

# Pedagogía y Saberes

Formación en educación superior

N.º 61, julio - diciembre de 2024

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436 (en línea)

Bogotá, D. C. Colombia

**Universidad Pedagógica Nacional**  
**Facultad de Educación**

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

**Alanis Bello Ramírez**

DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Sonia Torres**

EDITORIA

**Ana Cristina León Palencia**

CORRECCIÓN Y TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS Y AL INGLÉS

**Elkin Duván Estepa Barón**

**Íngrid González**

ASISTENCIA EDITORIAL

**Estefanía Gutiérrez**

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

**Valentina Díaz**

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

La revista *Pedagogía y Saberes* está indexada en:

Publicaciones Científicas y Tecnológicas, Publíndex, Colciencias, en categoría B.

Educational Research Abstract, ERA.

Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Latíndex.

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, IRESIE.

Biblioteca Digital OEI.

Ulrich Periodicals Directory.

DIALNET.

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico REDIB

Directory of Open Access Journals DOAJ

Scielo Colombia

Fuente Académica Plus

EBSCO

MLA

Actualidad Iberoamericana

Redalyc

Coordinadores académicos del número

**Oscar G. Hernández**

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

**Salomé Burbano Delgadillo**

Universidad Nacional de Colombia

Preparación Editorial

**Universidad Pedagógica Nacional**

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora

**Alba Lucía Bernal Cerquera**

Editoras de revistas

**Mariel Loaiza**

**Isabella Rendón Barros**

Indexación de revistas

**Julián Arcila**

Corrección de estilo

**Laura Camacho**

Traducción

**Íngrid González**

Diagramación

**Paula Andrea Cubillos Gómez**

Portada

**Autor:** Hugo Rafael Avendaño

**Título:** Entretiempos. Serie Vita Contemplativa. (2022)

Tarifa Postal N.º 1037 de 1990

Bogotá, Colombia

## Comité Editorial/Científico

**Alfredo Jose Da Veiga-Neto**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Andrés Klaus Runge Peña**

*Universidad de Antioquia, Colombia*

**Carlos Ernesto Noguera**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Daniel Niclot**

*Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia*

**Maria do Carmo Martins**

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Maura Corcini Lopes**

*Universidade do Valle do Rio dos Sinos, Brasil*

**Olga Cecilia Díaz Flórez**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Selma Garrido Pimenta**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Gabriela Ossenbach Sauter**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*

**Gert Biesta**

*University of Edinburgh, Reino Unido, y Maynooth University, Irlanda*

**Jan Masschelein**

*Laboratory for Education and Society, Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven), Bélgica*

**Inés Dussel**

*Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav), México, y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Argentina*

**Oscar Orlando Espinel Bernal**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Ileana Rojas Moreno**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**António Manuel Seixas Sampaio da Novó**

*Universidade de Lisboa, Portugal*

**Julio Groppa Aquino**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

---

## Comité Académico

**Adolfo León Atehortúa Cruz**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Martha Cecilia Herrera Cortés**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Fabio Jurado**

*Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

**Mario Díaz Villa**

*Universidad Santiago de Cali, Colombia*

---

## Pares externos

**Diego Hernán Arias Gómez**

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia*

**Janire Castrillo**

*Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España*

**Alex Ibañez-Etxeberria**

*Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España*

**Jose Antonio Pineda Alfonso**

*Universidad de Sevilla, España*

**Francisco García Pérez**

*Universidad de Sevilla, España*

**Análida Pinilla Roa**

*Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

**Flor Ángela Tobón-Marulanda**

*Universidad de Antioquia, Colombia*

**Narciso Miguel Contreras Izquierdo**

*Universidad de Jaén, España*

**Gonzalo Abio**

*Universidade Federal de Alagoas, Brasil*

**Adriana Judith Nova Herrera**

*Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Colombia*

**Pilar Gimenez Armentia**

*Universidad Francisco de Vitoria, España*

**Geovanny Alexander Abaunza**

*Universidad de Salamanca, España*

**Elena Bárcena**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*

**Maximiliano E. Korstanje**

*Universidad de Palermo, Argentina*

**Viviane Castro Camozzato**

*Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Luis Eduardo Gama Barbosa**

*Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

**Pedro Angelo Pagni**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Raquel Pérez-Ordás**

*Universidad de Zaragoza, España*

**Carolina Cabello Escudero**

*CONICET, Argentina*

**Victor Diaz Quero**

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela*

**Maria Marta Yedaide**

*Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina*

**Luis Alberto Malagon Plata**

*Universidad del Tolima, Colombia*

**Maria Rosa Buxarrais Estrada**

*Universidad de Barcelona, España*

**Maria Amelia Santoro Franco**

*Universidade Católica de Santos, Brasil*

**Geraldo Caliman**

*Universidade Católica de Brasília, Brasil*

**Joao Ferreira de Oliveira**

*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

**Jose Felix Angulo Rasco**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

## Contenido

Editorial <i>Oscar G. Hernández</i> <i>Salomé Burbano-Delgado</i>	5	Estado del conocimiento científico sobre la danza en educación física <i>Juan José Cuervo-Zapata</i> <i>Enoc Valentín González-Palacio</i>	108-123
<b>Número temático</b>		<b>Otros temas</b>	
¿'Formación integral'? Resemantización y vínculo con el pensamiento crítico <i>Juan Camilo Hernández-Rodríguez</i> <i>Cárol Viviana Castaño-Trujillo</i> <i>Sebastián Quiñones-Bermúdez</i> <i>Pablo Felipe Marín-Cardona</i>	6-22	Kant e Itard y la "educación" de un "niño salvaje" <i>Yeny Marcela Patarroyo-Rodríguez</i>	124-135
Marco normativo para la neoliberalización del trabajo docente universitario <i>Magaly Vega-Rodríguez</i>	23-39	Tres críticas a Kant desde el Sueño de Eichmann y sus válvulas de escape para la no repetición de Auschwitz <i>Isabel Cristina Vallejo-Merino</i>	136-150
Investigación-formación-acción: descubriendo la experiencia pedagógica del Ser docente <i>Ana Brizet Ramírez-Cabanzo</i>	40-55	Educación para la ciudadanía. Breve análisis sobre sus logros y ausencias en México y América Latina <i>Marlene Romo-Ramos</i>	151-162
Reformas curriculares e as contribuições antropológicas na formação de pedagogos no Brasil <i>Ivan Penteado-Dourado</i>	56-69	Didáctica del conflicto armado en Colombia. Estado de la cuestión investigativa <i>Juan Carlos Ramos-Pérez</i> <i>María Cristina Gamboa-Mora</i>	163-178
Discursos de inclusión universitaria en Chile: meritocracia e integración educacional <i>Rafael Miranda-Molina</i>	70-82	Poststructural Perspectives in English Teaching in Rural Colombia <i>Oscar A. Peláez-Henao</i>	179-193
Educación socio humanística en las profesiones de salud en Colombia <i>Alejandro Osés-Gil</i> <i>Franlet Rocío Araque-Castellanos</i> <i>Oscar Medina-Ortiz</i>	83-96		
La enseñanza de Lenguas Extranjeras: una breve cartografía <i>Eimys Margarita Mendoza-Arévalo</i>	97-107		



## ENTRETIEMPOS

*Serie Vita Contemplativa*

### Pinturas

En “Entretiempos” explora las conexiones entre los acontecimientos de la vida real: historias, personajes, modos de situarse en el mundo, modos de ver, emociones. Recoje experiencias que, en la medida en que se siguen presentando, aportan modelos creativos que inspiran a los espectadores a considerar cómo se desarrollan las ideas, cómo se articulan y se realizan en un mundo siempre cambiante.

Nietzsche, en *El ocaso de los Ídolos*, demanda de los educadores cierta pedagogía del mirar, que llevaría a una vida contemplativa. “Aprender a mirar, a pensar, y a hablar y escribir (...); acostumbrar el ojo a mirar con calma y con paciencia; dejar que las cosas se acerquen al ojo (...); jugar un papel activo en el proceso de construcción de significado en el arte”.

Considero que la creación de una obra de arte basada en un recuerdo particular –para desarrollar nuevas asociaciones simbólicas y procesos de significación con esa experiencia; metáforas de recuerdos de eventos o de ideas personales– puede funcionar como un medio artístico para actualizar la memoria. ¿Cuáles son las historias que en nuestra sociedad se cuentan hoy?, ¿cuáles se transmitirán a generaciones futuras?, ¿qué forma adoptará la sociedad y por qué? ¿por qué unas historias se cuentan y otras no?

**Hugo Rafael Avendaño**

Artista

# Editorial

## Formación en Educación Superior

El análisis de la educación superior en las tres últimas décadas ha estado fundamentado principalmente en la economía, la psicología, la sociología y la ciencia política. Por eso son usuales los estudios sobre las tasas de retorno del gasto público para este nivel educativo, los aparentemente novedosos métodos de aprendizaje y enseñanza profesional, la relación entre las actuales demandas sociales y la relevancia de las profesiones, y la forma más adecuada para la democratización de la institución universitaria. Estos temas, importantes en sí mismos, presentan varios aspectos de la educación superior que se podrían enriquecer si se incorpora una perspectiva pedagógica para pensar sus implicaciones formativas. Así por ejemplo, el foco analítico ya no estaría en las tasas de retorno sino en las consecuencias para el trabajo de los profesores universitarios, ni en los métodos de aprendizaje y enseñanza en la universidad sino en los modelos implícitos de estudiante y profesor, ni en la relación entre demanda y relevancia de las profesiones sino en los elementos que han naturalizado esta articulación, ni en la democratización de la universidad sino en la responsabilidad del ejercicio de la democracia en esa institución.

