicepresidente del CRIHU	Narrativas sobre la escuela como acontecimiento político y expresión de resistencia cultural.
	Mandatos	Programa de Educación y Cultura (CRIHU)	Narrativas sobre las relaciones entre escuela, comunidad y cosmovisión.

Fuente: elaboración propia.

5 La *cosmovisión* se convierte en una subcategoría de análisis puesto que es uno de los *principios* y fundamentos del PEC de la I. E. Kue Dsi'j. Para la comunidad educativa de dicha institución educativa, la cosmovisión "es el conocimiento y pensamiento profundo de nuestro origen, de la relación con el cosmos y la posibilidad de existencia. Incluye nuestra ley de origen o derecho mayor, ley que deviene el sentido de la vida, movimiento y caminos del universo, con sus espacios interiorizados y transmitidos de generación en generación en la vida cotidiana a través de la tradición oral, los ritos y rituales, los sueños, los cantos, las prácticas productivas, dentro de un sistema simbólico" (Proyecto Educativo Comunitario, 2019, p. 11).

## Sujetos participantes

Los participantes de este estudio fueron algunos jóvenes estudiantes de básica secundaria de la I. E. Kue Dsi'j, así como familias, docentes, directivos docentes, autoridades tradicionales y miembros de la comunidad en general.

## Resultados

Mediante el Decreto 2406 de 2007, se legalizan los procesos de los pueblos indígenas en torno a la educación propia y se crea la Mesa Nacional de Concertación de la Política Educativa de los Pueblos Indígenas de Colombia, concebida como un espacio para la construcción de políticas públicas en materia educativa *de* y *para* los pueblos indígenas. Esta instancia dio origen al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), mecanismo mediante el cual se concreta la educación propia en las instituciones educativas indígenas, a través del *proyecto educativo comunitario* (PEC). Este, a su vez, representa la materialización de los logros alcanzados por la lucha de los pueblos indígenas por el reconocimiento de su autonomía y la reivindicación del derecho a contar con un sistema educativo propio, lucha que ha tenido lugar en diversos escenarios durante décadas y que aún no concluye.

La estructura general del PEC y sus componentes refleja el pensamiento integral del pueblo Nasa, reconociéndose como una herramienta útil tanto para los docentes como para la comunidad en general. Dicha herramienta busca alcanzar los objetivos planteados en el *plan de vida* del resguardo, no solo en el ámbito educativo, sino también en los planos político y administrativo. Un ejemplo de ello se evidencia en los objetivos del PEC, donde se proponen acciones estratégicas para el desarrollo integral de la comunidad, el fortalecimiento de los liderazgos y la promoción de la participación en los espacios comunitarios. En ese sentido, el primer objetivo establece:

Contribuir a la formación integral de las personas en el ejercicio del liderazgo en su comunidad desde el conocimiento, valores, actitudes, prácticas propias y externas, para continuar promoviendo la participación comunitaria, basados en la cosmovisión Nasa, perviviendo y trascendiendo como pueblos con sentido de pertenencia

culturalmente diferenciados. (Institución Educativa Kue Dsi'j, 2019, p. 60)

Incentivar la participación comunitaria con base en un conocimiento profundo del propio origen y fortalecer las condiciones para la supervivencia cultural y espiritual del pueblo son actos políticos que articulan el PEC con los procesos político-organizativos del resguardo.

Otro de los objetivos señala: "Fortalecer y conservar la lengua nasa yuwe, promoviendo la recuperación de algunas palabras para revitalizar su uso y valoración" (Institución Educativa Kue Dsi'j, 2019, p. 60). Fortalecer el idioma constituye también una estrategia de preservación de la identidad cultural y, por tanto, un acto político por la autonomía y la autodeterminación de los pueblos.

Asimismo, se establece como objetivo: "Implementar estrategias propias en administración, gestión y financiamiento que permitan el buen desarrollo del proceso educativo en la propuesta *En minga tejiendo sabiduría* - PEC de la I. E. Kue Dsi'j" (Institución Educativa Kue Dsi'j, 2019, p. 60). Este enunciado, además de establecer un principio organizativo, refuerza la dimensión política del proyecto educativo, que se entreteje con los procesos comunitarios.

Por último, se destaca la necesidad de fortalecer las relaciones entre *escuela, comunidad, cultura y naturaleza*, expresiones fundamentales del proceso educativo que el PEC busca cultivar. La educación propia, así entendida, trasciende la función meramente formativa —limitada a generar individuos útiles para la sociedad—, al evidenciar una preocupación profunda por conservar el tejido que une estos elementos vitales. Ello demuestra que el PEC no solo es una construcción académica, sino también una apuesta política del pueblo Nasa.

Ahora bien, el *proyecto educativo comunitario*, llamado *Pkhaakheçx Piiywejxa's Umnxii* (*En minga tejiendo sabiduría*), es una estrategia pedagógica que contribuye al desarrollo del *plan de vida* del pueblo Nasa, centrado en su territorialidad, organización, cultura y jurisdicción propia. Este proyecto educativo recoge y propone alternativas frente a las problemáticas productivas, ecoambientales, sociales y culturales del resguardo. Asimismo, armoniza y fortalece

tanto los procesos educativos cotidianos como la educación escolarizada.

El PEC se reconoce como un proceso político dentro del resguardo, debido a que este se construye con la participación y concertación de la comunidad, exponiendo sus necesidades, objetivos y sentires del territorio, haciendo una reflexión permanente y pertinente hacia el reconocimiento y valoración cultural del pueblo Nasa con los principios del movimiento indígena que son: "Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía". (Consejo Regional Indígena del Huila, 2020, s. p.)

*En minga tejiendo sabiduría: Pkhaakheçx Piyywejxa's Umnxii* está organizado en tres componentes:

- » Componente político organizativo: comprende todos los lineamientos generales del proceso educativo, orientados desde la ley de origen o cosmovisión, el Derecho Mayor, el derecho consuetudinario y los mandatos comunitarios. Este componente convoca a la reflexión en las mingas de pensamiento, en el marco de la identidad cultural, y fortalece al pueblo Nasa.
- » Componente administrativo: constituye el espacio para decidir, orientar, planear, organizar, evaluar, gestionar y acompañar los diferentes escenarios —o mingas de pensamiento—, con el fin de fortalecer el sistema de educación propia, bajo las orientaciones de la comunidad, para pervivir como pueblo.
- » *Tejido curricular de saberes* (componente pedagógico): se fundamenta en los principios del pueblo Nasa y está orientado a la pervivencia y fortalecimiento del proceso educativo. Parte de la realidad indígena y busca dotar a los estudiantes de herramientas necesarias para desenvolverse de manera eficaz frente a las situaciones propias de su comunidad y de otras culturas (Institución Educativa Kue Dsi', 2019, p. 7).

El *tejido curricular de saberes*, como componente pedagógico, se fundamenta en el *plan de vida* del pueblo Nasa y reconoce la educación como el camino que se transita desde su cosmovisión. Ese tránsito se teje desde el fogón; es el camino para entrelazar pensamiento, historia, sabiduría, normas y ley de origen,

en relación con el mandato de la madre tierra. Para el pueblo Nasa, el tejido tiene una gran significación: cada hilo representa sabiduría y cada figura, historia. Por eso, las mujeres tejen plasmando su conocimiento y ayudando a proteger la madre tierra.

En síntesis, este *tejido curricular* tiene como propósito fundamental contribuir a la formación de niños, niñas y jóvenes en su ser Nasa y ser social. El diseño propuesto permite reconocer las realidades del contexto, adquirir conocimientos y saberes propios, desarrollar sentido de pertenencia por la identidad cultural y construir procesos claros sobre *qué* se aprende y *cómo* se aprende, en relación con didácticas propias. Estas didácticas consideran la creación y el diseño de recursos y medios para una enseñanza-aprendizaje bilingüe.

Esta articulación conlleva el surgimiento de tensiones que emergen al poner en práctica las políticas educativas establecidas en el *sistema educativo indígena propio* (SEIP), mediante la implementación del PEC. Esta debe responder, además, a los demás procesos sociales, culturales, económicos, políticos y administrativos al interior del resguardo. Así, se evidencian también las tensiones entre el resguardo y el Ministerio de Educación Nacional por la puesta en marcha del PEC.

### Tensiones internas y externas del proyecto educativo comunitario

En el trabajo de campo desarrollado para esta investigación, fue posible evidenciar diversas tensiones y contradicciones, tanto internas como externas, que surgieron entre los diferentes miembros de la comunidad a partir de la implementación del PEC. Estas tensiones se presentan a nivel institucional, pero tienen repercusiones comunitarias, y se manifiestan principalmente en las decisiones que la comunidad debe asumir para garantizar que el PEC responda a los intereses ancestrales del pueblo Nasa.

Una primera tensión se origina en la falta de credibilidad hacia los procesos educativos propios. Esta situación afecta profundamente el trabajo de los líderes indígenas, quienes han luchado por sostener el mensaje de su cosmovisión frente a la imposición de un sistema educativo global. Cuando docentes y estudiantes no logran conectarse con la educación

propia, por falta de reconocimiento o identidad, se tiende a priorizar la construcción de conceptos desde la lengua española, con el propósito de asegurar su permanencia en el tiempo. Al respecto, la coordinadora manifestó en su entrevista que

a este PEC le falta muchísimo, acomodar toda esa parte de nombres, que no se llame el *componente pedagógico*, sino, *tejido curricular de saberes*, que este PEC debe tener un nombre, que no se debería llamar *proyecto* sino *proceso*, y que no se llama ahora *proyecto educativo comunitario* sino *en minga tejendo sabiduría*. Las dificultades han sido más que todo también, en tiempo de sentarnos con los Thê'h wala<sup>6</sup> y dedicarnos a darle esa transicionalidad a este proceso. Más que todo hacerle entender a los profes y a los niños de este proceso de educación propia. (Coordinadora, comunicación personal, 7 de junio de 2021)

Esta decisión de articular lo curricular con lo propio constituye el punto de partida para fortalecer la autonomía en los procesos educativos. Abre paso a la interculturalidad como sustento conceptual de las propuestas pedagógicas y les otorga legitimidad ante el Estado. Sin embargo, las tensiones que genera este tránsito son evidentes en el territorio, donde prevalece el temor a lo nuevo y la dificultad para aceptar los cambios por los que tanto se ha trabajado. Muchos padres de familia mantenían un esquema mental sobre cómo debía ser la educación de sus hijos. En palabras de la coordinadora de la I. E. Kue Dsi'j,

fue súper duro romper ese esquema porque estábamos muy acostumbrados a ver matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales, o sea las nueve áreas fundamentales basadas en lineamientos y estándares, y los docentes; inclusive el PEC no era PEC, si no PEI. Teníamos muy marcado esa estructura de PEI en el plan de estudio y en las prácticas culturales. (Coordinadora, comunicación personal, 7 de junio de 2021)

Las tensiones que se presentan ante la resistencia hacia un modelo de educación tradicional occidental, o frente a saberes específicos de dicho modelo, han sido evidenciadas en las narrativas de diversos actores del resguardo. Sin embargo, estas tensiones no surgen únicamente por descontento o incomprensión

hacia lo que proviene del *afuera*, sino también por las dificultades inherentes al proceso de cambio y a la complejidad de implementarlo en el territorio.

Asimismo, en la comunidad se percibe una escasa convicción respecto de lo que se está haciendo:

Los que dinamizan la educación propia en nuestra comunidad, algunos, algunas, no están totalmente convencidos de lo que nosotros estamos haciendo, aparte de eso, pues, la institucionalidad nos pone como en tela de juicio lo que nosotros hacemos en el marco de la educación propia, muchas veces todo el trabajo, toda la dinámica de la educación propia en "Semillas de Vida"<sup>7</sup> no es tenida en cuenta por las institucionalidades. (Docente 2, comunicación personal, 11 de junio de 2021)

La convicción en la ejecución de un proyecto colectivo es fundamental. Perder la credibilidad del proceso, debido a la falta de compromiso de algunos actores, resulta contraproducente, especialmente cuando la tarea implica demostrar capacidad y autonomía ante instituciones que históricamente han buscado imponer su modelo educativo, sin tener en cuenta las particularidades sociales, económicas, religiosas, étnicas y culturales.

Esta problemática permite evidenciar cómo las tensiones internas por la implementación del PEC en el resguardo Nasa Páez, Huila-Rionegro, interactúan con las tensiones generadas por la rigidez institucional del Ministerio de Educación Nacional (MEN) frente a la educación propia de los pueblos indígenas.

El segundo párrafo del artículo 55 de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) establece: "Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones". Sin embargo, el MEN exige que esa educación propia incluya, en su pensum académico (*tejido curricular*), áreas como español, ciencias sociales, biología, entre otras, y que el sistema de evaluación utilizado sea el mismo que se aplica en las instituciones educativas no indígenas. Estas exigencias generan una fuerte tensión en las comunidades indígenas.

Durante el desarrollo de un taller reflexivo, se preguntó a los docentes de la I. E. Kue Dsi'j: ¿Cuáles

6 Sabio tradicional que ejerce como autoridad espiritual —anciano sabio—.

7 Denominación propia de la atención a la primera infancia del resguardo.

son las problemáticas que presenta la implementación del PEC? Uno de ellos respondió: "La primera problemática es la estructura de educación dominante occidental, sí o sí, eso domina a nivel nacional y en todos los pueblos de Colombia" (Docente 3, comunicación personal, 9 de junio de 2021).

Las tensiones entre los actores involucrados en el PEC y el MEN no se limitan a la imposición de contenidos curriculares. También deben cumplirse exigencias administrativas: presentación de informes, balances, diligenciamiento de formatos, cumplimiento de estándares, metas de cobertura, entre otros. Esta presión constante genera dificultades. Así lo expresó otro docente durante el taller reflexivo:

Otra problemática es el cumplimiento al Ministerio de Educación Nacional, entonces muchas veces salimos corriendo, a responder a los mandatos que establece el MEN, en vez de responder a las necesidades del resguardo, respondemos más a los mandatos del MEN. [...] Serían las demandas en caso de incumplimiento de los mandatos del MEN porque ellos, si no respondemos con una documentación, pues de una vez tenemos las miles de demandas encima, eso sería por el momento de algo muy general. (Docente 1, comunicación personal, 9 de junio de 2021)

Los requerimientos del MEN, que deben atenderse en cortos plazos, corresponden al proceso de monitoreo y evaluación que dicha entidad realiza sobre las instituciones educativas públicas. La I. E. Kue Dsi'j, al hacer parte del sistema nacional, también está sujeta a auditoría. En este sentido, la coordinadora académica relata: "Cuando viene el auditor... antes de todo eso le echamos la retahíla de cómo estamos estructurados para que vaya entendiendo de acuerdo a la auditoría que nos va preguntando todo el proceso que tenemos" (Coordinadora, comunicación personal, 7 de junio de 2021).

Sin embargo, no todas las auditorías han sido respetuosas. En ocasiones, quienes las realizan desconocen el funcionamiento del Sistema Educativo Indígena Propio y han sido irrespetuosos con las directivas de la institución. Como lo comenta la coordinadora: "Hemos dado con unos auditores, que ¡jum!, más que todo, hemos dicho al CRIHU que exija auditores que conozcan del proceso" (Coordinadora, comunicación personal, 7 de junio de 2021).

Esta tensión con los representantes del MEN no se debe únicamente a la exigencia del cumplimiento de estándares, ni a la imposición de metas o de contenidos contrarios a los principios del PEC. La raíz del conflicto está en el desconocimiento de los procesos educativos propios de los pueblos indígenas por parte de quienes auditan la educación de niñas, niños y adolescentes en todo el país.

En este contexto de exigencia institucional, se evidencian también problemáticas con el sistema de evaluación nacional, el cual no representa adecuadamente los procesos educativos de los estudiantes de la I. E., sino que mide su desempeño con base en indicadores de impacto estandarizados por el MEN. Esto deja a muchos estudiantes de la I. E. Kue Dsi'j por fuera de los parámetros establecidos. Uno de los docentes lo describe así:

El sistema de evaluación que tenemos de manera general trae como consecuencias hacer sentir a los estudiantes menos al no responder esas preguntas estándares, al no acertar esas preguntas como que nos hacen sentir menores, como que no damos esa talla de lo que está diseñado esa evaluación, para proyectar una solución, es valorar lo que pueden hacer cada uno de nuestros estudiantes. (Docente 5, comunicación personal, 9 de junio de 2021)

De igual forma, el tema de la espiritualidad y la imposición de ciertas creencias religiosas —particularmente de carácter monoteísta— ha generado choques culturales y dificultades a la hora de concebir, diseñar e implementar un proyecto de formación basado en la educación propia. Al respecto, el rector de la institución educativa comentaba:

Tenemos influencias de algunas sectas religiosas, acá tenemos la Alianza Cristiana, la Pentecostal, movimiento misionero, entonces ellos retoman mucho lo que es la parte del ser supremo no más, entonces lo nuestro lo van dejando a un lado, entonces eso se ha venido influenciando a las nuevas generaciones, entonces vienen con otra concepción, entonces eso nos limita mucho, para fortalecer, para hacer actividades, actos culturales y hacer ver a las mismas comunidades lo que es la esencia de la vida nuestra. (Rector, comunicación personal, 7 de junio de 2021)

De este modo, las creencias religiosas generan contradicciones culturales al interior de la

comunidad. Al intentar desarrollar actividades orientadas al fortalecimiento de la educación propia, surgen resistencias por parte de algunos habitantes del resguardo. La coordinadora académica comenta: "El Sek Buy<sup>8</sup> no fue muy aceptado acá y según la educación propia, según otras instituciones Nasas, estas ceremonias son muy propias de los Nasas, pero aquí para los cristianos, decían que no, que quien se habían inventado esto" (Coordinadora, comunicación personal, 7 de junio de 2021).