Pensar la educación superior desde una perspectiva pedagógica no es una actividad sencilla. Además de la supremacía analítica de otras ciencias y disciplinas en este ámbito, existen otros elementos que la dificultan. Entre ellos están las distintas formas de entender la pedagogía -que en realidad es una característica de todas las áreas de conocimiento humano-, y la amplísima diversidad contemporánea de la institución universitaria. ¿En qué se parece una universidad estatal a una privada, o una nacional a una regional, o una orientada a la investigación a una orientada a la profesionalización? Todo esto sin tener en cuenta la especificidad de contenidos para cada caso: ingeniería de software, derecho, tecnología en producción agropecuaria, odontología, trabajo social, música, etc.; ni sus subniveles: pregrado, especialización, maestría y doctorado; ni sus modalidades: presencial, virtual, híbrida, etc. Quizá donde puede existir convergencia para esta diversidad, y para los especialistas en pedagogía y los profesionales de otras ciencias y disciplinas, está en examinar el

significado, las consecuencias, el efecto, la incidencia, etc., de la formación en cada actividad asociada con la educación superior.

Precisamente, los artículos que conforman este dossier ilustran la diversidad que se está describiendo. De una parte se presentan reflexiones sobre la trivialización del concepto de la formación integral en la universidad, la incidencia de la legislación colombiana para el trabajo del profesorado universitario, y las variaciones en el rol del maestro en la enseñanza de las lenguas extranjeras; y por otra se exponen investigaciones sobre la experiencia formativa pedagógica en educadores infantiles, la contribución de la antropología en la formación de pedagogos en Brasil, el análisis de los discursos que construyen la idea de una universidad selectiva e inclusiva en Chile, la valoración de la educación socio-humanística en programas universitarios del área de la salud en Colombia, y el estado del conocimiento científico y de la intencionalidad pedagógica de la danza en la educación física. En conjunto, estos artículos develan la necesidad de profundizar y desnaturalizar las ideas y prácticas del caleidoscopio que hoy configura la educación superior.

Este dossier también puede entenderse como una invitación a todos los interesados en los estudios sobre la institución universitaria para que exploren, estudien e integren conceptos e ideas pedagógicas en sus trabajos. De ese modo se podrían impulsar verdaderas discusiones interdisciplinarias para comprender y explicar esa institución, y lo que acontece en ella. Al fin y al cabo es evidente el creciente interés que las distintas comunidades académicas están demostrando respecto a la formación de sus nuevos integrantes. En este caso, la universidad no será solamente un lugar donde se trabaja o estudia, sino un objeto de investigación multifacético que requiere el mejor esfuerzo para entenderlo.

**Oscar G. Hernández**

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

**Salomé Burbano Delgadillo**

Universidad Nacional de Colombia



**Título:** Serie Vita Contemplativa  
**Entretiempos**  
**Autor:** Hugo Avendaño  
**Año:** 2022  
**Técnica:** Acrílico

# ¿“Formación integral”? Resemantización y vínculo con el pensamiento crítico\*

“Comprehensive Education”? Resemantization  
and Link to Critical Thinking

“Formação integral”? Resemantização e  
vínculo com o pensamento crítico

Juan Camilo Hernández-Rodríguez\*\* 

Cárol Viviana Castaño-Trujillo\*\*\* 

Sebastián Quiñones-Bermúdez\*\*\*\* 

Pablo Felipe Marín-Cardona\*\*\*\*\* 

## Para citar este artículo

Hernández-Rodríguez, J. C., Castaño-Trujillo, C. V., Quiñones-Bermúdez, S. y Marín-Cardona, P. F. (2024). ¿“Formación integral”? Resemantización y vínculo con el pensamiento crítico. *Pedagogía y Saberes*, (61), 6–22. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20216>

\* Artículo de reflexión no derivado de una investigación procedente de una revisión de tema generada en la Unidad de Transformación Pedagógica de la Dirección Académica de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales.

\*\* Magíster en Enseñanza de las Ciencias y licenciado en Filosofía. Docente ocasional y profesional de la Dirección Académica de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales. [juahernandezr@unal.edu.co](mailto:juahernandezr@unal.edu.co)

\*\*\* Profesional en Filosofía y Letras, profesional de la Dirección Académica de la Universidad Nacional de Colombia. [cavicastru@gmail.com](mailto:cavicastru@gmail.com)

\*\*\*\* Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Magíster en Educación. Psicólogo. Docente ocasional y profesional de la Dirección Académica de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales. [squinonesb@unal.edu.co](mailto:squinonesb@unal.edu.co)

\*\*\*\*\* Doctor en Ingeniería – Industria y Organizaciones. Director Académico, Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales. [pfmarrinc@unal.edu.co](mailto:pfmarrinc@unal.edu.co)

Fecha de recepción: 27 de octubre de 2023  
Fecha de aprobación: 15 de marzo de 2024



## Resumen

En las últimas décadas ha sido común escuchar el término “formación integral” en los entornos escolares e institucionales. Sin embargo, las confusiones, ambigüedades y el uso indiscriminado de dicho concepto han generado una trivialización de este. Por ello, en el presente artículo de reflexión se realiza una exposición acerca de cómo se ha venido entendiendo la formación integral y cómo debería asumirse según su etimología y las teorías de las ciencias de la educación. Posteriormente, se propone relacionar el concepto de “formación integral” con algunos modelos de pensamiento crítico, al igual que exponer su articulación curricular y funciones misionales de la formación universitaria.

### Palabras clave

formación; currículo; pedagogía; pensamiento crítico

---

## Abstract

In recent decades, the term “comprehensive education” has become common in school and institutional environments. However, the confusions, ambiguities, and indiscriminate use of this concept have led to its trivialization. Therefore, this reflective article presents an exposition on how comprehensive education has been understood and how it should be approached according to its etymology and educational science theories. Subsequently, it proposes to relate the concept of “comprehensive education” with some models of critical thinking, as well as to expose its curricular articulation and mission functions of university educations.

### Keywords

education; curriculum; pedagogy; critical thinking

---

## Resumo

Nas últimas décadas, tem sido comum ouvir o termo “formação integral” nos ambientes escolares e institucionais. No entanto, as confusões, ambigüedades e o uso indiscriminado desse conceito geraram uma trivialização do mesmo. Por isso, no presente artigo de reflexão, é feita uma exposição sobre como a formação integral tem sido entendida e como deveria ser assumida segundo sua etimologia e as teorias das ciências da educação. Posteriormente, propõe-se relacionar o conceito de “formação integral” com alguns modelos de pensamento crítico, bem como expor sua articulação curricular e funções misionais da formação universitária.

### Palavras-chave

formação; currículo; pedagogia; pensamento crítico

---

## Introducción

En los últimos 20 o 30 años —o— es común escuchar en los entornos escolares y educativos hablar de la importancia de la ‘formación integral’ de los sujetos. Ya en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien (Unesco, 1990) se menciona que, a través de los procesos de formación, se debe “[...] constituir un sistema *integrado* y complementario, de modo que se refuercen mutuamente y respondan a pautas comparables de adquisición de conocimientos, y contribuir a crear y a desarrollar las posibilidades de aprendizaje permanente” (art. 5, énfasis agregado).

Diez años más adelante, en el *Marco de acción de Dakar* (Unesco, 2000), se comienza a hablar propiamente de *educación integral*, así: “Los sistemas educativos deberán ser integrales, buscando activamente a los niños que no estén matriculados y atendiendo con flexibilidad a la situación y necesidades de todos los educandos” (art. 33). De esta manera, se relaciona al sistema educativo con los programas orientados al desarrollo de la primera infancia.

De manera más específica, en Colombia en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se toma como primer fin de la educación:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. (art. 5, § 1)

Y, coherentemente, también ello se ve reflejado en la Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992):

La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. (art. 1)

Ahora bien, tan solo revisando las menciones que se hacen en dicho marco normativo resaltan dudas como las siguientes:

1. El foco de esas normas internacionales (Jomtien, Dakar) está orientado a la creación y vigilancia de programas que fortalezcan el desarrollo humano de las personas (en el caso de Dakar, específicamente la primera infancia). Sin embargo, tanto en algunos de estos documentos como en la ley colombiana se toman indistintamente los términos desarrollo, educación y formación, añadiéndoles

el epíteto integral. En este sentido, *¿son lo mismo la educación, la formación y el desarrollo integral(es)?*

2. En algunos casos (Jomtien), se toma ese epíteto (integral) como la integración de los diferentes esfuerzos, estamentos, recursos, etc., para conseguir el fin común; mientras que en otros casos se vincula más a suplir la mayor cantidad de necesidades del ser humano para, así, potenciar su desarrollo como persona. *¿Son estas dos acepciones sinónimas? ¿Una implica necesariamente a la otra y viceversa?*
3. Suponiendo que se tomase como definición central esa segunda acepción, *¿es realmente posible satisfacer todas las necesidades del educando dentro de un sistema escolar? Más aún, ¿le corresponde exclusivamente al sistema educativo cumplir tal función?*

Así pues, teniendo como punto de referencia estos interrogantes, se ha planteado la necesidad de realizar un estudio más profundo acerca del significado de formación integral y lo que conllevaría en términos de acciones y esfuerzos, tanto individuales como institucionales.