En este punto, resulta relevante comprender la diferencia —o convergencia— entre los conceptos de *espiritualidad* y *religiosidad*. Desde su etimología, ambos podrían reconocerse como conceptos que pueden coexistir en una misma comunidad sin necesidad de entrar en disputa por su práctica o seguimiento. Comprender su raíz puede contribuir a un mayor respeto y reconocimiento de las distintas creencias dentro de la comunidad.

Hablar de *religiosidad* implica reflexionar sobre la historia de las diversas religiones del mundo y sobre las prácticas culturales que se han institucionalizado para seguir determinada fe. García-Alandete (2002) señala que la "religiosidad también puede entenderse mediante la expresión en la conducta personal de la relación del hombre con Dios, en términos de experiencia religiosa, insertada en un contexto histórico, social y cultural determinado" (p. 111).

Por otro lado, el concepto de *espiritualidad* apela al conocimiento interior y a la conexión con el espíritu. Según Rodríguez *et al.* (2011), "la palabra espiritualidad proviene del occidente cristiano, *Spiritualis* que es una traducción de la palabra griega *pneumatikos* ('según el espíritu o lleno de espíritu'), de ahí que significaría 'vivir desde el espíritu', 'vivir a partir de la fuente del espíritu'" (p. 112).

Ambas perspectivas permiten reflexionar sobre las diferencias y semejanzas entre estos dos conceptos. Al respecto, Rivera y Montero (2007) consideran que

el concepto de *religiosidad* se contraponen al de *espiritualidad*, conceptualizando a la *religiosidad* como una dimensión que se vive en lo social, siguiendo ritos, normas,

comportamientos, conocimientos y valores que pautan la vida de los creyentes interesados en la búsqueda de lo divino, aunque no necesariamente en búsqueda de la experiencia de lo divino. Mediante estos ritos, normas y comportamientos, la religiosidad adoctrina y congrega a las personas, confiriendo a los creyentes conocimientos que les facilitaría la búsqueda de lo divino. (p. 111)

Una comprensión comparativa similar es ofrecida por Sperry y Shafranske (2005), quienes afirman:

Las definiciones de *espiritualidad* y *religiosidad* que obtienen mayor consenso son aquellas que se refieren a la *espiritualidad* como una realidad *incorpórea* orientada a la trascendencia, y referida a la experiencia religiosa personal, y en la que la religiosidad es entendida como una entidad social que posee una teología, un conjunto de tradiciones, normas y rituales definible. (p. 111)

Con el ánimo de propiciar la convergencia armónica de ambos conceptos en una comunidad, Wnuk y Marcinkowski (2014) señalan que "la religiosidad y la espiritualidad otorgan un sentido a la vida e influyen de manera positiva en el bienestar psicológico y satisfacción con su vida en una persona" (p. 111). Esta definición brinda un fundamento respetuoso para la convivencia entre habitantes de una comunidad con creencias diversas, reconociendo la libertad de culto y de expresión personal.

Estas reflexiones sobre las distintas creencias religiosas que conviven en el resguardo evocan la mirada intercultural, que busca construir sociedades más justas a partir de la participación activa de todos sus integrantes, sin imposición de modelos culturales occidentalocéntricos ni de economías capitalistas globalizadas. Como lo afirma Walsh (2008), se trata más bien de una construcción que tiene que ver con una cosmología de la vida en general, que incluya los saberes ancestrales de un pueblo, así como su relación con la naturaleza y la espiritualidad; pretensiones que aún se ven retenidas por las estructuras coloniales del poder.

Para el pueblo Nasa, así como para todos los sectores sociales que han sido occidentalizados, la educación desde la interculturalidad representa un gran reto. Como lo plantea Bernabé (2012),

construir culturas alternativas y entender la propia cultura a partir de la del otro; entonces, lo intercultural a nivel educativo intentará crear procesos de aceptación

8 Ceremonia del 21 de junio llamada "Nuevo sol", que celebra el inicio del año andino. Es el inicio de la siembra y la fertilidad de la madre tierra.

y valoración de la diferencia mediante prácticas educativas globales, inclusivas, cooperativas, que incluya en su currículo los conocimientos que son útiles a todos, sin importar la cultura de pertenencia, para evitar la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida. (p. 73)

Este es el camino que viene transitando el *proyecto educativo comunitario* de la I. E. Kue Dsi'j, el cual continúa construyéndose y fortaleciéndose a partir de los desafíos que impone la interculturalidad y el diálogo de saberes. En este último, los conocimientos, saberes y *epistemes* interactúan, se entrecruzan, dan lugar a disputas sobre lo que se sabe y lo que no, y promueven la transformación de prácticas diferenciadamente ignorantes en prácticas diferenciadamente sabias.

La posibilidad misma del diálogo de saberes requiere conciencia de la *incompletud* en la que nos encontramos todos y todas. La interculturalidad no es únicamente un asunto de los pueblos indígenas: implica un desafío colectivo. Cada visión del mundo es siempre local e incompleta, y debemos esforzarnos por armonizarlas en este tránsito complejo que nos impone la diversidad que habitamos.

## Conclusiones

El proyecto educativo comunitario (PEC) es un instrumento de planeación que permite la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio, creado por la legislación colombiana y regulado por el Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, no puede entenderse como una herramienta meramente técnica o instrumental, carente de alma. El PEC es camino, es proceso y es tejido.

Es camino, porque se viene andando desde la época de la colonia, tiempo desde el cual mayores y mayores han entregado su vida para preservar la memoria de sus ancestros, mantener sus creencias y prácticas culturales, y transmitir su lengua de generación en generación.

Es proceso, porque es flexible, está en permanente crecimiento y adaptación. No es un proyecto terminado, ni una escritura en piedra que obligue a todos a cumplir mandatos inmutables, sino una letra viva que sigue fluyendo, armonizando los saberes ancestrales del pueblo Nasa con los conocimientos occidentales

del mundo moderno. Así, genera una amalgama sincrética entre educación propia e interculturalidad.

Es tejido, porque ha sido creado colectivamente. Cada miembro del resguardo aporta desde su saber, desde su sentir, desde su ser Nasa. Cada contribución es vital para la comunidad: desde los consejos de los sabios espirituales, las orientaciones político-organizativas de las mayores y los mayores, hasta los aportes de madres, padres, docentes y estudiantes, incluyendo también las ideas frescas e innovadoras de los más jóvenes. Este tejido se ha construido para cubrir y proteger la identidad del pueblo Nasa, al tiempo que le permite interactuar con la sociedad occidental contemporánea.

De igual manera, los procesos político-organizativos del pueblo Nasa hunden sus raíces en las arenas profundas del tiempo. Cada pueblo originario del continente americano ha tenido, desde antes de la colonización, su propia forma de gobierno. En el caso del pueblo Nasa, la organización política es comunitaria: los trabajos vinculados a la tierra se hacen de manera colectiva y colaborativa, y las decisiones importantes del resguardo se toman colectivamente en escenarios de discusión, reflexión y decisión, conocidos como *mingas de pensamiento*. Esta estructura político-organizativa ha hecho posible el proceso de resistencia y lucha por la preservación de la identidad, la reivindicación de derechos ancestrales, la recuperación de los territorios y la consolidación de un gobierno propio con autonomía administrativa.

Ahora bien, los procesos político-organizativos del resguardo Nasa Páez Huila-Rionegro y el *proyecto educativo comunitario* de la I. E. Kue Dsi'j son elementos constitutivos de un mismo sistema social, que se retroalimentan permanentemente. Aunque en un inicio la educación propia surgió como resultado de la resistencia y las luchas políticas, hoy el PEC nutre la organización política del resguardo al formar estudiantes en liderazgo y participación, promoviendo el accionar colectivo en aras de mejorar las condiciones de vida de la comunidad. Como respuesta, mayores, mayores, cabildantes y la comunidad en general, que participan activamente en las mingas, aportan sus saberes y experiencias para fortalecer este proyecto educativo que permanece en crecimiento y transformación.

Finalmente, podemos afirmar que en el *proyecto educativo comunitario* (PEC) de la comunidad indígena se viven cotidianamente las tensiones y relaciones analizadas en este artículo. La manera en que estas tensiones son abordadas por los actores responsables de su implementación puede manifestarse como una forma de reivindicación de la educación propia. En este sentido, el PEC promueve y fortalece las tradiciones ancestrales de la comunidad, la ley de origen y la construcción de una identidad colectiva y comunitaria. Sin lugar a duda, esta constituye una vertiente analítica que puede y debe profundizarse en futuras investigaciones.

## Referencias

- Arbeláez, J. y Vélez, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia: una mirada indígena*. Universidad Eafit.
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, (11), 67-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798>
- Bolaños, G. y Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, (22), 45-56. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/86>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. DO: 41 214. [https://www.redjurista.com/Documents/ley\\_115\\_de\\_1994\\_congreso\\_de\\_la\\_republica.aspx#/](https://www.redjurista.com/Documents/ley_115_de_1994_congreso_de_la_republica.aspx#/)
- Consejo Regional Indígena del Huila y Programa de Educación y Cultura del Consejo Regional Indígena del Huila. (2020). *Sistematización de los procesos educativos del Programa de Educación y Cultura de la Asociación de Autoridades Tradicionales filiales del Consejo Regional Indígena del Huila* (documento sin publicar). Autores.
- Consejo Regional Indígena del Huila. (2000). *Misión de la Organización*. <https://www.crihu.org/p/mision.html>
- García-Alandete, J. (2002). *Actitudes religiosas, valores y razonamiento moral* [tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. <https://produccioncientifica.uv.es/documentos/5eb09cd0299952764111ff8a>
- Institución Educativa Kue Dsi'j. (2019). *Proyecto educativo comunitario. Resguardo Huila Rionegro, Íquira, Colombia* (documento sin publicar). Autores.
- Levalle, S. (2020). Cultivar conocimientos, cosechar otra educación. Experiencias desde la perspectiva indígena. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 49-68. <https://doi.org/10.26489/rvs.v33i47.3>
- Medina, P. (2015). *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Ediciones Bajo Tierra.
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Proyecto educativo comunitario (PEC)*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82804.html>
- Presidencia de la República de Colombia. (12 de julio de 2010). Decreto 2500 de 2010: Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=40017>
- Presidencia de la República de Colombia. (26 de junio de 2007). Decreto 2406 de 2007: Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66731>
- Presidencia de la República de Colombia. (7 de octubre de 2014). Decreto 1953 de 2014: Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de qué trata el artículo 329 de la Constitución Política. DO: 49 297. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59636>
- Programa de Educación y Cultura del Consejo Regional Indígena del Huila. (2020). *Sistematización de los procesos educativos del Programa de Educación y Cultura de la Asociación de Autoridades Tradicionales filiales del Consejo Regional Indígena del Huila* (documento interno de trabajo sin publicar). Autor.
- Rivera, A. y Montero, L. (2007). Medidas de afrontamiento religioso y espiritualidad en adultos mayores mexicanos. *Salud Mental*, 30(1), 39-47. <https://www.redalyc.org/pdf/582/58230106.pdf>
- Rodríguez, M., Fernández, M., Pérez, M. y Noriega, R. (2011). Espiritualidad variable asociada a la resiliencia. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 11(2), 24-49. <https://www.yumpu.com/es/document/view/13238065/espiritualidad-variable-asociada-a-la-resiliencia-universidad-el->
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa (Módulo 4). En ICFCES (ed.), *Especialización en teoría, métodos y técnicas*

- de investigación social* (pp. 131-171). Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Sperry, L. y Shafranske, E. (2005). *Spiritually Oriented Psychotherapy*. American Psychological Association Publishing.
- Vargas, Y. (2019). Evaluación en contextos indígenas: el papel de las ideologías en la pertinencia cultural del proceso. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 197-208. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200197>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Wnuk, M. y Marcinkowski, J. (2014). Do Existential Variables Mediate between Religious Spiritual Facets of Functionality and Psychological Wellbeing. *Journal of Religion and Health*, 53(1), 56-67. <https://doi.org/10.1007/s10943-012-9597-6>

## Diálogo del conocimiento

Este artículo cumple con el objetivo de describir el análisis de las articulaciones y tensiones entre la construcción del Proyecto Educativo Comunitario – PEC del Pueblo Nasa Páez Huila y la educación occidental. Justifica muy bien como el PEC emerge como una contrapropuesta al PEI, el enfoque comprensivo hermenéutico se hace presente a lo largo del texto comprendiendo y describiendo científicamente la experiencia humana de los habitantes del resguardo indígena. El artículo resalta cómo, a pesar de los avances en la implementación de una educación propia, el pueblo Nasa se enfrenta a dificultades tanto internas como externas. Internamente, hay una resistencia a abandonar los métodos tradicionales y a incorporar la educación occidental de manera completa. Externamente, el Ministerio de Educación Nacional sigue imponiendo parámetros rígidos, desde el currículo hasta los sistemas de evaluación, que no se alinean con las necesidades y cosmovisión del pueblo Nasa. Una lectura esencial para entender las complejidades de la educación indígena en Colombia y los esfuerzos de los pueblos originarios por reivindicar su autonomía y preservar su legado cultural.

Sonia Camargo



autor : Juan Carlos Jurado  
título : Florero abombado  
año : 2019


# El educador infantil: miradas desde el campo investigativo\*



Volumen 8 N.º 58  
enero - junio de 2025  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
e22317

The Early Childhood  
Educator: Views from  
the Research Field

O educador infantil:  
olhares a partir do  
campo investigativo

Yarilpa Paola Sandoval-Parra\*\*  

Fecha de recepción: 04-11-2024

Fecha de aprobación: 12-08-2025

## CÓMO CITAR

Sandoval-Parra, Y. P. (2025). El educador infantil: miradas desde el campo investigativo. *Nodos y Nudos*, 8(58), e22317. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num58-22317>

\* Artículo derivado de la construcción del estado del arte del proyecto de tesis doctoral inscrito en la línea Representaciones Sociales, énfasis en Cultura y Sociedad del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (DIE).

\*\* Estudiante, Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Magister en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente, Secretaría de Educación de Bogotá.  
[ypsandovalp@udistrital.edu.co](mailto:ypsandovalp@udistrital.edu.co)





Volumen 8 N.º 58  
 enero - junio de 2025  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 e22317

## RESUMEN

El presente artículo de revisión da cuenta de uno de los apartados categóricos de la construcción del estado del arte del proyecto de tesis doctoral denominado "El educador infantil: sujeto y objeto de sus representaciones sociales". Esta sección, referida al educador infantil, busca presentar las perspectivas investigativas a nivel nacional e internacional, desde diversos abordajes teóricos y metodológicos en estudios relacionados con su papel como actor social, educativo y profesional, y a la vez como una posible forma de comprender sus prácticas.

Para su abordaje se emplea la técnica de fichaje en la exploración y análisis bibliográfico. A partir de la revisión se establecen tendencias que otorgan relevancia a la formación e identidad profesional del educador infantil. Asimismo, esta investigación permite justificar la importancia del proyecto de tesis doctoral y la necesidad de comprender el objeto de representación social desde una perspectiva analítica.

**Palabras clave:** educador infantil; formación inicial; identidad; género; profesionales de la educación

## ABSTRACT

This review article describes one of the categorical sections of the construction of the state of the art of the doctoral thesis project called: "The early childhood educator: subject and object of his/her social representations". This section on the early childhood educator seeks to present the research perspectives at a national and international level, based on the various theoretical and methodological approaches in studies carried out related to his/her role as a social, educational and professional actor, and at the same time as a possible way of understanding his/her practices.

To address this issue, the indexing technique is used in the exploration and bibliographic analysis. Based on the review, some research trends are established that give relevance to the training and professional identity of the early childhood educator. Likewise, this research allows to justify the importance of the doctoral thesis project and the need to understand the object of social representation from an analytical perspective.

**Keywords:** early childhood educator; initial training; identity; gender; education professionals

## RESUMO

O presente artigo de revisão trata de uma das categorias da construção do estado da arte do projeto de tese de doutorado intitulado "O educador infantil: sujeito e objeto de suas representações sociais". Esta seção, dedicada ao educador infantil, busca apresentar as perspectivas investigativas em âmbito nacional e internacional, a partir de diferentes abordagens teóricas e metodológicas em estudos relacionados ao seu papel como ator social, educacional e profissional, e, ao mesmo tempo, como uma possível forma de compreender suas práticas.

Para a abordagem, foi utilizada a técnica de fichamento na exploração e análise bibliográfica. A partir da revisão, estabelecem-se tendências que conferem relevância à formação e à identidade profissional do educador infantil. Além disso, esta investigação permite justificar a importância do projeto de tese de doutorado e a necessidade de compreender o objeto de representação social a partir de uma perspectiva analítica.

**Palavras-chave:** educador infantil; formação inicial; identidade; gênero; profissionais da educação

## Introducción

En las últimas décadas, la educación para la infancia ha sido una de las prioridades en las agendas políticas y educativas debido a su relación directa con los niños y niñas,<sup>1</sup> en busca del reconocimiento y garantía de sus derechos. En este sentido, los gobiernos han promovido espacios para la formulación de lineamientos, políticas y decretos que hagan obligatoria esta educación. A nivel nacional, se destacan la Ley General de Educación, el Plan Sectorial de Educación 2020-2024, la política pública de Cero a Siempre y el Lineamiento Pedagógico y Curricular, materializados en programas, proyectos y orientaciones que, en diferentes contextos, atienden a la infancia. Estas estrategias, planteadas con el fin de promover la atención y el desarrollo integral de los niños, desde enfoques políticos, sociales, artísticos y educativos, aluden a los contenidos por desarrollar, las metas de cobertura y la relevancia de la educación en la primera infancia.

Atendiendo a esta perspectiva política y educativa, se aborda el papel del educador infantil en los procesos formativos; sin embargo, distintos estudios realizados a nivel nacional e internacional —producto de la investigación documental— evidencian que los profesionales para la primera infancia se enfrentan a una subvaloración social y laboral.

La denominación de este profesional de la educación infantil,<sup>2</sup> en el presente estudio, obedece a la designación única que en Colombia se ha dado a las licenciaturas para la infancia, bajo el nombre de “Licenciatura en Educación Infantil”, a partir del Decreto 2450 de 2015<sup>3</sup> y la Resolución 02041 de 2016<sup>4</sup> del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Este ejercicio investigativo hace parte del estado del arte de la pesquisa que tiene como objetivo comprender las representaciones sociales que tienen un grupo de educadores infantiles sobre sí mismos como profesionales, desde las orientaciones de la investigación cualitativa y el enfoque plurimetodológico. Específicamente, en lo concerniente al estado del arte de la investigación en desarrollo, el propósito es explorar y analizar la producción académica que se ha construido frente al educador infantil,<sup>5</sup> ya que, como expone Uribe (2005),

el estado del arte es una investigación sobre la producción investigativa de un determinado fenómeno. Este permite develar la dinámica a partir de la cual se ha desarrollado la descripción, explicación o comprensión del fenómeno en estudio y la construcción de conocimientos sobre el saber acumulado. (p. 169)

De igual manera, Jiménez (2006) plantea el estado del arte como una investigación de la investigación, desde una perspectiva holística e interpretativa, de acuerdo con la literatura y bibliografía existente sobre un tema, constituyéndose en punto de partida para generar nuevas producciones.

En coherencia con los planteamientos retomados anteriormente, el desarrollo de la actual investigación tuvo como propósito sistematizar, analizar y comprender de manera crítica los diferentes estudios que se han realizado en los últimos años sobre el educador infantil, en el contexto nacional e internacional, a partir de diversas miradas investigativas, ya que se constituye en el sujeto y objeto de estudio del proyecto de tesis doctoral en curso.

Para este levantamiento del estado del arte en torno al profesional de la educación infantil, se realizó una exploración en bases de datos y repositorios institucionales, tales como Google Scholar, Dialnet, Scielo, Redalyc y ERIC. Se analizaron un total de 53 estudios, producto de investigaciones desarrolladas en países como España, Cuba, Costa Rica, Honduras, México, Colombia, Brasil, Argentina, Ecuador y Chile. Las producciones académicas exploradas corresponden a diferentes tipologías de fuentes, tales como

1 En el desarrollo del presente artículo, el término *niños* se utilizará para referirse a niños y niñas.

2 El término *educación infantil* se utilizará como referencia común al campo dedicado al cuidado, la atención y la educación de los niños y niñas de 0 a 7 años. Cabe resaltar que puede aludir a la Licenciatura en Preescolar, en Pedagogía Infantil o en Educación para la Primera Infancia.

3 Decreto que regula las condiciones y criterios de calidad para los procesos de evaluación y denominación de los programas, en el que se destacan las áreas fundamentales relacionadas con los núcleos básicos de formación, la importancia de la práctica pedagógica y el componente investigativo en la formación de los docentes

4 Resolución que corrobora la importancia de la formación inicial y posgradual; así mismo, subraya la pedagogía, la didáctica y los saberes en la formación integral de los estudiantes.

5 Denominación asignada a los profesionales de la educación de la primera infancia, como resultado del Decreto 2450 de 2015 y la Resolución 02041 de 2016 del Ministerio de Educación Nacional.

artículos de reflexión, artículos científicos, capítulos de libro y libros, centrados en la formación, práctica e identidad del educador infantil.

La lectura y comprensión analítica se realizaron a través del fichaje, entendido como una técnica utilizada para recolectar información proveniente de diversas fuentes, cuyo propósito, desde los planteamientos de Huamán (2005), es la localización e identificación de datos seleccionados que guardan relación directa o indirecta con el tema de investigación. Asimismo, el fichaje permite un análisis intertextual que da paso a la construcción de una matriz bibliográfica elaborada en el programa Excel, compuesta por referencias bibliográficas, categorías teóricas y metodológicas, así como conclusiones,

recomendaciones y aportes de las producciones al presente proyecto.

El análisis de la información sistematizada permitió construir un balance de lo dado (Pérez, 2012; Velásquez, 2009) desde el reconocimiento de lo compendiado, al igual que identificar tendencias, vacíos y nuevas perspectivas, como lo afirman Gómez *et al.* (2015) en el caso del profesional de la educación infantil.

## Resultados

Los resultados, producto de la investigación, permiten desplegar un análisis deductivo desde la interpretación, análisis y organización de los datos hallados y, en consecuencia, determinar dos tendencias con sus respectivas categorías:

**Figura 1.** Gráfica resultados de categorías investigativas

La formación inicial	Programas académicos: teoría, práctica e investigación como elementos de su estructura Normatividad y formación inicial del educador infantil: un vínculo manifiesto en los estudios nacionales Hacia una nueva comprensión del perfil profesional del educador infantil a partir de su formación inicial
Identidad profesional y género	Identidad profesional <i>Tensiones y crisis en la identidad profesional de los educadores infantiles</i> Género otorgado socialmente al educador infantil

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se explicará cada una de ellas:

### Formación inicial del educador infantil

Esta tendencia se conforma a partir de estudios que identifican los elementos estructurales de la formación profesional del educador infantil, relacionados con aspectos teóricos, prácticos, investigativos y normativos que organizan los procesos de formación universitaria. Asimismo, se hallan investigaciones que buscan otorgar nuevos sentidos y significados al perfil del educador infantil, a partir del análisis de diversos elementos en los programas académicos.

### Programas académicos: teoría, práctica e investigación como elementos de su estructura

En esta categoría prevalecen los estudios de carácter internacional desarrollados en España por Cobano *et al.* (2020), Manzanares y Galván (2012), Herrero (2008);

en México por Hernández y Pagès (2014); en Costa Rica por Campos e Hidalgo (2012); en Cuba por Benavides *et al.* (2021); y en América Latina por Mafla *et al.* (2019) y Barberi (2019); sin desconocer los estudios nacionales desarrollados por Ruiz *et al.* (2020), Flaborea (2016) y Niño (2016).

Estas pesquisas indagan sobre la historicidad y constitución de los programas curriculares, los índices de calidad, las fortalezas, correspondencias y rupturas entre los componentes de los programas académicos: fundamentos teóricos, prácticos e investigativos, especialmente en los estudios internacionales (Benavides *et al.*, 2021; Cobano *et al.*, 2020; Manzanares y Galván, 2012).

En primer lugar, la fundamentación teórica de los programas de licenciatura se organiza en torno a áreas relacionadas con la psicología, la pedagogía, las ciencias del saber y el devenir histórico de la infancia,

en su reconocimiento como sujetos (Hernández y Pagès, 2014). De igual manera, se evidencian tensiones entre didáctica y pedagogía, o entre didáctica y práctica, durante el periodo formativo (Herrer, 2008; Ruiz *et al.*, 2020).

En segundo lugar, respecto al componente de las prácticas profesionales, los hallazgos muestran que este elemento alude a la comprensión y vivencia de la realidad educativa. Sin embargo, la práctica formativa se convierte en un aspecto por problematizar y reflexionar, puesto que en las producciones investigativas se pone de manifiesto el sentir y voz de los sujetos, quienes, en común, afirman que es necesario prestar mayor relevancia a este elemento debido a la incidencia que tiene en la configuración profesional (Mafla *et al.*, 2019; Flaborea, 2016).

En tercer lugar, en la revisión documental sobre los programas de formación inicial se encuentra el componente investigativo (Niño, 2016). Barberi (2019) resalta la importancia de la investigación como competencia profesional que debe estructurar y dar sentido a la formación docente. La autora presenta ejemplos de pesquisas que evidencian la necesidad de fortalecer la investigación en los programas curriculares de formación de educadores de preescolar en Latinoamérica. En esta línea, Campos e Hidalgo (2012), desde su estudio en la Universidad Nacional a Distancia de Costa Rica, proponen situar la investigación como elemento fundamental en los procesos formativos. No obstante, se observa que este componente no se desarrolla de forma rigurosa ni sistemática en los estudios revisados.

Los estudios que desarrollan esta perspectiva evidencian discontinuidades y tensiones entre dos de los componentes formativos: la práctica formativa y la investigación. Se sugiere prestarles mayor atención, con el fin de visibilizar la necesidad de potenciarlos con mayor rigurosidad en los procesos de formación inicial, dado su impacto en la configuración profesional de los futuros maestros.

### Normatividad y formación inicial del educador infantil: un vínculo manifiesto en los estudios nacionales

Esta categoría se estructura a partir de estudios desarrollados en el contexto nacional. Comprender la

formación de este profesional en Colombia implica reconocer las titulaciones que, a lo largo del tiempo, han definido los nombres de los programas académicos. Algunos estudios con enfoque histórico refieren al siglo xx, específicamente a la década de 1970, como el momento en que se fundaron las primeras licenciaturas en preescolar (Cerda, 2003; Jiménez, 2012). Posteriormente, y de acuerdo con las nuevas perspectivas y orientaciones sobre la educación de la infancia, estas carreras profesionales pasaron a denominarse Licenciatura para la Primera Infancia, en Educación Infantil o en Pedagogía Infantil, aunque algunos programas mantuvieron el nombre de Licenciatura en Preescolar.

No obstante, a partir del año 2015, con la expedición de disposiciones legales orientadas a nivelar las condiciones de calidad para el registro calificado de las licenciaturas —entre ellas, las dirigidas a la atención de la infancia—, el Decreto 2450 de 2015 estableció una única denominación: "Licenciatura en Educación Infantil", aplicable a todos los programas de este campo profesional. Según lo dispuesto en dicha norma, esta designación corresponde a licenciaturas que atienden a un grupo etario específico. Asimismo, se busca ajustar los contenidos curriculares, la justificación y la organización de las actividades académicas, reconociendo la importancia de la práctica y la investigación en estos programas (Acosta-Marroquín, 2020).

La homogeneización de los programas de formación, como resultado de una política orientada a garantizar la calidad de la educación, plantea una problemática que merece ser reflexionada desde dimensiones epistemológicas, políticas y pedagógicas. Esta uniformidad representa un retroceso respecto de los avances logrados en la creación de las licenciaturas para la infancia, en las cuales la heterogeneidad permitía una diversidad pedagógica en la formación de niños y niñas.

La formación de este profesional en Colombia ha sido objeto de atención prioritaria en las agendas políticas, debido a la relación directa entre su quehacer pedagógico y los procesos de desarrollo infantil. En este sentido, la normatividad orienta su formación a partir del conocimiento de referentes políticos,

sociales y pedagógicos —específicamente de la educación inicial—, con el propósito de integrarlos y adaptarlos a las características de los niños, y de formular estrategias, proyectos y acciones concretadas en prácticas pedagógicas innovadoras (Robledo *et al.*, 2019). A nivel internacional, los estudios sobre la formación del educador infantil también se encuentran permeados por las políticas y disposiciones legales de cada país (Craveiro, 2016).

Aunque el marco normativo plantea parámetros educativos novedosos, en la realidad educativa todavía predominan enfoques asistencialistas, centrados en el cuidado y la nutrición de los niños. Esta situación se deriva de una visión social de la infancia que reduce su comprensión al ámbito del cuidado, restando importancia a los aspectos educativos. El problema se agrava por la escasez de profesionales en educación infantil que produzcan conocimiento práctico sobre estos aspectos (Flaborea y Navío, 2016).

### Hacia una nueva comprensión del perfil profesional del educador infantil a partir de su formación inicial

En esta categoría se destacan los trabajos desarrollados por Garrote y Jiménez (2018), Manzanares y Galván (2012), Melograno (2010) y Sancho *et al.* (2009) en España; Paz *et al.* (2021) en Honduras; Rodríguez *et al.* (2020) en Brasil; Robinson *et al.* (2021) en Chile; así como los de Ruiz *et al.* (2020) y Niño (2016) en Colombia.

Continuando con el análisis de la formación inicial del educador infantil, la mayoría de los estudios en el contexto internacional parten de una postura crítica frente a las orientaciones y decisiones asociadas al ingreso a la carrera de Educación Infantil. Estas decisiones, en primer lugar, se encuentran determinadas por características tradicionalmente vinculadas al cuidado (Garrote y Jiménez, 2018). En segundo lugar, se asocian históricamente al trabajo con niños como una labor sencilla, carente de fundamento pedagógico y académico. Este hecho ha llevado a una desvalorización de la formación universitaria, a privilegiar un enfoque técnico y reducir la educación infantil a aspectos meramente operativos (Melograno, 2010).

En este sentido, algunas investigaciones en el ámbito internacional buscan superar estos conceptos instituidos, asociados a la figura de la *maestra jardinera*<sup>6</sup>, ampliando la mirada hacia el educador infantil como profesional. Entre ellas se encuentran los estudios de Robinson *et al.* (2021), Rodríguez *et al.* (2021) y Manzanares y Galván (2012). De igual forma, autores como Ruiz *et al.* (2020) y Sancho *et al.* (2009) proponen jerarquizar la profesión mediante la reflexión crítica y la investigación sobre fenómenos y objetos propios de la práctica pedagógica. Estas investigaciones orientan a los educadores en formación a cuestionar los diversos contextos en los que se desarrollan las infancias, con el propósito de consolidar su perfil profesional.

Dentro de esta línea investigativa, se analiza la relación entre la formación y la identidad profesional del educador infantil, a partir de sus aprendizajes teóricos, prácticos e investigativos (Paz *et al.*, 2021). Por su parte, Niño (2016) expone cómo, desde la academia, se proyecta una visión del quehacer del educador infantil en distintos escenarios, no solo escolarizados, sino también en todo espacio de formación donde la infancia esté presente. En estos escenarios, el educador cuenta con herramientas y competencias profesionales —políticas, pedagógicas, didácticas e investigativas— que le permiten atender a los niños desde un enfoque pedagógico.

Lo expuesto permite identificar elementos del proceso formativo que subrayan el carácter profesional del educador infantil. Sin embargo, desde las tensiones planteadas en el problema de investigación, se advierte una subvaloración de su labor en la práctica profesional, lo que genera un contraste que invita a preguntarse por las representaciones sociales que el propio educador ha construido sobre sí mismo a lo largo de su trayectoria.<sup>7</sup>

Para finalizar, los resultados muestran cómo los procesos de institucionalización de la educación infantil inciden directamente en la profesionalización

6 Propuesta planteada por el pedagogo alemán Friedrich Froebel sobre el jardín infantil, en la que la maestra es concebida como la encargada de ese jardín de flores.

7 La trayectoria profesional, entendida como un proceso constituido tanto por la formación como por la experiencia laboral de un profesional.

de este educador, tanto desde su formación inicial como desde su práctica y su reconocimiento en las políticas estatales.

### Identidad profesional y género del educador infantil

En esta tendencia se reconocen aquellos estudios que concentran su análisis en las identidades y el género, a partir de las funciones otorgadas socialmente a este profesional. Los estudios desarrollados en el marco de este interés investigativo se configuran a partir de su trayectoria profesional.

#### Identidad profesional

Las pesquisas que componen esta categoría se desarrollan en España (Romero *et al.*, 2020; Sarceda, 2017; Correa *et al.*, 2015; Pereira, 2011; Sancho *et al.*, 2009), México (Sáenz *et al.*, 2017; López, 2013), Chile (Cantón *et al.*, 2017), y en el contexto nacional (González *et al.*, 2021; Hernández y Ayala, 2021; Zapata y Ceballos, 2010; Mieles *et al.*, 2009).