Para realizar dicho estudio conceptual se ha asumido como referente el método analítico, así explicado por Strawson (1997):

Creo que un análisis se puede entender como un tipo de partición o descomposición de algo. De ahí que tengamos la imagen de un tipo de trabajo intelectual que consiste en desmenuzar ideas o conceptos: en descubrir cuáles son los elementos en los que se descompone un concepto o una idea. (p. 44)

Además, siguiendo a Ayer (1984), este consiste en el estudio de los términos “[...] no de definiciones *explícitas*, sino definiciones *en uso*” (p. 70). Por ende, se ha tomado como ruta: primero, analizar *el uso* que diferentes normas y teóricos han realizado sobre el concepto; segundo, analizar el significado formal desde su etimología y aquellas disciplinas encargadas de estudiarlo (desde las ciencias de la educación y la pedagogía); y, tercero, plantear una propuesta de resemantización del mismo al vincularlo curricularmente con el concepto de “pensamiento crítico”.

## Revisión conceptual: confusiones y posibles causas

Uno de los esfuerzos más importantes de las universidades hoy por hoy —entre ellas, la Universidad Nacional de Colombia— tiene que ver con propiciar una formación orientada hacia el desarrollo de sus

estudiantes; esto es, en palabras de Hegel (2010, pp. 10-11) y Gadamer (2003, p. 42), una formación (*das Bildung*) que permita el *ascenso a la humanidad*. Es decir, que aporte al despliegue de las diferentes facultades humanas como forma de dar respuesta a las disposiciones naturales del hombre para el pleno ejercicio de su rol social. Este tipo de formación es comúnmente denominada formación integral (Orozco, 1999; Rincón, 1999; Nova-Herrera, 2016; Nova-Herrera y Ardila-Muñoz, 2020).

Según el Acuerdo 02 de 2020, por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad en Colombia, uno de los elementos que caracteriza a un programa académico de alta calidad es:

Un compromiso declarado con la formación integral de las personas para afrontar, con responsabilidad ética, social y ambiental, los retos de desarrollo endógeno y para participar en la construcción de una sociedad más justa e incluyente, que reconozca y promueva la diversidad, acorde con el respectivo nivel de formación del programa académico y modalidades del mismo. (Consejo Nacional de Educación Superior, p. 20, art. 15)

En esta línea, la Universidad Nacional de Colombia, en el Acuerdo 033 de 2007, haciendo alusión a la formación integral, declara que:

la Universidad formará una comunidad académica con dominio de pensamiento sistémico que se expresa en lenguajes universales con una alta capacidad conceptual y experimental. Desarrollará en ella la sensibilidad estética y creativa, la responsabilidad ética, humanística, ambiental y social, y la capacidad de plantear, analizar y resolver problemas complejos, generando autonomía, análisis crítico, capacidad propositiva y creatividad. (art. 1)

La formación integral suele ser entendida como un “estilo educativo” que promueve el desarrollo humano a través del reconocimiento de la multidimensionalidad del hombre (Orozco, 1999; Rincón, 1999; Nova-Herrera, 2016; Nova-Herrera y Ardila-Muñoz, 2020). Cuando se habla de formación integral, se asume que el ser humano está constituido por diferentes esferas, las cuales se encuentran en permanente interrelación y despliegue durante toda la vida (Campo y Restrepo, 1999). Por tanto, según esta concepción, la formación integral no debería privilegiar una dimensión sobre la otra, sino que debería buscar el desarrollo armónico de todas (Campo y Restrepo, 1999; Orozco, 1999; Nova-Herrera, 2016). Así pues, dice Nova-Herrera (2016): “No habrá privilegios de la inteligencia sobre la afectividad o del desarrollo individual sobre el social, ni se separará la imaginación de la acción” (p. 197).

Existe consenso en la comunidad académica en reconocer dentro de la formación integral las dimensiones humanas identificadas en las teorías del desarrollo. Se asume, entonces, que la formación integral debería propiciar el despliegue de las esferas biológica, cognitiva, afectiva, social, política, ética, espiritual, estética, etc. (Ley 115 de 1994, art. 5; Maldonado, 2001; Martínez, 2009; Guerra *et al.*, 2013; Villegas *et al.*, 2019; Castro *et al.*, 2020). Asimismo, se señala la necesidad de integrar el currículo de tal forma que pueda responder a cada una de estas dimensiones de manera articulada (Guerra *et al.*, 2013).

Desde este ámbito, se pretende formar un sujeto que sea capaz de reflexionar críticamente y que participe de manera activa en la transformación de la sociedad (Guerra *et al.*, 2013; Nova-Herrera, 2016; Castro *et al.*, 2020). Por ello, se busca formar para la colectividad humana; colectividad situada en un tiempo y latitud específicos (Castro *et al.*, 2020; Díaz y Quiroz, 2023). Esto implica, en el contexto escolar, ligar los contenidos de la enseñanza con su significación ética, cultural y estética (Orozco, 2002), así como propiciar una convivencia con el entorno que sea congruente con una disposición reflexiva, crítica, sensible, creativa y responsable (Villegas *et al.*, 2019).

Para cumplir con ello, afirman Villegas *et al.* (2019), es necesario “reconocer en el sujeto social valores y potencialidades propios de su naturaleza como persona, procurar su desarrollo integral y advertir las necesidades del entorno” (p. 78). Ello precisa dejar de privilegiar a la formación en áreas STEM<sup>1</sup> e incorporar al proceso de “pedagogización” la formación humanística (Castro *et al.*, 2020).

Ahora bien, tras revisar en la literatura algunos de los planteamientos más comunes en torno a la formación integral, *se encuentran varias imprecisiones*. Una de ellas tiene que ver con asumir equivalencia entre los conceptos de desarrollo, formación y educación, ya mencionada sobre el marco legal nacional e internacional. Muestra de ello es que diferentes autores conciben a la formación integral como un estilo educativo (Orozco, 1999; Rincón, 1999; Nova-Herrera, 2016; Nova-Herrera y Ardila-Muñoz, 2020).

Además, otra inconsistencia importante en la literatura es que, por un lado, se asuma que durante el proceso de formación no debería privilegiarse ninguna dimensión humana sobre las otras (Campo y Restrepo, 1999; Orozco, 1999; Nova-Herrera, 2016); mientras que, por el otro, se sostenga que la

1 Acrónimo de los términos en inglés Science, Technology, Engineering and Mathematics (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

formación integral debería tener una marcada inclinación hacia lo social (Escobar *et al.*, 2010; Guerra *et al.*, 2013; Nova-Herrera, 2016; Castro *et al.*, 2020).

Asimismo, el concepto de formación integral se asume como semejante al de “educación holística”, puesto que varios autores asumen que *formar de manera integral* consiste en el simple reconocimiento de las diferentes dimensiones humanas dentro del proceso de formación (Guerra *et al.*, 2013; Villegas *et al.*, 2019; Nova-Herrera, 2016; Castro *et al.*, 2020; Díaz y Quiroz, 2023). Sin embargo, vale la pena preguntarse si formar de manera integral consiste en que los diferentes estamentos universitarios lleven a cabo acciones que apunten al despliegue de una o varias dimensiones humanas *sin articulación* explícita; o bien, si en el marco del *deber ser* de la Universidad está implícita la responsabilidad de dar cuenta del desarrollo de todas esas dimensiones, considerando los tiempos, recursos y condiciones limitadas con las que cuenta.

En este sentido, queda claro, entonces, que en las fuentes en las que se busca explicar qué es la formación integral se termina generando todavía más confusión debido a la imprecisión conceptual, la cual ha conducido, como hemos visto, tanto a contradicciones lógicas como pragmáticas.<sup>2</sup>

Por ende, a continuación, se procederá a realizar un análisis disciplinar (técnico) de los conceptos, tanto desde sus etimologías como desde algunas teorías de las ciencias de la educación.

## Clarificación y análisis: educación holística ≠ formación integral

### Diferencia entre desarrollo, educación y formación

Se suelen utilizar los conceptos de desarrollo, educación y formación como sinónimos; parte de esto pudimos observarlo en el análisis de las fuentes.

2 Es importante mencionar que el libro de Zarzar (2003), dedicado exclusivamente al estudio de la formación integral, si bien es cierto que retoma la idea de Lonergan de entender la integralidad como *integración* (idea que defenderemos a continuación), luego decide optar por la clásica definición holística de “abarcar todas las dimensiones de desarrollo del individuo”: “la adquisición de información, el desarrollo de capacidades (habilidades intelectuales, destrezas físicas o motoras, y métodos de investigación, sistemas y procedimientos de trabajo) y el desarrollo de la subjetividad del alumno (hábitos, actitudes y valores), orientados a vivir en sociedad de una manera atenta, inteligente, razonable, responsable y amorosa” (p. 78).

No obstante, su significado no es el mismo en los campos de las ciencias de la educación y de la pedagogía (de los cuales cada uno es su objeto de estudio, respectivamente).