La mayoría de estas investigaciones se han desarrollado en España, sin desconocer aquellas realizadas en Brasil, México, Argentina, Chile, Ecuador y Perú. Los estudios revisados abordan la constitución del profesional de la educación infantil a partir de sus conocimientos teóricos y prácticos, de las políticas educativas, de las relaciones e interacciones con otros actores, así como del reconocimiento social de su labor, aspecto que se convierte en denominador común en las diferentes investigaciones.

En cuanto a este último aspecto, frente a la desvalorización social del profesional de la educación infantil, algunos estudios internacionales —como los de Cantón *et al.* (2017), Sáenz *et al.* (2017), Pereira (2011) y Sancho *et al.* (2009)— plantean la necesidad de luchar por el reconocimiento social y político de su trabajo. En la misma línea, Correa *et al.* (2015) enfatizan en el reconocimiento del quehacer educativo como acción y compromiso político.

La identidad, entendida como construcción social e individual, se configura a partir de las relaciones con los pares (Sarceda, 2017), la participación en diversos escenarios —incluidos los movimientos sindicales (López, 2013)— y los procesos de formación continua.

En estas interacciones cada sujeto se identifica y se reconoce como profesional perteneciente a un grupo social determinado.

En esta misma línea, los estudios sobre procesos identitarios profesionales aluden a varios elementos, entre ellos:

- a. La vocación docente, como componente central en la construcción de la identidad del docente de educación infantil, ha sido una constante en la mayoría de los estudios. Se plantea desde la elección profesional como realización de un sueño y se asocia a características afectivas y a una actitud de respeto por la infancia (Romero *et al.*, 2020). Esta vocación también se proyecta desde la práctica profesional. No obstante, se evidencia un vacío: la falta de una reflexión crítica sobre la vocación más allá del romanticismo, que tiende a reducir el perfil profesional al cuidado y a la maternidad como elementos identitarios.
- b. La emocionalidad, constituida por un lado a partir del sentir ante experiencias profesionales —ya sean gratificantes o desconcertantes— y, por otro, por el cuidado y la responsabilidad que implica esta profesión. Este aspecto se evidencia, por ejemplo, en el estudio realizado en Colombia por Hernández y Ayala (2021).

#### Tensiones y crisis en la identidad profesional de los educadores infantiles

Esta comprensión amplia de la identidad permite reconocer al educador infantil en la perspectiva propuesta por Sancho *et al.* (2009), quienes lo analizan a partir de un conjunto de tensiones derivadas de las condiciones laborales, las políticas públicas desprofesionalizantes, la distancia entre formación y práctica, y la tendencia a reproducir modelos pedagógicos en el ejercicio profesional.

En Colombia, investigaciones como las de Mieles *et al.* (2009), así como la realizada por González *et al.* (2021) con estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, evidencian un momento de *crisis* en la identidad profesional. Esta crisis se relaciona con la desvalorización del quehacer educativo, ya que se

expresan actitudes de poco aprecio hacia la condición, el saber y el hacer del docente de educación infantil; con la percepción de una formación inicial de escasa exigencia académica y disciplinar; y con el bajo reconocimiento económico, lo que genera una situación de inequidad en términos de estatus social, educativo y económico.

Este planteamiento es reafirmado por el informe final del Foro de Diálogo Mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2012). En este documento se expone que los salarios de quienes se dedican a la educación de la primera infancia son más bajos que los de sus pares de primaria o de enseñanza superior, lo cual refleja la subestimación histórica de este sector y su consecuente baja valoración socioeconómica.

Estas vicisitudes, experimentadas tanto por estudiantes como por docentes en ejercicio, resultan de la discrepancia entre sus propias vivencias y las percepciones e imágenes que los demás construyen sobre ellos. Estas representaciones surgen de discursos formativos, sociales y políticos que definen y constituyen la identidad de este grupo profesional.

En esta misma línea, se encuentran los estudios que exploran el papel de este profesional, desarrollados a partir de perfiles y visiones, y desde la perspectiva de distintos actores e instituciones. Entre sus hallazgos, se encuentra que: para los padres de familia, los educadores infantiles están asociados a actitudes de amor, alegría, paciencia y respeto, con el fin de generar ambientes de confianza entre los niños; para sus pares y directivos, las actitudes asociadas al docente son la vocación, la identificación con el quehacer, la creatividad y el amor por el trabajo con los niños; para las instituciones formadoras, se les concibe como profesionales que poseen saberes en pedagogía, psicología infantil y gestión comunitaria, desde una perspectiva pedagógica (Zapata y Ceballos, 2010).

Los estudios explorados en esta sección permiten identificar y analizar la identidad profesional docente como resultado de las experiencias personales, formativas y laborales.

## Género otorgado socialmente al educador infantil

Los trabajos investigativos que conforman esta unidad categórica, en el ámbito internacional, han sido desarrollados en España (García y Muñoz, 2023; Peinado, 2022; Arias, 2021; López y Sabater, 2019; Sonllea *et al.*, 2019; Vendrell *et al.*, 2015), Ecuador (Cabrera y Cale, 2020), México (López, 2013), Argentina (Cappi *et al.*, 2018), Brasil (Menezes, 2022; Favaro, 2020; Rodríguez *et al.*, 2020; Sousa, 2009; Cardoso, 2004), y Perú (Zapata y Cruz, 2019). En el contexto nacional, se destacan estudios que abordan el tema desde una perspectiva denominada "feminización de la educación infantil", entre ellos, los de González *et al.* (2021), Foronda (2020), Vergara (2014) y Vergara y Gutiérrez (2013).

La perspectiva de género en el estudio del profesional de la educación infantil ha despertado un creciente interés investigativo, debido a las tensiones que emergen alrededor de una profesión históricamente feminizada. Esta situación se deriva de las asociaciones sociales entre el papel de la mujer, la maternidad y el cuidado. Los estudios abordan esta problemática a partir de los estereotipos sociales y culturales que circunscriben este campo a lo femenino, dificultando la inclusión de hombres, como lo señalan González *et al.* (2021). La extensión de funciones sociales y culturales asignadas a la mujer ha impactado también el ámbito político: por ejemplo, la Ley de Educación Primaria de 1945 en España establecía que el profesorado en escuelas maternas y primarias debía ser exclusivamente femenino (García y Muñoz, 2023).

En este sentido, la categoría de género, como construcción sociohistórica de los rasgos, valores y funciones atribuidos a hombres y mujeres, incide en las decisiones vocacionales, la permanencia y el ejercicio de la labor docente. Así lo demuestra el estudio de López (2013), en el que se evidencia cómo la identidad profesional se construye desde la elección de una carrera como la Licenciatura en Educación Preescolar, percibida como compatible con el papel tradicional de madre, esposa y ama de casa.

En Colombia, se han desarrollado investigaciones que se refieren específicamente a la *educadora infantil*, abordando sus procesos identitarios (Foronda, 2020; Vergara, 2014), su práctica y su conocimiento (Vergara y Gutiérrez, 2013), en distintos momentos de su proceso de profesionalización, tanto en la formación como en el ejercicio profesional.

A nivel internacional, autores como Cabrera y Cale (2020), y Cappi *et al.* (2018) problematizan la presencia de hombres en la educación infantil, en contextos sociales y culturales marcados por estereotipos que dificultan su participación. Estas resistencias sociales se fundamentan principalmente en dos temores: por un lado, el cuidado corporal y la integridad física de los niños (Menezes, 2022; Sousa, 2009; Cardoso, 2004); y, por otro, la percepción de que los hombres son inflexibles o rudos (Zapata y Cruz, 2019), lo que contrasta con la imagen de ternura y cuidado históricamente atribuida a las maestras de educación infantil.

No obstante, esta percepción no coincide con la experiencia de los propios niños, quienes se relacionan de forma similar con docentes de ambos géneros, como lo evidencian los resultados de la investigación de Favaro (2020) sobre las trayectorias de hombres en la educación infantil.

Por otro lado, otra tensión identificada en relación con la presencia masculina en este campo es el cuestionamiento de la identidad sexual de estos profesionales. Tal como refiere el estudio de Rodríguez *et al.* (2020), algunos hombres manifiestan que ejercer esta labor conlleva preguntas sociales sobre *lo que significa ser hombre* y sobre los perfiles profesionales culturalmente asociados a la masculinidad.

Estas tensiones, observadas desde la perspectiva de género en el campo de la educación infantil, han motivado estudios como el de Arias (2021), que propone el concepto de *múltiples masculinidades* como una vía para superar la rigidez de las asignaciones de género en la profesión. En la misma línea, García y Muñoz (2023), Peinado (2022) y Vendrell *et al.* (2015) insisten en la necesidad de cerrar las brechas culturales que impiden la equidad.

Esta subcategoría pone en evidencia uno de los vacíos más relevantes identificados en la construcción del estado del arte del proyecto de tesis

doctoral: hasta el momento, no se han hallado estudios centrados en educadores infantiles hombres en ejercicio profesional, sino únicamente en formación. Además, se observa que muchos de los profesionales masculinos involucrados en investigaciones sobre el campo educativo provienen de otras áreas del conocimiento y solo ocasionalmente se desempeñan en contextos de educación infantil, o bien participan en proyectos de investigación como invitados para reconocer su impacto potencial en los procesos de formación de los niños.

## Conclusiones

Las tendencias identificadas evidencian que abordar al educador infantil implica reconocer diferentes procesos históricos y políticos en torno a la formación y la construcción de identidad de estos profesionales en contextos tanto nacionales como internacionales.

La exploración documental muestra que la formación inicial de los educadores infantiles ha sido objeto de atención en las políticas educativas, al estructurar su funcionamiento, finalidades, denominaciones y contenidos curriculares. Esto ha sido motivo de interés en diversas investigaciones, que centran su atención en la constitución de los programas académicos mediante estudios de caso, análisis comparativos y relatos de los sujetos inmersos en estos procesos, quienes comparten cómo han vivido su trayectoria profesional, evidenciando tensiones entre la formación académica y la práctica en los escenarios laborales.

De igual manera, esta investigación —como parte del estado del arte— da cuenta de la importancia del componente identitario de género en la constitución profesional del educador infantil, destacando la tendencia hacia la feminización de la profesión. Así pues, superar esas brechas de identidad que determinan y desvalorizan socialmente ciertas ocupaciones constituye un reto colectivo, que pasa por el reconocimiento de la labor docente, su profesionalismo y el respeto a su ejercicio en condiciones de igualdad.

En relación con lo anterior, se concluye que es necesario promover estudios que visibilicen a los educadores infantiles hombres que atienden a las infancias, desde sus propias vivencias, trayectorias

profesionales e impactos en los procesos de formación de los niños.

A nivel nacional, los estudios revisados se han centrado principalmente en sujetos del género femenino. De ahí que, en el presente estudio en desarrollo, se reconozca como un reto metodológico y conceptual la inclusión de las voces de hombres profesionales en este campo.

Por otro lado, los estudios analizados tienden a problematizar la función, identidad y papel del educador infantil desde la mirada de otros —instituciones, normativas y actores educativos—, por lo que resulta necesario indagar también desde las voces de los propios profesionales implicados.

En este orden analítico, las pesquisas revisadas permiten discutir las políticas y lineamientos que destacan la importancia de la educación infantil, pero que contrastan con discursos sociales que siguen asociándola al cuidado, la maternidad y el asistencialismo. Sin desconocer que el cuidado hace parte esencial del proceso educativo, lo anterior evidencia la urgencia de promover estudios que visibilicen los discursos de los educadores infantiles como agentes activos —y en ocasiones resistentes— frente a las narrativas sociales, políticas y educativas que configuran su práctica.

## Referencias

- Acosta-Marroquín, N. (2020). La noción de campo: un acercamiento al campo profesional de la educación infantil en Colombia. *Nodos y Nudos*, 6(48). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11405>
- Arias, Y. (2021). *El perfil del alumno varón que estudia el Grado en Educación Infantil en la Universidad de Sevilla: una profesión feminizada* [tesis de grado, Universidad de Sevilla]. <https://n9.cl/eexdb>
- Barberi, O. (2019). Tendencias de la formación en investigación e innovación educativa en las carreras de Educación inicial en Latinoamérica. En J. Fernández (coord.), *Investigar para conocer, innovar para mejorar. La formación de docentes investigadores en educación inicial* (pp. 57-75). Universidad Nacional de Educación. <https://n9.cl/9d0mi>
- Benavides, Z., Sánchez, M. y Aragonés, L. (2021). La formación del educador de la primera infancia en Cuba. En M. Juárez, M. Rodríguez y C. Soler (coords.), *Estados de la formación de maestros de educación inicial: una lectura desde las universidades pedagógicas de Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras y México* (pp. 331-365). Universidad Nacional de Educación y Universidad Pedagógica Nacional. <https://n9.cl/fiwmax>
- Cabrera, J. y Cale, J. (2020). Profesorado masculino en Educación Inicial de Ecuador: análisis del Archivo Maestro de Instituciones Educativas. *Killkana Social*, 4(3), 17-26. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v4i3.649>
- Campos, J. e Hidalgo, R. (2012). La formación para la investigación como eje curricular en la formación docente: el caso de la Carrera de Educación Preescolar de la UNED-Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 13(18), 53-65. <https://doi.org/10.22458/ie.v13i18.582>
- Cantón, I., García-Martín, S. y Cañón, R. (2017). Construcción de la identidad profesional en los futuros maestros de infantil. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 612-617. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.789>
- Cappi, L., Salle, M. y Cappi, L. (2018). Docencia masculina en la educación infantil: discurso de negación de la comunidad escolar. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 22(2). <https://n9.cl/5btwy>
- Cardoso, F. (2004). *A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar?* [tesis de maestría, Universidad Federal de Minas Gerais]. <https://n9.cl/g0819p>
- Cerda, H. (2003). *Educación preescolar, historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Magisterio.
- Cobano, V., Llorent, V. y Navarro, M. (2020). La formación inicial de los profesionales de la educación infantil en Inglaterra, Francia y España. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 436-460. <https://n9.cl/mazpu>
- Correa, J., Aberasturi, E. y Gutiérrez, L. (Coords.). (2015). *Maestras de educación infantil: identidad y cambio educativo*. Universidad del País Vasco. <https://n9.cl/0i98u>
- Craveiro, C. (2018). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4), 31-42. <https://n9.cl/axzk8>
- Favaro, J. (2020). *Professores homens: suas trajetórias na educação infantil* [tesis de maestría, Universidad Estatal Paulista (UNESP)]. <https://n9.cl/b24cun>
- Flaborea, R. y Navío, A. (2016). Las políticas públicas nacionales de Colombia para la formación de educadores infantiles. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 216-229. <https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.11>
- Foronda, M. (2020). La identidad profesional de maestras de educación infantil. Un estudio biográfico narrativo [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://n9.cl/c4yby>

- García, S. y Muñoz, V. (2023). Sin maestros de educación infantil, una ausencia que permanece. *Márgenes. Revista de Educación*, 4(1), 20-34. <https://doi.org/10.24310/mg-nmar.v4i1.15324>
- Garrote, D. y Jiménez, S. (2018). Perfil motivacional en estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. *Educación*, (54), 351-368. <https://n9.cl/cgxgh>
- Gómez, M., Galeano, C. y Jaramillo, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856275012.pdf>
- González, A., Polo, E. y Jiménez, C. (2021). The feminization of Early Childhood Education. About a Study of Male Students at the University of Malaga. *redu. Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 75-91. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.14600>
- González, O., Castellanos, M. y Bolaños, J. (2021). Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (64), 180-207. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a8>
- Herrer, A. (2008). La educación infantil y la formación de docentes en el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón. En A. Castro (comp.), *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 54-64). Ediciones SM. <https://n9.cl/tyujje>
- Hernández, M. y Ayala, A. (2021). La identidad del educador infantil desde las narrativas biográficas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, (14), 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.iein>
- Hernández, L. y Pagès, J. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil en México: las representaciones sociales y la práctica docente de nueve estudiantes de maestra de educación infantil. *Educação em Revista*, 30(1), 65-94. <https://n9.cl/ik4jb>
- Huamán, H. (2005). *Manual de técnicas de investigación. Conceptos y aplicaciones* (2.a ed.). IPLADEES S. A. C.
- Jiménez, A. (2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. Torres y A. Jiménez (comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 27-42). Universidad Pedagógica Nacional. <https://n9.cl/q6gp7>
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea 1968-2006*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- López, S. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Sinéctica*, (41), 2-17. <https://n9.cl/rwhkz>
- López, L. y Sabater, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias sociopersonales según género y etapa educativa. *reu. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1). <https://n9.cl/pyqbs>
- Mafla, L., López, E. y Gómez, A. (2019). Trayectorias del concepto de "formación docente en la Educación Inicial" en América Latina. En J. Fernández (coord.), *Investigar para conocer innovar para mejorar. La formación de docentes investigadores en educación inicial* (pp. 47-57). Universidad Nacional de Educación. <https://n9.cl/z16fe>
- Manzanares, A. y Galván, M. (2012). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, (359), 431-455. <https://n9.cl/e3m2tr>
- Melograno, L. (2010). *La formación profesional del maestro de educación infantil: Documentos amei-waece* (1.a ed.). Trillas.
- Menezes, C. (2022). Professores homens na educação infantil: masculinidades, docência e desconstrução de lugares fríos. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 9(20), 74-90. <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i20.15309>
- Mieles, M., Henríquez, I. y Sánchez, L. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*, 12(1), 43-59. <https://n9.cl/ns2cp>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (15 de septiembre del 2017). Resolución 18583 de 2017. <https://bit.ly/44EK00d>
- Niño, S. (2016). *Lo constitutivo de la formación de profesores de educación infantil: apuntes para comprender la educación de la (s) infancia (s)* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://n9.cl/7npi3>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2012). *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia. Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia*. Autor. <https://n9.cl/iieml>
- Paz, C., Barahona, H. y Cárcamo, L. (2021). La formación inicial y permanente de docentes para la atención a la primera infancia en Honduras: políticas, modelos y actores. En M. Juárez, M. Rodríguez y C. Soler (coords.), *Estados de la formación de maestros de educación inicial: una lectura desde las universidades pedagógicas de Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras y México* (pp. 397-420). Universidad Nacional de Educación y Universidad Pedagógica Nacional. <https://n9.cl/bjou0>
- Peinado, M. (2022). Una educación infantil sin maestros; igualdad versus equilibrio. *Revista Colombiana de*