En primera instancia, consideramos, a modo de hipótesis, que una posible causa de tal confusión sea el eco que generaron las teorías del desarrollo de Erikson (1988), Max-Neef (1998), Sen (2000) y Nussbaum (2012), inspiradas (a favor o en contra) en la teoría de las necesidades de Maslow (1958). En dichas teorías, el desarrollo refiere a aquella ruta o “ciclo vital” que realiza el individuo para alcanzar su máxima realización personal posible. Para ello es necesario, como dice Maslow (1958), satisfacer algunas necesidades (hoy agrupadas por dimensiones: espiritual, cognitiva, social, tecnológica, cultural, corporal/física, etc.), las cuales son clasificadas y jerarquizadas de manera distinta por los diferentes teóricos.

Ahora bien, para todos estos teóricos es importante que el individuo cuente con los medios necesarios para satisfacer dichas necesidades o *desarrollar* esas dimensiones. Ahí es donde juegan un papel central el Estado y la sociedad, al brindar esos espacios de desenvolvimiento de las potencialidades del individuo: la escuela, la familia, las artes, la ciencia, el deporte, etc. No obstante, es preciso aclarar que, aun cuando el desarrollo se posibilita por la mediación social, este es un proceso individual e intransferible; *cada uno decide cómo, para qué y en qué medida desarrollarse*.

En segundo lugar, educación proviene del latín *ēdūcare*: “sacar adelante, extraer, emerger; entrenar, dar soporte/apoyo, producir, nutrir”<sup>3</sup> (Lewis *et al.*, 1956, voz *ēdūco*). En este sentido, al menos con las definiciones de “sacar adelante”, “dar soporte/apoyo” y “nutrir”, la familia es la institución educadora por excelencia.

Esto mismo nos dice Fernando Savater (2010) en su libro *El valor de educar*:

El proceso educativo puede ser informal (a través de los padres o de cualquier adulto dispuesto a dar lecciones) o formal, es decir efectuado por una persona o grupo de personas socialmente designadas

3 Autores como Viniestra-Velázquez (2021) hacen distinción entre *educare* y *educere*; marcando la diferencia entre una educación pasiva (*ēdūco*) (por ejemplo, el modelo tradicional) y una participativa (*ē-dūco*) (por ejemplo, uno constructivista). No obstante, etimológicamente son intercambiables (Lewis *et al.*, 1956, p. 627). En gran medida, podría decirse, son sinónimos en cuanto el soporte o crianza es ofrecido para que el niño/joven salga adelante, emerjan sus capacidades, etc.

para ello. La primera titulación requerida para poder enseñar, formal o informalmente y en cualquier tipo de sociedad, es haber vivido. (p. 27)

En este sentido, como será la tesis transversal de su libro, Savater (2010) expone que la *educación consiste en la transmisión de saberes o valores (morales, estéticos, etc.) entre generaciones por medio de la cultura*. Así, toda la sociedad es educadora: los medios de comunicación, la familia, la iglesia y, por supuesto, también la escuela. Es decir, la educación es el medio por el cual se perpetúan o modifican un sistema de creencias compartido por un sistema integrado de individuos, el cual llamamos “sociedad”.

Dice Savater (2010):

Creo que puede afirmarse verosímelmente que no es tanto la sociedad quien ha inventado la educación sino el afán de educar y de hacer convivir armónicamente maestros con discípulos durante el mayor tiempo posible, lo que ha creado finalmente la sociedad humana y ha reforzado sus vínculos afectivos más allá del estricto ámbito familiar. (pp. 27-28)

Ahora bien, desde el campo de la psicología educativa, Alexsei Leontiev (1966) sostiene que es la educación (aquella transmisión de valores intergeneracional) la que permite la subsistencia de la cultura y, con ello, de la sociedad misma:

Las adquisiciones del desarrollo histórico de la humanidad no son simplemente dadas al hombre en los fenómenos objetivos de la cultura material y espiritual que las encarnan; sólo le son ofrecidas en ellos. [...] Este proceso es, por consiguiente, debido a su función, un proceso de *educación*. [...] El progreso de la historia es, por lo tanto, imposible sin la trasmisión activa de las adquisiciones de la cultura humana a las generaciones nuevas; es imposible sin la educación. (pp. 79-80)

Y, por último, esta acepción del concepto de educación también lo podemos encontrar en la teoría sociológica de Émile Durkheim (1976):

La educación no es para la sociedad más que el medio por el cual logrará crear en el corazón de las jóvenes generaciones las condiciones esenciales para la propia existencia. [...] la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica. (pp. 97-98)

Por ello, privar a un ser humano de la educación implicaría privarle también de la cultura y, con ello, de su condición misma de ser humano; es decir, se le

priva de su *hominización*, su *proceso de convertirse en humano* (de ahí que sea tomado como un derecho fundamental) (ONU, 1948, ART. 26).