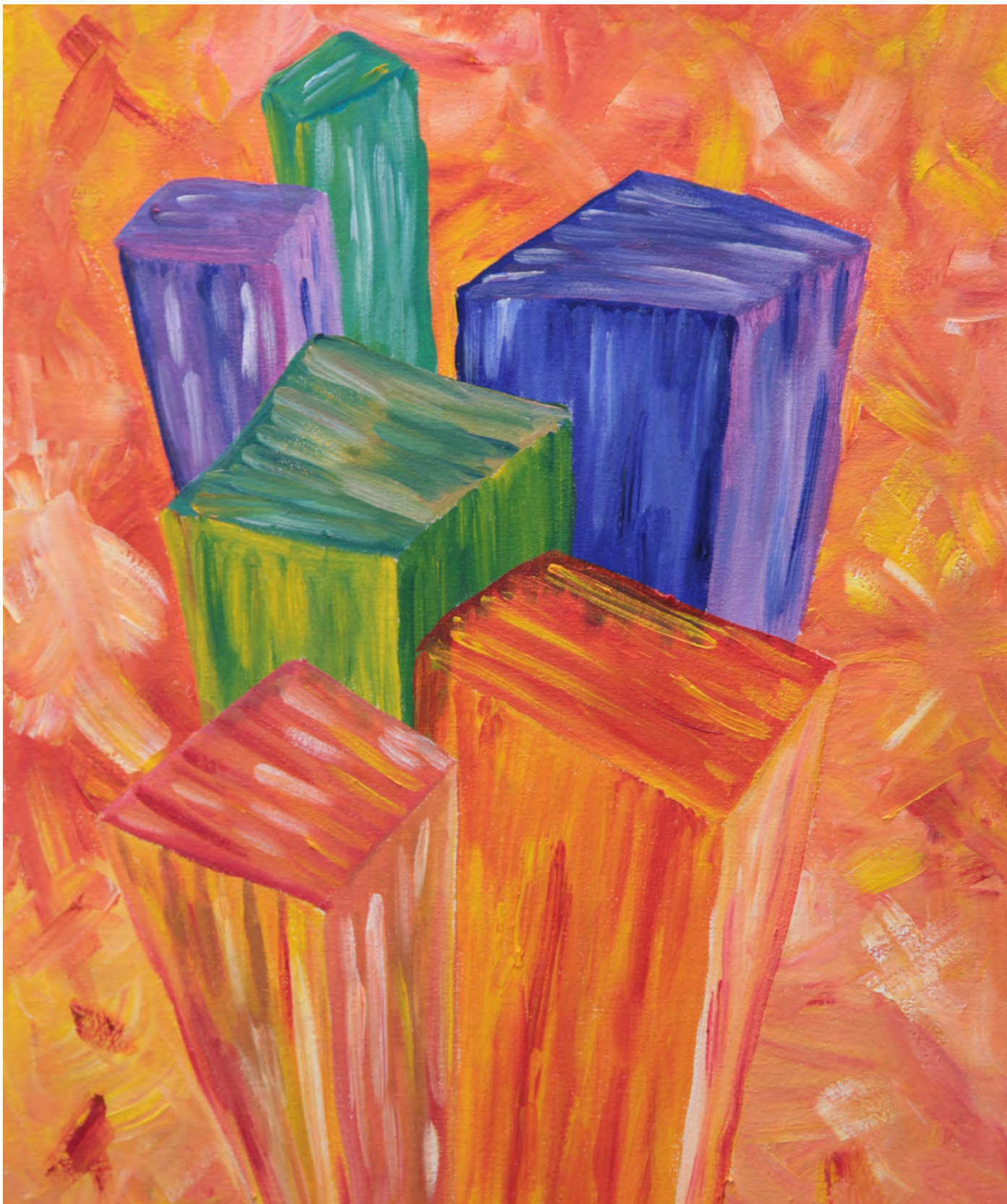
- Educación*, (86), 153-170. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12366>
- Pereira, S. (2011). *El papel del maestro de educación infantil en la sociedad contemporánea* (ponencia). XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Barcelona. <https://n9.cl/7gjn1y>
- Pérez, C. (2012). *Estado del arte sobre estrés académico, lo que se ha dicho e investigado en el contexto colombiano* [tesis de grado, Universidad de Antioquia]. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/estudios-regionales/acerca-instituto/portafolio-iner>
- Robinson, M., Tejada, J. y Blanch-Gelabert, S. (2021). La maestra de educación infantil en sus primeros años de trabajo: de la formación inicial al ejercicio de la profesión. *Revista de Investigación Latinoamericana*, 58(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.8>
- Robledo, C., Amador, L. y Nández, J. (2019). Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 169-191. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17110>
- Romero, E., Gil-Martínez, L. y Almagro-Durán, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de educación infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 108-126. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040709>
- Rodríguez, S., Manholer, E. y Albulquerque, A. (2020). Em busca de identidade: ¿Educação infantil é lugar de homem? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, (15), 2298-2313. <https://n9.cl/9ycpd>
- Rodríguez, M., Tur, G. y Medina, S. (2021). La formación de maestros en educación inicial en el Ecuador. M. Juárez, M. Rodríguez y C. Soler (coords.), *Estados de la formación de maestros de educación inicial: una lectura desde las universidades pedagógicas de Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras y México* (pp. 367-495). Universidad Nacional de Educación y Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, M., García, A., Núñez, C. y Rojas, M. (2020). Reflexión sobre la formación del educador de infancia con mirada prospectiva. *Panorama*, 14(26). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1485>
- Sancho, J., Hernández, F., Martínez, S., Padilla, P... y Montañé, A. (2009). *La construcción de la identidad del docente del profesorado de educación infantil y primaria en formación inicial y los primeros años de trabajo*. Ministerio de Economía y Competitividad. <https://n9.cl/imnxhu>
- Sáenz, A., Frías, A. y Valenzuela, V. (2017). *La identidad de las docentes de preescolar: autopercepciones al respecto de su trabajo según su ciclo de vida profesional* (ponencia). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí. <https://n9.cl/fjd75n1>
- Sarceda, C. (2017). La construcción de la identidad docente en educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, (30), 281-300. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.016>
- Sousa, A. (2019). *Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil* [tesis de doctorado, Universidad Federal de Pernambuco]. <https://n9.cl/dr3r3v>
- Sonllewa, M., Martínez, S. y Barba, R. (2019). Las marcas del género en las trayectorias biográficas de las maestras de educación infantil. Analizando nuestra historia para desmontar el patriarcado. *Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en Materia Educativa*, (22), 47-60. <https://n9.cl/ux8lxx>
- Uribe, J. (2005). *La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales en la investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia.
- Velásquez, O. (2009). *La promoción y protección de los derechos de la primera infancia: estado del arte de las investigaciones desarrolladas en la ciudad de Medellín, entre 1994 y 2005*. [Trabajo de grado inédito, Universidad de Antioquia].
- Vendrell, R., Dalmáu, M., Gallego, S. y Baqués, M. (2015). Los varones, profesionales en la educación infantil. Implicaciones en el equipo pedagógico y en las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 195-210. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.184051>
- Vergara, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes*, (41), 111-120. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/3317>
- Vergara, M. y Gutiérrez, A. (2013). La educadora infantil, práctica y conocimiento. *Infancias Imágenes*, 12(2), 29-37. <https://doi.org/10.14483/16579089.5401>
- Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082. <https://n9.cl/3gj6u>
- Zapata, J. y Cruz, J. (2019). Imaginarios sociales frente al docente masculino en educación inicial en el distrito de Comas, Lima, Perú. *Revista Eduser*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.18050/RevEduser.v6n1a1>

## Diálogo del conocimiento

Una de las principales contribuciones del artículo es su reflexión sobre cómo los educadores infantiles, particularmente en contextos como Colombia, enfrentan una crisis de identidad profesional, exacerbada por la falta de reconocimiento social y las desigualdades salariales. A nivel internacional, el estudio también destaca la feminización del campo, resaltando cómo los estereotipos de género afectan tanto a la percepción pública de la profesión como a la presencia masculina en el ámbito.

Este análisis invita a reflexionar sobre los desafíos que enfrenta la educación infantil, subrayando la necesidad urgente de revalorizar el trabajo de los educadores infantiles, reconocer su importancia en la formación de los niños y reestructurar las políticas que aún perpetúan la subvaloración de esta labor fundamental.

**Koryn Bernal Manrique**



autor : Juan Carlos Jurado  
título : Diamantes de fuego  
año : 2019





# Acercamiento al significado de *perdón* y *promesa* en *La condición humana* de Hannah Arendt



Volumen 8 N.º 58  
 enero - junio de 2025  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 e21841

Approaching the Meaning of Forgiveness and Promise in Hannah Arendt's the Human Condition

Aproximação ao significado de perdão e promessa em a condição humana de Hannah Arendt

Julie Pauline Sáenz-Pinzón\*    

Fecha de recepción: 25-06-2024

Fecha de aprobación: 11-03-2025

## CÓMO CITAR

Sáenz-Pinzón, J. P. (2025). Acercamiento al significado de perdón y promesa en *La condición humana* de Hannah Arendt. *Nodos y Nudos*, 8(58), e21841. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num58-21841>

\* Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Docente, Escuela de Ciencias de la Educación (ECEdu), Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Bogotá, Colombia. Docente, Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Docente, Escuela de Virtualidad y Altos Estudios, Corporación Universitaria Republicana, Bogotá, Colombia. [julie.saenz@unad.edu.co](mailto:julie.saenz@unad.edu.co) - [juliepao14@gmail.com](mailto:juliepao14@gmail.com)





Volumen 8 N.º 58  
 enero - junio de 2025  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 e21841

## RESUMEN

Este texto analiza el significado filosófico y político de los conceptos de perdón y promesa, según el enfoque planteado por Hannah Arendt en *La condición humana*. Estas dos ideas se presentan como las únicas opciones viables para que víctima y victimario puedan coexistir y enfrentar las consecuencias inevitables de acciones irreparables en los asuntos humanos. El perdón se interpreta como la única vía para liberar al individuo de la irreversibilidad de sus propios actos, mientras que la promesa actúa como un mecanismo para mitigar los efectos derivados de esas acciones en el ámbito de la interacción humana.

**Palabras clave:** acción; condición humana; perdón; política; promesa

## ABSTRACT

This text analyzes the philosophical and political significance of the concepts of forgiveness and promise, according to the approach proposed by Hannah Arendt in *The Human Condition*. These two ideas are presented as the only viable options for victim and perpetrator to coexist and confront the inevitable consequences of irreparable actions in human affairs. Forgiveness is interpreted as the only way to release the individual from the irreversibility of their own actions, while the promise functions as a mechanism to mitigate the effects arising from those actions within the realm of human interaction.

**Keywords:** action; human condition; forgiveness; politics; promise

## RESUMO

Este texto analisa o significado filosófico e político dos conceitos de perdão e promessa, segundo o enfoque proposto por Hannah Arendt em *A Condição Humana*. Essas duas ideias apresentam-se como as únicas opções viáveis para que vítima e algoz possam coexistir e enfrentar as consequências inevitáveis de ações irreparáveis nos assuntos humanos. O perdão é interpretado como o único caminho para libertar o indivíduo da irreversibilidade de seus próprios atos, enquanto a promessa atua como um mecanismo para mitigar os efeitos derivados dessas ações no âmbito da interação humana.

**Palavras-chave:** ação; condição humana; perdão; política; promessa

Hannah Arendt (1993) describe la *condición humana* como una esencia inevitable que atraviesa la vida de todo ser humano. Este concepto está profundamente entrelazado con lo que denomina *vita activa*, un eje fundamental que permite comprender al ser humano tanto en su dimensión individual como en su papel dentro de la sociedad. Desde esta perspectiva, el ser humano se define como un ente político, capaz de establecer relaciones e interactuar con otros. Aunque cada persona es única, existen ciertos elementos compartidos que marcan nuestra existencia: el acto de nacer y morir, nuestra conexión con la tierra, el contexto histórico que nos rodea y, en esencia, el transcurrir de la propia vida.

Hannah Arendt (1995) reflexiona sobre cómo la pluralidad constituye el fundamento de la existencia humana, siendo esta el contexto en el que se desarrollan todas las actividades de los individuos. En su interacción con los demás, las personas no se perciben como entes aislados, sino como parte de un entramado social que les permite reconocerse y participar en la vida pública. La pluralidad, según la autora, transforma el mundo en un espacio de visibilidad y expresión para los sujetos que se definen a través de sus acciones. Arendt identifica tres dimensiones fundamentales en las actividades humanas: la labor, el trabajo y la acción. Estas esferas no solo están íntimamente conectadas con la natalidad, como fuente de renovación y comienzo, sino que también habilitan al individuo para interactuar con su entorno, perpetuar su existencia y dejar huella en el tejido social.

La labor conecta al ser humano con la tierra mediante un ciclo constante de actividades repetitivas, que, aunque necesarias para la vida, pueden resultar limitantes y rutinarias. Por otro lado, el trabajo tiene el poder de humanizar al individuo, ofreciéndole la oportunidad de transformar su entorno y participar activamente en él a través de acciones concretas realizadas con sus propias manos. Según Arendt (1993, p. 160), el trabajo permite al ser humano aprovechar los recursos de la naturaleza mediante su esfuerzo y sus habilidades.

El trabajo, además, es la base para la creación de un mundo artificial que trasciende los procesos

naturales, dándole al ser humano la capacidad de construir estabilidad y permanencia en un entorno cambiante, según lo señalado por Saavedra (2011). En esta visión, el *homo faber* —es decir, el ser humano que crea y fabrica— desempeña un papel fundamental al dar forma a objetos y estructuras que superan las limitaciones de la vida individual. Sin embargo, en el contexto de las actividades laborales, el ser humano pierde, en ocasiones, su reconocimiento como un fin en sí mismo, convirtiéndose en una pieza dentro del engranaje económico y social al que pertenece.

La acción, según Hannah Arendt (1993), se presenta como la tercera y más esencial actividad dentro de la condición humana. Se trata de una práctica única que surge exclusivamente entre las personas, sin la necesidad de depender de objetos o materiales. Esta actividad encarna la pluralidad que define a los seres humanos, reconociendo que no existe un *hombre* único, sino una diversidad de individuos que comparten el mundo y habitan juntos en él.

Para Arendt, la acción representa el fundamento para la integración en la esfera humana. Es lo que ella describe como un *segundo nacimiento*, ya que, a través de ella, las personas son capaces de reinventarse, tomar decisiones conscientes y ejercer plenamente su libertad. En esencia, la acción simboliza el inicio de algo nuevo, la oportunidad de emerger y expresarse en un entorno de pluralidad que reconoce y valora la diversidad humana.

En el marco del pensamiento de Hannah Arendt, la acción humana se materializa a través de la política, ese espacio donde las personas se relacionan y dialogan como miembros activos de la esfera pública. Estas interacciones toman forma a través del lenguaje y generan un impacto profundo en quienes participan. La acción, junto con la palabra, conecta al individuo con la idea de natalidad, entendida como la posibilidad de renacer simbólicamente al iniciar algo nuevo, algo que transforma su lugar en el mundo y marca su presencia. El discurso, según Arendt, desempeña una función esencial en este proceso: a través de él, cada individuo construye y manifiesta su identidad como un ser único. La palabra permite expresar pensamientos, relatar vivencias y comenzar su propio relato en el escenario público, dejando una

huella que se proyecta hacia los demás y hacia el tejido social que habita.

Desde esta nueva perspectiva, Hannah Arendt busca transformar la manera en que los seres humanos interactúan, alejándolos de los patrones de violencia que han marcado la historia. Para ello, sitúa a la acción y al discurso como las expresiones más puras de la humanidad, ubicadas en ese espacio simbólico que existe entre el comienzo de la vida y su fin. Estas herramientas permiten integrar al individuo dentro del tejido social, fomentando dinámicas que favorezcan la coexistencia pacífica y el entendimiento mutuo dentro de cualquier estructura o comunidad.

Desde la perspectiva de Hannah Arendt, la acción permite comprender al ser humano como un individuo único y singular, aunque en constante conexión con otros. Precisamente, a través de la acción y el discurso, las personas reflejan su humanidad compartida y trascienden la soledad. Arendt resalta que únicamente en el encuentro y el diálogo con los demás, dentro del ámbito público, los individuos logran ser reconocidos y pueden propiciar transformaciones importantes en su entorno, su contexto histórico y en la sociedad misma. La acción, como ella lo describe, opera en un espacio donde cada acto desencadena reacciones en cadena, dando lugar a procesos continuos e interconectados que abren paso a nuevos comienzos (Arendt, 1993, p. 213).

En la filosofía de Hannah Arendt, la *condición humana* se vincula profundamente con la *vita activa* a través de la acción. Esta capacidad otorga al individuo la posibilidad de trabajar, esforzarse y enfrentarse de forma constante a las limitaciones inherentes al ciclo vital y al entorno terrenal en el que vive. La acción se convierte en una herramienta que permite al ser humano trascender las barreras impuestas por la naturaleza y abrir camino hacia la creación de nuevas realidades. A través del concepto de *natalidad*, Arendt destaca la capacidad de los seres humanos para dar inicio a lo impredecible con cada nuevo comienzo. Este principio no solo renueva al individuo, sino que también introduce la oportunidad de reinventar el mundo que habita, otorgándole frescura y propósito en un entorno marcado por el cambio constante.

En las relaciones humanas, las interacciones suelen estar marcadas por tensiones que dificultan la convivencia y afectan los vínculos entre las personas. Frente a estas complejidades, Hannah Arendt subraya el valor transformador del perdón. Este acto, tal como lo plantea la autora (1993, p. 266), representa una oportunidad para que los individuos renazcan y encuentren un nuevo comienzo, un paso hacia la reconciliación entre las partes implicadas en un conflicto. El perdón no solo permite dejar atrás los agravios, sino que también disuelve el resentimiento y disminuye el impulso de vengarse o castigar. En este sentido, Arendt lo concibe como una herramienta esencial para superar los enfrentamientos humanos y restaurar la posibilidad de convivir en un marco de respeto y entendimiento mutuo.

A diferencia de la tradición cristiana, donde el perdón se asocia con la idea de salvación tras la muerte, Hannah Arendt lo interpreta desde una perspectiva completamente distinta. En su pensamiento, el *perdón* adquiere un carácter político y se enmarca en el ámbito de la pluralidad, es decir, en las dinámicas humanas que surgen de la interacción entre individuos. Este concepto se desvincula por completo de elementos metafísicos o de connotaciones religiosas, ya sean cristianas o judías, para centrarse en su papel dentro de los asuntos terrenales y sociales de la humanidad (Arendt, 1993).

El acto de perdonar, según Hannah Arendt, desempeña un papel clave en la construcción de las relaciones humanas, ya que permite reorganizar las dinámicas sociales y recuperar el propósito original de la política. Sin embargo, este concepto no está exento de desafíos en el contexto de la pluralidad. Arendt identifica dos obstáculos fundamentales: la irreversibilidad, ya que una acción realizada no puede deshacerse ni corregirse completamente, y la impredecibilidad, puesto que las consecuencias futuras de una acción nunca son completamente controlables ni predecibles. Para abordar estas dificultades inherentes a la condición humana, Arendt propone el *perdón* y la *promesa* como mecanismos transformadores. El perdón actúa como un medio para aliviar el peso de las acciones pasadas, mientras que la promesa ofrece una forma de establecer compromisos que generan

estabilidad y confianza en un entorno marcado por la incertidumbre (Arendt, 1995, p. 106).

Con base en lo mencionado, la acción, entendida como una expresión esencial de la *vita activa* en las relaciones humanas, constituye la base de la interacción dentro de la pluralidad. Sin embargo, su impacto puede ser transformado mediante el perdón, que reorienta el resultado de las acciones pasadas, y a través de la promesa, que ofrece la posibilidad de evitar la reiteración de dichas acciones en el futuro. Estos dos elementos, el perdón y la promesa, adquieren un significado crucial en el ámbito público, ya que es en la pluralidad donde encuentran su verdadero propósito. Permiten no solo la reconciliación y la estabilidad social, sino también el reconocimiento mutuo entre los individuos como seres iguales en su esencia humana, fomentando así una convivencia más armónica y consciente.

Si el perdón estuviera ausente en las relaciones humanas, las personas quedarían atrapadas en las consecuencias irreparables de sus acciones pasadas. Esto dificultaría enormemente retomar el curso normal de sus vidas, liberar sus cargas emocionales y comenzar de nuevo. Las equivocaciones del pasado, imposibles de corregir completamente, condicionan tanto la existencia como el actuar del individuo, privándolo de la posibilidad de avanzar.

Sin embargo, el perdón, si no está acompañado de una promesa genuina entre las partes involucradas, corre el riesgo de convertirse en un gesto vacío. Según Arendt (1993, p. 257), esto podría condenar a los individuos a perder su identidad y a vagar sin rumbo en la oscuridad de sus propios dilemas internos. Esta *oscuridad* encuentra su contrapeso en la esfera pública, ya que allí los individuos se conectan con otros, establecen diálogos y reafirman su identidad tanto al prometer como al comprometerse a cumplir esas promesas. De este modo, el perdón y la promesa emergen como elementos fundamentales de la acción humana. Estas prácticas, enmarcadas dentro de la pluralidad, adquieren significado únicamente a través de la interacción con otros, ya que en esa relación el hombre puede reconocerse a sí mismo y a los demás como parte de la misma condición humana.

En la visión de Hannah Arendt, Jesús de Nazaret marca el comienzo de la historia del perdón dentro de la humanidad (Arendt, 1993, p. 259). Sin embargo, el perdón trasciende este punto inicial y se establece en la pluralidad humana como un acto transformador que anula los efectos de acciones negativas del pasado, aquellas que afectan la integridad y el bienestar de las partes involucradas. Este proceso posibilita la convivencia futura entre quienes han protagonizado hechos irreparables, aunque no siempre asegura la reconstrucción de un vínculo estrecho o cercano.

El perdón, en su esencia, libera al individuo de las cadenas de su pasado, le otorga la capacidad de revertir el impacto de sus propios actos y materializa el concepto de *natalidad*. Este concepto, según Arendt, introduce una dimensión de esperanza en el ámbito político, al ofrecer la posibilidad de un nuevo comienzo. De esta forma, el ser humano ejerce su libertad para relacionarse con los demás en un espacio basado en la amistad, el respeto y la justicia, promoviendo así una coexistencia plural y armoniosa.

Dentro del pensamiento de Hannah Arendt, la promesa representa una posibilidad de conexión y cohesión en el marco de la pluralidad humana. Este acto resalta dos aspectos esenciales que definen la condición humana: la singularidad, que distingue a cada individuo como único e irrepetible, y la igualdad, ese rasgo común que une a todos como parte de la humanidad. Además, la promesa actúa como un ancla de estabilidad en medio de la incertidumbre y el desasosiego que pueden surgir de las acciones humanas. Al ofrecer un compromiso mutuo, fortalece la confianza entre las personas y fomenta un sentido de seguridad dentro del espacio público, en el que los individuos se relacionan y coexisten (Arendt, 1993).

El perdón y la promesa están profundamente ligados a la acción humana, ya que destacan la capacidad inherente de las personas para intervenir en su realidad y afrontar las consecuencias inalterables de sus decisiones. Ambos conceptos permiten abrir caminos hacia nuevos comienzos, aliviando las tensiones emocionales y dejando atrás sentimientos como la ira y el rencor, que suelen alimentar el impulso de venganza frente a errores irreparables. De esta manera, el perdón y la promesa no solo ofrecen

reconciliación y esperanza, sino que también fortalecen el ejercicio de la libertad y la convivencia dentro de la pluralidad humana.

En el marco del pensamiento de Hannah Arendt, el perdón se presenta como una experiencia intrínseca al ámbito político, que cobra relevancia en la pluralidad inherente a las relaciones humanas. Este acto no solo subraya la imprevisibilidad de las acciones humanas dentro de las interacciones sociales, sino que también se erige como la única herramienta capaz de mitigar las repercusiones que estas acciones tienen en los demás. A través del perdón, se reconoce la naturaleza incierta del actuar humano y se facilita la reconciliación, permitiendo superar los efectos negativos que emergen de esta imprevisibilidad.

Para concluir, Hannah Arendt destaca el perdón y la promesa como pilares fundamentales para la coexistencia entre víctima y victimario, al considerarlos las únicas herramientas capaces de enfrentar las consecuencias irreversibles de los actos humanos. A través de la acción, estas dos prácticas abren la puerta a nuevos comienzos y subrayan la corresponsabilidad de los individuos frente a los eventos que ocurren en el marco de la pluralidad. El perdón, según Arendt, permite al ser humano integrarse a un mundo compartido, donde convive con otros individuos únicos. Además, este acto trasciende la dimensión personal y

se erige como un principio esencial de la vida política en el seno de la colectividad humana, creando un espacio donde los sujetos pueden interactuar, reconstruir relaciones y fortalecer la convivencia social.

Según las reflexiones de Hannah Arendt, el perdón y la promesa representan herramientas fundamentales para que tanto víctimas como victimarios encuentren la posibilidad de un nuevo comienzo. Estos conceptos impulsan a las personas a reconectarse con su vida cotidiana, revisar los acontecimientos del pasado y buscar las razones detrás de los actos de violencia y barbarie que han dejado profundas heridas en la humanidad. A través de este proceso, se abre el camino para transformar la devastación que frecuentemente marca los asuntos humanos en una convivencia basada en el respeto mutuo y en la comprensión del otro como un ser único que coexiste en la pluralidad junto a sus semejantes.

## Referencias

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción* (trad. Fina Birulés). Paidós.
- Saavedra, J. (2011). Hannah Arendt y el "Animal Laborans": Reflexiones en torno a la condición humana posmoderna. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 29(1), 115-132. [https://doi.org/10.5209/rev\\_NOMA.2011.v29.n1.26770](https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.v29.n1.26770)

## Diálogo del conocimiento

Este artículo sobre la visión de Hannah Arendt en *La condición humana* es bastante revelador, especialmente en su tratamiento de conceptos como el perdón y la promesa. Arendt los presenta como herramientas cruciales para la reconciliación y la transformación de las relaciones humanas, algo que a nivel teórico suena muy bien. El perdón, según Arendt, es una manera de romper con el pasado y abrir la puerta a un nuevo comienzo, algo que podría ser muy útil en contextos de conflicto, donde la herida parece profunda e irreversible.

Sin embargo, al profundizar en sus ideas, surgen varias inquietudes. Primero, el perdón no borra las consecuencias de lo hecho. En situaciones de violencia o abuso, por ejemplo, ¿realmente el perdón puede ser suficiente para sanar o transformar la situación? Arendt subraya que el perdón permite dejar atrás el resentimiento, pero ¿cómo se maneja el impacto real de las acciones cuando esas heridas son demasiado profundas? La teoría es atractiva, pero en la práctica, el perdón parece ser una herramienta demasiado ligera para lidiar con las realidades de la injusticia estructural o los daños emocionales y sociales.

Luego, está el tema de la promesa. Arendt la presenta como el compromiso de evitar repetir errores, lo cual, de nuevo, es un concepto poderoso. Pero aquí también aparece una contradicción: ¿cómo confiar en una promesa si el contexto en el que se hace está lleno de desigualdades y falta de condiciones para que esa promesa sea viable? La promesa no tiene mucho valor si no viene acompañada de cambios reales. No basta con decir "prometemos no repetirlo"; se necesitan garantías estructurales que respalden esa promesa, de lo contrario, se convierte en un gesto vacío.

Diego Londoño



autor : Juan Carlos Jurado  
título : Vigilante de mar  
año : 2019



# Educaplay, plataforma de contenidos audiovisuales del gobierno de la provincia de Corrientes



Volumen 8 N.º 58  
 enero - junio de 2025  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 e22447

Educaplay, an  
 Audiovisual Content  
 Platform Developed  
 by the Government  
 of the Province of  
 Corrientes

Educaplay,  
 plataforma  
 de conteúdos  
 audiovisuais do  
 governo da província  
 de Corrientes

Guadalupe Leiva\*  

Fecha de recepción: 22-11-2024

Fecha de aprobación: 26-05-2025

## CÓMO CITAR

Leiva, G. (2025). Educaplay, plataforma de contenidos audiovisuales del gobierno de la provincia de Corrientes. *Nodos y Nudos*, 8(58), e22447. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num58-22447>

\* Doctora en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Docente e investigadora de la Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina, Facultad de Humanidades. [guadalupe.leiva@comunidad.unne.edu.ar](mailto:guadalupe.leiva@comunidad.unne.edu.ar)





Volumen 8 N.º 58  
 enero - junio de 2025  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 e22447

## RESUMEN

El presente artículo presenta un análisis de caso realizado en el marco del trabajo final de la carrera de Especialización en Tecnología Educativa (UBA) y se centra en *Educaplay*, una plataforma de contenidos audiovisuales utilizada, en esta oportunidad, por el gobierno de la provincia de Corrientes, a través del Ministerio de Educación provincial y en articulación con la productora 2047.

Se tendrán en cuenta una serie de datos cuantitativos aportados por la página oficial de la plataforma, por normativas legales en materia educativa y por sus actores. El objetivo es destacar que *Educaplay* posee una visión integral y enriquecedora del uso de materiales audiovisuales en el ámbito educativo, cuyos propósitos están centrados en la calidad, la accesibilidad, la identidad local y el fomento del aprendizaje autónomo, lo que la convierte en una iniciativa sumamente valiosa tanto para los estudiantes como para los docentes, a través de guías orientadoras.

**Palabras clave:** *Educaplay*; tecnología educativa; política educativa; contenidos audiovisuales educativos; escuela secundaria

## ABSTRACT

This article is a case analysis conducted as part of the final thesis for the Specialization in Educational Technology (UBA) program and focuses on *Educaplay*, an audiovisual content platform used, on this occasion, by the government of the province of Corrientes, through the provincial Ministry of Education and in conjunction with the production company 2047.

Here, a series of quantitative data provided by the platform's official website, legal education regulations, and its stakeholders will be considered. The purpose is to highlight that *Educaplay* offers a comprehensive and enriching vision of the use of audiovisual materials in education, and its objectives are focused on quality, accessibility, local identity, and the promotion of independent learning. This makes it an extremely valuable initiative for both students and teachers, thanks to its guiding guidelines.

**Keywords:** *Educaplay*; educational technology; educational policy; educational audiovisual content; secondary school

## RESUMO

O presente artigo apresenta uma análise de caso realizada no âmbito do trabalho final do curso de Especialização em Tecnologia Educacional (UBA) e tem como foco o *Educaplay*, uma plataforma de conteúdos audiovisuais utilizada, nesta oportunidade, pelo governo da província de Corrientes, por meio do Ministério da Educação provincial e em articulação com a produtora 2047.

Serão considerados uma série de dados quantitativos fornecidos pela página oficial da plataforma, por normativas legais na área educacional e pelos seus atores. O objetivo é destacar que o *Educaplay* possui uma visão integral e enriquecedora do uso de materiais audiovisuais no campo educacional, cujos propósitos estão centrados na qualidade, acessibilidade, identidade local e no incentivo à aprendizagem autônoma, o que a torna uma iniciativa extremamente valiosa tanto para os estudantes quanto para os professores, por meio de guias orientadoras.

**Palavras-chave:** *Educaplay*; tecnologia educacional; política educacional; conteúdos audiovisuais educacionais; ensino médio

## Introducción

Este trabajo analiza el caso de *Educaplay*, una plataforma de contenidos audiovisuales utilizada por el gobierno de la provincia de Corrientes (Argentina), en colaboración con una productora local, como apuesta a la transformación digital en las aulas de las escuelas de nivel secundario. El desarrollo de plataformas virtuales de contenidos constituye uno de los ejes clave de la política educativa provincial y, por ello, se busca que los docentes dinamicen sus clases a través de esta herramienta.

Es necesario destacar que *Educaplay* ofrece materiales audiovisuales con contenidos al alcance de todos, con el objetivo de generar y compartir contenidos audiovisuales con impronta correntina, acercar a los estudiantes recursos que favorezcan su aprendizaje autónomo y, finalmente, brindar a los docentes un abanico de actividades que pueden incorporarse en las planificaciones áulicas mediante guías, así como a través de talleres de formación orientados al uso de estos contenidos en las secuencias didácticas, entre otros.

El artículo, en primer lugar, recorre la creación de la plataforma educativa de Corrientes; luego aborda sus contenidos, la inclusión digital, el uso por parte de estudiantes y docentes, la implementación en la escuela y esboza unas conclusiones que no lo son del todo, sino un cierre parcial, dado que la plataforma aún continúa en proceso de carga de contenidos.

## Educaplay, una política educativa provincial

El gobierno de la provincia de Corrientes desarrolló primero la plataforma digital de contenido *Corrientes Play*,<sup>1</sup> a la que luego integró la plataforma *Educaplay*.<sup>2</sup> Esta última fue creada en 2021 para estudiantes del nivel secundario, con contenidos disciplinares dirigidos a 1.º año. Su objetivo era que cada estudiante del secundario tuviera acceso a contenidos educativos 2.0, desarrollados en Corrientes, de manera libre y gratuita. Un año después, el Estado provincial creó la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales (Decreto N.º

1662/23 y Resolución N.º 2532/22), un área clave para coordinar el trabajo entre el gobierno de Corrientes, el Ministerio de Educación, Incluir Futuro (TelCo), *Corrientes Play* y la productora 2047, con el fin de garantizar el crecimiento de *Educaplay* y su llegada a cada estudiante, docente y familia. Actualmente, la plataforma cuenta con material educativo desde 1.º hasta 6.º año, y cubre todos los contenidos de los diseños curriculares de la educación secundaria de la provincia de Corrientes.

De forma paralela, el gobierno provincial compró y entregó más de 22 000 *notebooks* a jóvenes de 1.º año del secundario mediante el programa Incluir Futuro.<sup>3</sup> Estos equipos tenían acceso directo a *Corrientes Play* y *Educaplay*, con el objetivo de vincular la educación audiovisual directamente con los estudiantes. Por otra parte, y con el fin de asegurar la calidad en la producción de los contenidos educativos, se incorporó a profesionales y docentes expertos en cada una de las disciplinas para conformar una *comisión revisora de contenidos*.

Posteriormente, y en términos de política educativa, el gobierno de la provincia de Corrientes, a través del Ministerio de Educación y la productora 2047, puso en marcha un ambicioso proyecto que, como mencionamos, en 2021 se centró exclusivamente en la creación de contenidos para estudiantes de 1.º año del secundario. En 2022, el propósito fue incrementar la producción de videos y documentos orientadores para docentes, esta vez dirigidos a 2.º y 3.º año.

Desde entonces, *Educaplay* ha generado contenidos audiovisuales educativos con impronta local, diseñados por docentes correntinos para estudiantes de 1.º, 2.º y 3.º año del ciclo básico<sup>4</sup>, así como de 4.º, 5.º y 6.º año del ciclo orientado<sup>5</sup> del nivel secundario.

3 Incluir Futuro es la versión provincial del plan nacional Conectar Igualdad, que consiste en la entrega de computadoras a estudiantes del nivel secundario para promover la igualdad de acceso a la tecnología, así como el desarrollo de competencias y capacidades en las aulas de todas las escuelas públicas.

4 El diseño curricular para el ciclo básico de la educación secundaria de la provincia de Corrientes surge a partir de un proceso de construcción conjunta de técnicos y especialistas disciplinares, y es puesto a consulta de docentes y representantes de los gremios docentes. Este diseño se sustenta en los acuerdos logrados por el Estado nacional, a través de la Ley de Educación Nacional N.º 26206 y resoluciones del Consejo Federal de Educación, en particular, las Resoluciones N.º 84/09, 88/09, 93/09, 102/10, 103/10; las Resoluciones del Ministerio de Educación y Cultura N.º 026/12, 1568/12, y el Decreto N.º 1479/12 del gobierno de la provincia de Corrientes.

5 Ciclo orientado de la educación secundaria: se corresponde con la estructura curricular aprobada por la Resolución N.º 3651/15 y la Resolución modificatoria N.º 2553/16 del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes.

1 Plataforma de contenidos sobre Corrientes vinculados con el arte, la cultura, la gastronomía, artistas, entre otros. Véase: <https://corrientesplay.ar/>

2 Véase: <https://corrientesplay.ar/educaplay/>

En palabras de la ministra de Educación de la provincia de Corrientes, Práxedes López: "se toma el plan de estudio y a partir de ahí se toman materiales que vinculen y colaboren, para promover otro tipo de aprendizaje" (*Radio Dos*, 4 de octubre de 2022), con materiales audiovisuales y guías didácticas con contenidos curriculares, libres y gratuitos.

## Contenidos curriculares en la web

En cuanto al contenido, al ingresar al sitio web se encuentran materiales audiovisuales que proponen contenidos educativos junto con guías didácticas que sirven de apoyo para ampliar lo abordado en los videos. Además de las materias clásicas como matemática, lengua y literatura, historia argentina y latinoamericana, entre otras, existen espacios destinados al desarrollo de temas transversales, como educación emocional, educación sexual integral, educación ambiental y energía sustentable. Asimismo, hay espacios dedicados a ediciones especiales,<sup>6</sup> con audiovisuales como *EduQatar*, *Alma Guaraní: Memorias de Chela*, *Generación TEC*, *Aulas Talleres Móviles* y *A 40 años de Malvinas: Nuevas Miradas. Héroes*.

Entre 2021 y 2022, el sitio puso a disposición videos educativos y guías docentes, desde 1.º hasta 3.º año del ciclo básico, incluyendo contenidos especiales y transversales. Para 2023, el objetivo fue duplicar la producción del año anterior, ampliando los contenidos para 4.º y 5.º año del ciclo orientado. En 2024, la plataforma contaba con un total de 2320 videos disponibles, de 1.º a 4.º año, con carga continua de materiales para 5.º y 6.º año, a medida que los profesionales concluían nuevos contenidos.

## Inclusión digital educativa

La integración de plataformas educativas con videos y guías docentes en el nivel secundario constituye una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Estas herramientas ofrecen ventajas significativas, pero también presentan desafíos para garantizar una implementación exitosa y equitativa. En este sentido, el Ministerio de

Educación de la provincia de Corrientes, por medio de la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales y bajo el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa, aprobado por el Consejo Federal de Educación (CFE) mediante la Resolución N.º 244/15, propuso llevar a cabo capacitaciones destinadas a docentes del nivel secundario, con el fin de ofrecer un trayecto formativo que proporcione un abanico de herramientas y recursos digitales que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es menester mencionar que, en la provincia de Corrientes, la Ley N.º 5873/09, en su artículo 3, autoriza el uso del celular en las clases con fines educativos y pedagógicos. Asimismo, el uso de herramientas tecnológicas responde a lo establecido específicamente en el artículo 11, inciso *m*, de la Ley Nacional de Educación N.º 26206/06, que plantea, entre los fines y objetivos de la educación, el desarrollo de competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación. De igual manera, el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 "Argentina enseña y aprende" (Resolución CFE N.º 285/16) promueve la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y contempla los nuevos perfiles y prácticas de socialización de los estudiantes en el marco de la cultura digital, lo que exige revisar la gramática escolar, las prácticas docentes y los recursos utilizados en dichos procesos.

Por su parte, la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales elaboró en 2024 una proyección por niveles de escala para medir el impacto de *Educaplay* en las escuelas secundarias de la provincia de Corrientes. Las evaluaciones de impacto, cabe destacar, pretenden medir los cambios en los resultados de desarrollo causados por un determinado proyecto, programa o política. En este caso, se identificaron tres niveles y un cuarto adicional:

*Latente*: docentes y estudiantes no tienen conocimiento de la plataforma ni la utilizan.

*Incipiente*: docentes y estudiantes están comenzando a familiarizarse con la plataforma y sus contenidos audiovisuales.

*Emergente*: docentes y estudiantes utilizan la plataforma en sus clases y trabajan con sus contenidos.

6 Véase: <https://corrientesplay.ar/educaplay/contenidos?s=ediciones-especiales>

*Establecido:* Docentes y estudiantes la utilizan en un 100%, dentro y fuera de las aulas.

De acuerdo con un informe de la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales sobre el uso de *Educaplay* en aulas de nivel secundario, elaborado en abril de 2024, el conocimiento sobre la plataforma se encuentra en una etapa emergente, ya que tanto docentes como estudiantes la utilizan en clase y trabajan con sus contenidos. Los datos en crudo, producto de entrevistas realizadas a 6469 docentes de toda la provincia de Corrientes, indican que el 82% conoce la plataforma, mientras que solo un 12% la desconoce. En cuanto al uso directo de la plataforma por parte del profesorado, el 90,3% de los docentes la utiliza, con un promedio de 30 estudiantes por curso; el 9,7% restante no la emplea (el 7,9% por falta de conectividad y el 2%, por desconocimiento de su uso).

De este modo, puede afirmarse que el uso de los contenidos de *Educaplay* se encuentra en una etapa incipiente, dado que docentes y estudiantes están en proceso de familiarización con la plataforma y sus recursos audiovisuales.

Luego de analizar el nivel de implementación en las aulas de Corrientes, consideramos necesaria una *política de escala* que, en palabras de Lugo *et al.* (2020), remite a la importancia de la planificación. Esta permite comprender la interdependencia entre distintos niveles de la realidad social —local, nacional, transnacional, entre otros—, así como la producción, reconfiguración o disputa de órdenes y jerarquías entre diversas escalas geográficas (Brenner, 2001, citado en Lugo *et al.*, 2020). De igual manera, los autores identifican dos tipos de rescalamiento posibles desde lo local:

- » Escalar hacia afuera (horizontal): mediante la réplica de prototipos en otros espacios también locales.
- » Escalar hacia arriba: de la descentralización a la centralidad, o de abajo hacia arriba.

Tanto el programa Incluir Futuro como la plataforma *Educaplay* en la provincia de Corrientes representan una oportunidad de integrar tecnologías

digitales en los sistemas educativos. Esta integración se vincula estrechamente con la garantía del derecho integral a la educación y con la necesidad de priorizar la democratización del acceso a las TIC por parte de amplios sectores de la población escolar. Lugo *et al.* (2020) presentan una visión integral y comprometida de la incorporación de las tecnologías digitales en los sistemas educativos, al poner de manifiesto la importancia de considerar no solo los aspectos pedagógicos, sino también los sociales y de equidad implicados en esta transformación.

De este modo, al democratizar el acceso a las TIC, se abre la posibilidad de reducir la brecha digital y brindar a todos los estudiantes las mismas oportunidades de acceder a la información y a herramientas tecnológicas que contribuyan a disminuir las desigualdades existentes y a personalizar el aprendizaje. Las tecnologías digitales permiten adaptar los contenidos y las actividades a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, lo que promueve una educación más inclusiva.

Además, las herramientas digitales fomentan la interacción y la colaboración entre estudiantes, lo que favorece un aprendizaje más activo y significativo. A su vez, el acceso a recursos digitales ofrece a los estudiantes una gran variedad de información y conocimientos, más allá de los límites del aula.

Es necesario, asimismo, imaginar escenarios futuros de educación pospandemia, con miras a construir un nuevo mapa social (Lugo *et al.*, 2020), en el que se consideren las desigualdades vigentes en los países de América Latina, y particularmente en Argentina, con el fin de alcanzar un proyecto social más inclusivo e igualitario.

Las políticas de integración TIC se imponen como herramientas imprescindibles para el desarrollo de acciones democráticas orientadas a garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos. Al mismo tiempo, la inclusión de las TIC en los sistemas educativos constituye una oportunidad para revisar y actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de mejorar su calidad. El desafío político para la provincia de Corrientes radica, quizás, en garantizar un financiamiento sostenible para las políticas educativas, así como en el "replanteo de

prioridades que pongan en el centro la cobertura y calidad de Internet, la formación de los docentes, la provisión de contenidos digitales, la evaluación de impacto y la mitigación de sus efectos ambientales" (Lugo *et al.*, 2020, p. 32). Este financiamiento debe ser suficiente para asegurar una transformación digital educativa exitosa y equitativa. Además, requiere una visión de largo plazo, pues se trata de un proceso complejo y gradual que demanda una planificación estratégica a futuro.

Sin duda, será necesaria la colaboración entre el gobierno provincial y nacional, las instituciones educativas, el sector privado y la sociedad civil, con el fin de movilizar los recursos requeridos y garantizar el éxito de estas iniciativas. También será imprescindible evaluar el impacto de las inversiones en tecnología educativa, ya que solo así se podrán optimizar los recursos y garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

### **Educaplay, plataforma potente de la escuela secundaria**

La escuela está en crisis como tecnología, como artefacto productor, así como en su carácter de instrumento de antaño, ya que no se observan los valores que la fundaron y la sostenían. Ya no existe la cultura letrada como horizonte de realización individual y colectiva. La escuela no cambia y produce un gran desinterés, un aburrimiento, una falta de sentido para las nuevas subjetividades que viven las transformaciones de los lenguajes, los modos de expresión y comunicación. Esta escuela, entonces, es incompatible con los cuerpos y subjetividades de los estudiantes que hoy concurren a las aulas. Por ello, Sibilia (2012) invita a repensar la "forma de ser y estar en el mundo" (p. 135) con el que nació la escuela y "el modo de ser y estar en el mundo que tenemos hoy en día" (p. 137). Se trata de una exhortación a reflexionar sobre la obsolescencia de la escuela tradicional en un mundo digital. La escuela, concebida como una estructura rígida, con muros que la separan del mundo exterior, choca frontalmente con las subjetividades y formas de aprendizaje de las nuevas generaciones; sus cuerpos y mentes están moldeados por la inmediatez, la interconexión y la fluidez

propias del mundo digital. Esta disonancia exige una transformación radical del modelo educativo, replantear los objetivos de la escuela, sus métodos y, sobre todo, su relación con el entorno.

La escuela debe ser un espacio abierto, flexible y conectado, donde el aprendizaje sea activo, colaborativo y personalizado. En este nuevo escenario, las redes virtuales y las herramientas digitales se convierten en aliadas indispensables para fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas; una escuela que responda a las necesidades y aspiraciones de las generaciones actuales, que prepare a los estudiantes para un futuro incierto y lleno de posibilidades.

Marc Prensky, en 2001, introdujo el concepto de *nativos digitales* para describir a las personas que nacieron y crecieron en un entorno tecnológico. A este grupo se contraponen los *inmigrantes digitales*, a saber, personas nacidas antes de la era digital que han debido trasladar sus viejas costumbres a los nuevos contextos.

Es primordial realizar una caracterización de nuestros estudiantes. En este sentido, Serrés (2013) afirma que el uso de las redes sociales, la lectura y escritura en celulares con el pulgar, así como la búsqueda de información en línea, estimula zonas corticales y neuronas distintas de las que se activan con elementos frecuentes de nuestra escolarización tradicional, como el libro, la tiza o el cuaderno. Este desarrollo conlleva la idea de *multitasking* o multitarea —hacer y estar en varios momentos simultáneamente—, pero también implica una fragmentación de la atención, articulada con la aceleración en los tiempos de resolución de las distintas acciones que llevan adelante. Los *pulgarcitos* han modificado la idea de *espacio* tal como la conocíamos, ya que, mediante el celular, pueden comunicarse con cualquier persona y lugar del planeta, transformando así su manera de situarse en el mundo.

A su vez, los estudiantes poseen hoy la capacidad de ubicuidad, lo que implica estar simultáneamente en todas partes, una de las potencialidades de internet. Se puede estar aquí y allá al mismo tiempo, en conexión casi perpetua. El uso de teléfonos móviles les permite desplazarse libremente, pero a cambio les exige disponibilidad constante.

Las redes sociales como Facebook, Instagram, TikTok, YouTube y X los acompañan a todas partes, y con ellas sus contactos, vidas e intimidades, hoy expuestas casi permanentemente (por ellos mismos o, en muchos casos, por sus propios padres). La conexión requiere trabajo (esfuerzo) y dedicación. La presencia *online* agota, pero la desconexión conlleva el riesgo de la invisibilidad. ¿Quién soy si nadie me ve?

En este contexto, la conectividad moldea los conceptos de presencia, intimidad, amistad y, aún más profundamente, el de identidad.

Por ello, el uso de plataformas educativas se ha vuelto fundamental para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal como plantean Johnson *et al.* (2020, p. 78), "la tecnología artificial ofrece oportunidades únicas para personalizar el aprendizaje, fomentar la participación activa de los estudiantes" y, a su vez, permite visualizar conceptos abstractos, fomentar la retención de información y aumentar el interés estudiantil.

Los autores también invitan a reflexionar sobre el papel transformador de la tecnología en la educación, particularmente en la personalización del aprendizaje, entendida como la adaptación de contenidos y estrategias pedagógicas a las necesidades y estilos de cada estudiante, un objetivo cada vez más relevante. Gracias a su diversidad de recursos y herramientas, la tecnología permite a los docentes crear experiencias de aprendizaje más significativas y pertinentes para cada estudiante. Los materiales audiovisuales —como videos, animaciones y simulaciones— desempeñan un papel central en este proceso de personalización al combinar imágenes, sonidos y textos, lo que hace que los contenidos sean más atractivos y comprensibles. Además, ayudan a visualizar conceptos abstractos, lo que facilita la construcción del conocimiento y su retención.

En nuestro caso de estudio, la plataforma *Educaplay* en Corrientes no solo ofrece videos dirigidos a estudiantes del nivel secundario, sino que también pone a disposición guías docentes elaboradas por especialistas, que sirven como hoja de ruta para el trabajo en el aula y ofrecen una visión actualizada sobre el abordaje de los contenidos. Estudios recientes

demuestran que el uso de plataformas educativas con componentes multimedia puede motivar a los estudiantes a participar activamente en su aprendizaje. A su vez, la educación en línea proporciona flexibilidad en el acceso al contenido, lo que beneficia a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y ritmos (Mares, 2021).

En el ámbito educativo, es cada vez más evidente la importancia de las plataformas digitales con elementos multimedia. Estas herramientas no solo revolucionaron las formas de enseñar y aprender, sino que han demostrado ser altamente efectivas para motivar y facilitar el aprendizaje. Uno de los aspectos más destacados por los autores es su capacidad para motivar: la incorporación de elementos visuales, auditivos e interactivos hace que el contenido resulte más dinámico y atractivo, capta la atención y genera un mayor interés por el tema. Además, la posibilidad de interactuar activamente con el material —a través de simulaciones, juegos o foros de discusión— fomenta la participación y el compromiso de los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje. Otro aspecto fundamental es la flexibilidad que ofrecen estas plataformas: permiten el acceso a los contenidos en cualquier momento y lugar, y se adaptan a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje. Esto resulta especialmente beneficioso para estudiantes con preferencias diversas, ya que pueden elegir la forma de abordar los contenidos que mejor se ajusta a sus necesidades.

Si bien las plataformas educativas multimedia presentan numerosas ventajas, también suponen desafíos: la brecha digital, la necesidad de formación docente adecuada y la garantía de calidad de los contenidos. No obstante, las oportunidades que brindan estas herramientas son inmensas: aprovechar su potencial permite crear experiencias de aprendizaje más significativas, personalizadas y motivadoras.

"Tecnología, pedagogía y disciplinas convergen en este espacio, donde los docentes trabajan estas dimensiones de forma interrelacionada y las potencian", se afirma en el sitio web de la Subsecretaría,<sup>7</sup> donde se destaca como una de sus propuestas

7 Véase: <https://educaciondigital.mec.gov.ar/>

precisamente a *Educaplay*. La plataforma invita a los docentes a diseñar propuestas de enseñanza y aprendizaje de manera dinámica, significativa y situada. Tiene como premisa el aprendizaje integral, una exigencia acorde con las demandas de la sociedad contemporánea y las transformaciones culturales actuales, entre ellas la inclusión de herramientas y metodologías colaborativas.

La producción de materiales de enseñanza ha experimentado una revolución: lo que antes se limitaba a libros de texto, pizarras y fotocopias ahora se ha enriquecido con una amplia gama de recursos digitales, plataformas virtuales, aplicaciones interactivas, videos, simulaciones, realidad aumentada y realidad virtual. Las posibilidades son prácticamente ilimitadas, y esta diversidad de formatos y herramientas permite crear materiales más atractivos, dinámicos y adaptados a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Por su parte, la hipertextualidad, la multimodalidad, la transmedia y la interactividad son características distintivas de estos nuevos artefactos digitales: los hipertextos permiten establecer conexiones no lineales entre distintos contenidos y facilitan la exploración y construcción de significados individuales; la multimodalidad integra diversos lenguajes (texto, imagen, sonido, video) en una misma experiencia de aprendizaje, apela a múltiples sentidos y favorece una comprensión más profunda; los materiales transmedia se extienden a través de diferentes plataformas y formatos, creando narrativas complejas y envolventes; y la interactividad invita a participar activamente en el proceso de aprendizaje, convirtiéndonos en protagonistas de nuestra propia formación.

El escenario digital ha abierto un mundo de posibilidades para la educación. Los materiales de enseñanza han evolucionado hacia formatos más ricos y dinámicos, que permiten adaptar la enseñanza a las necesidades de cada estudiante y promover un aprendizaje más activo y significativo.

Respecto del tipo de estructura multimedial de los recursos propuestos en *Educaplay*, Odetti (2016, p. 32) plantea que "la metáfora de interacción que propone a los usuarios, la estructura narrativa hipermedial y la organización de la información

en pantalla" se combinan en una "interfaz [que] se transforma en una puesta en escena" (Scolari, 2004, p. 70). El interés de los estudiantes por incorporar tecnología a su experiencia áulica ha sido escuchado: se busca satisfacer esta demanda mediante un material educativo que les permita explorar de manera interactiva y participativa, una experiencia educativa protagónica que les proponga un recorrido que combine lo artefactual de los materiales educativos con la incorporación de las tecnologías digitales.

Los materiales audiovisuales de *Educaplay* permiten a los estudiantes interactuar con los contenidos e incluyen desafíos para fomentar un aprendizaje significativo. Las imágenes son utilizadas no solo como fuente de información, sino también como metáforas o analogías con la intencionalidad de provocar de forma disruptiva y desafiante. En relación con la interactividad, los materiales proponen una interacción hipervincular; en cuanto a la hipertextualidad y la hipermedialidad, se recurre al uso de recursos y contenidos mediante enlaces externos o la inserción de materiales creados en otras plataformas (murales en Padlet, formularios de Google, entre otros), asociados y contextualizados dentro de la narrativa, lo que plantea un recorrido sugerido, guiado y, a la vez, más autónomo (*on demand*).

De este modo, puede identificarse que estos materiales, tal como plantea Area-Moreira (2020), son:

- » Objetos constituidos tanto por una dimensión artefactual-tecnológica como por una dimensión semántico-simbólica, destinados a facilitar algún tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de las escuelas secundarias en cada una de las disciplinas.
- » Recursos que estimulan y propician experiencias de aprendizaje empíricas y/o simbólicas, para que los estudiantes adquieran conocimiento.
- » Instrumentos que cumplen distintas funciones didácticas y curriculares en el ejercicio profesional de la docencia (preparación o planificación de clases, apoyo en situaciones de enseñanza durante su desarrollo, herramientas para la evaluación).

En palabras de Litwin (2008),

"identificamos, entonces, un nuevo rol docente que, en tanto profesional estudioso de la cultura juvenil, sabe de qué se tratan los múltiples estímulos que les llegan diariamente en todos los espacios y tiende un puente para dotarlos de significado, reorientar sus propósitos y apropiarse de ellos. (como se cita en Maggio, 2020, p. 12)

Litwin invita a una profunda reflexión sobre el papel del docente en la era digital; es un llamado a buscar, encontrar y descubrir nuevas formas de lo digital que funcionen y puedan ser llevadas al aula. Es una invitación a la innovación constante y a la adaptación a los cambios. Esto implica, por tanto, que el desafío del docente en la era digital se exprese en convertirse en mediador: dejar de enseñar desde el lugar de transmisor único del conocimiento para transformarse en un facilitador del acceso a la información y un guía del proceso de aprendizaje; ser un aprendiz constante, dado que la tecnología evoluciona rápidamente, y mantenerse actualizado en conocimientos y habilidades; y, por último, ser un creador de experiencias de aprendizaje innovadoras y significativas.

En este sentido, centrados en la inclusión genuina (Maggio, 2012), los docentes deben indagar sobre la comprensión de las tramas de construcción del conocimiento disciplinar en la contemporaneidad; una trama en la que los estudiantes comienzan a interpelear la otra trama que tiene lugar mientras enseñamos y refiere a sus propios procesos de conocimiento en entornos tecnológicos (Maggio, 2023). En un mundo saturado de estímulos, el docente debe asumir un papel mediador, ayudando a los estudiantes a otorgar sentido a la gran cantidad de información que reciben diariamente. Debe convertirse en un puente entre los contenidos disciplinares y los intereses y experiencias de los jóvenes, orientándolos hacia un aprendizaje significativo y autónomo.

La inclusión genuina, como señala Maggio (2012), implica mucho más que aceptar a todos los estudiantes en el aula: requiere que los docentes se sumerjan en las tramas de construcción del conocimiento disciplinar en la contemporaneidad, y reconozcan y valoren las distintas formas de aprender y conocer que los estudiantes traen consigo. Por ello, como

docentes, es necesario reconocer la existencia de una *doble trama*: por un lado, la trama disciplinar que tradicionalmente se transmite, y por otro, la trama tecnológica que los estudiantes construyen en sus entornos digitales.

La tarea del docente, entonces, consiste en articular ambas tramas y crear espacios de aprendizaje donde los estudiantes puedan conectar sus experiencias personales con los contenidos escolares.

## A modo de cierre

El caso analizado en este artículo presenta una propuesta innovadora y prometedora para mejorar la calidad de la educación en la provincia de Corrientes, Argentina, al combinar la calidad de los contenidos, la identidad local, el fomento del aprendizaje autónomo y el apoyo a los docentes, y contribuir así a la construcción de un futuro más esperanzador para los estudiantes correntinos. *Educaplay* ofrece una visión integral y enriquecedora del uso de materiales audiovisuales en el ámbito educativo, especialmente en el territorio de la provincia de Corrientes. A través de objetivos centrados en la calidad, la accesibilidad, la identidad local y el fomento del aprendizaje autónomo, la plataforma se convierte en una iniciativa sumamente valiosa.

Cabe destacar aquí la importancia de contar con contenidos audiovisuales accesibles, ya que, al poner a disposición materiales de alta calidad, la plataforma no solo satisface una necesidad educativa fundamental, sino que también democratiza el acceso a la información y al conocimiento. En un mundo cada vez más visual, ofrecer contenidos atractivos y relevantes resulta esencial para captar la atención de los estudiantes y estimular su interés por aprender.

Otro de los elementos destacables de *Educaplay* es la decisión de generar contenidos con impronta correntina, lo cual constituye un acierto: la identidad local se convierte en un eje fundamental y, al vincular los materiales audiovisuales con la realidad territorial, se fortalece el sentido de pertenencia y se promueve el valor de la cultura propia. Los estudiantes pueden reconocerse en las historias y paisajes presentados, lo que favorece una conexión más profunda con los aprendizajes.

Por otra parte, *Educaplay* trasciende la simple transmisión de conocimientos: fomenta el aprendizaje autónomo al acercar a los estudiantes propuestas que estimulan su participación activa en la construcción de saberes, contribuyendo así a formar ciudadanos críticos y capaces de construir su propio conocimiento. Esta habilidad es esencial en el mundo actual, donde el acceso a la información es ilimitado y la capacidad de seleccionarla y evaluarla resulta clave.

Finalmente, al brindar a los docentes un abanico de actividades y recursos, la plataforma se convierte en un aliado estratégico para la planificación y la implementación de clases más dinámicas y efectivas. La posibilidad de incorporar estos materiales en diversos escenarios pedagógicos facilita su adaptación a las necesidades de cada grupo y a las características de cada disciplina.

Las propuestas de enseñanza que plantea *Educaplay* pueden considerarse motores creativos (Maggio, 2018) anclados en la actualidad, ejes transversales que *traccionan* y parten de producciones colectivas, articulaciones funcionales o interpretaciones curriculares, recorridos que deben trazarse para lograr una *educación poderosa* o una *enseñanza enriquecida* (Maggio, 2012). Educación poderosa o enseñanza enriquecida que invitan a pensar colectivamente para proyectar horizontes capaces de identificar "situaciones pedagógicas de relevancia ampliada" (Maggio, 2012, p. 7). Pensar y actuar desde lo colectivo, desde esa construcción que solo puede darse en común. Como señala Maggio (2012), "cuando la enseñanza es poderosa, esos mismos alumnos se involucran y comprometen, y entonces se amplían enormemente las oportunidades para su formación" (p. 4).

En función de lo abordado en este análisis de caso, entendemos que *Educaplay* tiene la intención genuina de crear y poner a disposición materiales audiovisuales con contenidos de calidad, gratuitos, con impronta correntina y orientados a que los estudiantes sean partícipes activos de su propio aprendizaje autónomo. Si bien el uso de la plataforma por parte del Ministerio de Educación de Corrientes, a través del trabajo de la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales, es reciente, es posible destacar

el acompañamiento político que favorece múltiples oportunidades para enriquecer la enseñanza poderosa (Maggio, 2012) de los jóvenes que asisten al nivel secundario en la provincia de Corrientes.

## Referencias

- Area-Moreira, M. (2020). La transformación digital de los materiales didácticos. De los libros de texto a la red. En M. Area-Moreira (dir.), *Escuel@ Digit@l. Los materiales didácticos en la red* (pp. 19-42). Graó.
- Cámara de Diputados de la Provincia de Corrientes. (2022). *Resolución N.º 2532. Proyecto de declaración de interés de la plataforma digital Educaplay, plataforma de contenido educativo y audiovisual de la provincia de Corrientes*. <https://www.hcdcorrientes.gov.ar/boletin/Expte%2017896.doc>
- Cámara de Diputados y Senadores de la Provincia de Corrientes. (2009). *Ley Provincial N.º 5873*. Boletín Oficial. <https://hcdcorrientes.gov.ar/wp-content/uploads/2021/08/Ley5873.pdf>
- Cámara de Diputados y Senadores de la Provincia de Corrientes. (2023). *Decreto N.º 1662. Creación de la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales*. Boletín Oficial.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley Nacional de Educación N.º 26206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Consejo Federal de Educación de la República Argentina. (2015). *Intensificación de TICs en las escuelas para la mejora de los procesos de enseñanza. Resolución CFE N.º 244*. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res15/244-15.pdf>
- Consejo Federal de Educación de la República Argentina. (2016). *Argentina enseña y aprende. Plan Estratégico Nacional 2016-2021. Resolución CFE N.º 285*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan\\_estrategico\\_y\\_matriz\\_v9\\_0\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9_0_0.pdf)
- Educaplay*. (2025). *Página oficial*. <https://corrientesplay.edu.ar/educaplay/>
- Johnson, R. (2020). Enhancing Higher Education with Innovative and Creative Techniques: The Role of Artificial Intelligence. *Educational Sciences Quarterly*, 18(2), 65-80.
- Johnson, D., Johnson, R. y Smith, K. (2020). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 31(2), 57-76. [http://static.pseupdate.mior.ca.s3.amazonaws.com/media/links/Cooperative\\_learn\\_validated\\_theory.pdf](http://static.pseupdate.mior.ca.s3.amazonaws.com/media/links/Cooperative_learn_validated_theory.pdf)
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Lugo, M., Ithurburu, V., Sonsino, A. y Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de pandemia:

- desigualdades y oportunidades para América Latina. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (73), 23-36. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1719/769>
- Maggio, M. (2012). Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina. *Revista Campus Virtuales*, 1(1), 7-17. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/19>
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2020). *Prácticas educativas reinventadas: orientar a los docentes en la irrupción de nuevas formas de enseñanza en contextos de emergencia. 5 desafíos, 5 propuestas*. Unicef.
- Maggio, M. (2023). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir* (2.a ed.). Tilde Editora.
- Mares, L. (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas*. Ministerio de Educación de la República de Argentina y Educ.ar.
- Ministerio de Educación de la República Argentina, Conectar Igualdad y Educ.ar. (2023). *Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa*. Autores. <https://www.educ.ar/recursos/158385/plan-nacional-de-inclusion-nacional-educativa-marco-politico>
- Odetti, V. (2016). Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes. En J. García y M. Báez (eds.), *Educación y tecnologías en perspectiva* (pp. 29-40). Flacso.
- Radio Dos. (4 de octubre de 2022). Práxedes López: "EducaPlay fue creado para promover otro tipo de aprendizaje". <https://www.radiodos.com.ar/123428-praxedes-lopez-educa-play-fue-creado-para-promover-otro-tipo-de-aprendizaje>
- Prensky, M. (2021). Digital Native, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Scolari, C. (2004). *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Gedisa.
- Serrés, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2012). La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros? *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4161082.pdf>
- Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales. (2024). *Informe sobre el uso de Educaplay en las aulas*. Gobierno de la Provincia de Corrientes.
- Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales. (2025). *Página oficial del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes*. <https://educaciondigital.mec.gob.ar/>

## Diálogo del conocimiento

La valoración de un esfuerzo por sistematizar experiencias de tipo pedagógico en la implementación de herramientas virtuales que posibiliten el apoyo a la gamificación de la vivencia en aula respecto del uso de plataformas de repositorio de objetos virtuales; que se pretendan implementar a manera de políticas públicas en educación; en general es un aporte significativo en la latitud que se pretenda reflexionar sobre tal caso de sistematización. En este sentido, el trabajo presenta un referente académico de comprensiones del suceso de implementación de la plataforma de repositorio Educaplay de la provincia de Corrientes Argentina, que logra poner en discusión asuntos de tipo técnico que este tipo de implementaciones demandan y que serán siempre el diálogo entre la dimensión técnica y la dimensión educativa y didáctica que los alberga en la nube.

Oscar Holguín