Y, en tercer lugar, enfocándonos en el último concepto por clarificar, formación es definido como: “Forma, diseño, plan” (Lewis *et al.*, 1956, voz *formātio*). A su vez, el verbo del cual se deriva, *formare*, significa “dar forma, regular, disponer, dirigir, preparar” (voz *formo*). Así pues, el acto de formar o *formarse* implica un *direccionamiento hacia algo*, un plan, disposición o dirección hacia un *fin determinado*. Ese objetivo de formación constituye una idea o ideal, un bosquejo de aquello que se pretende amoldar: la *forma* (Lewis *et al.*, 1956, voz *forma*); es decir, un principio o *fundamento* que le da sentido a todos los actos, disposiciones o esfuerzos formativos (el *para qué*) (Lydell y Scott, 1996, voz *ἄρῆνυς*; Monier-Williams, 1960, voz *धर*).

Es probable que la escisión entre la educación no formalizada y la formación (formal) se deba al surgimiento de las primeras universidades en la plena y baja Edad Media, donde, como dice Jaques Le Goff (2017), “El intelectual urbano del siglo XII se considera y se siente como un artesano, como un hombre de oficio comparable a los otros habitantes de la ciudad” (p. 71); y luego añade:

Hombre de oficio, el intelectual tiene conciencia de la profesión que debe asumir. Reconoce la relación necesaria entre ciencia y enseñanza. Ya no cree que la ciencia debe ser atesorada, sino que está persuadido de que debe ser puesta en circulación. Las escuelas son talleres de los que salen las ideas, como mercancías. (p. 72)

En este sentido, la formación “*intelectual*” ha pasado de ser un ejercicio ciego y sin regulación, orientado por la familia, los vecinos, etc., a un *oficio* (más adelante, *profesión*) que no cualquiera puede orientar. Por ende, es necesario que alguien *ya formado* en el campo especializado pueda guiar al aprendiz hacia ese *objetivo de formación*. Así, solo un matemático experto podría formar matemáticos, un abogado formar a abogados, un ingeniero formar a ingenieros, etc.

En consonancia con ello, Gilles Ferry (1997) nos dice:

Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: ¿conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etc. Esta dinámica de formación [...] va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. (p. 54)

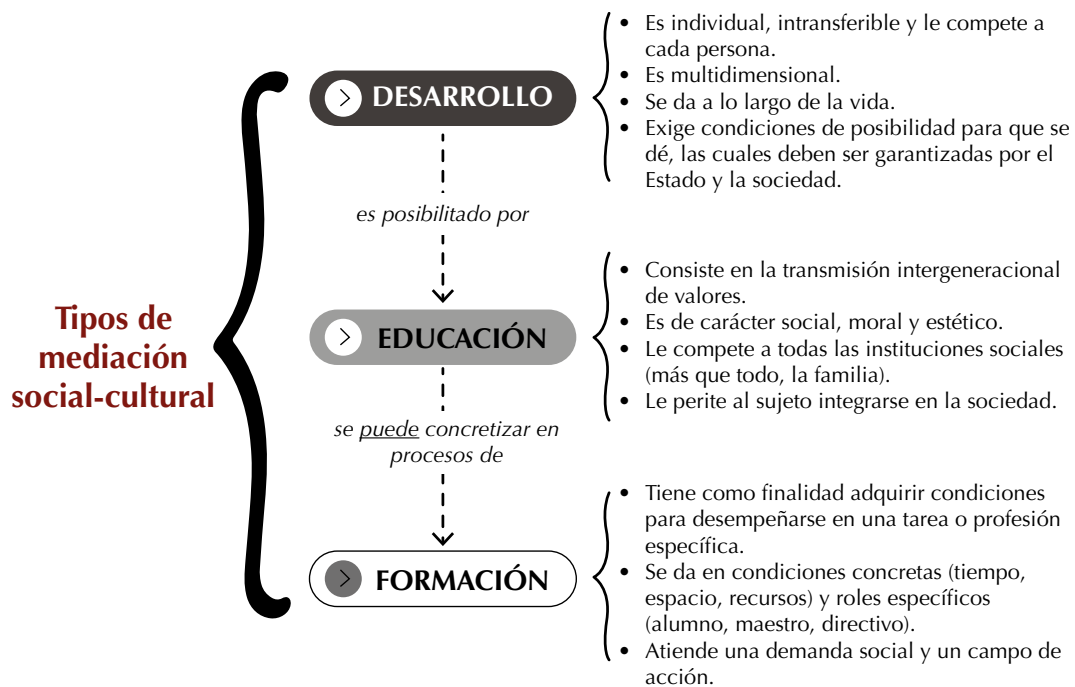
De esta manera, contrario a la educación, la formación exige un objetivo delimitado: ¿para qué nos estamos formando?, ¿qué sujeto queremos/debemos formar?, ¿qué necesidad/utilidad tiene dicha formación? Así, la formación exige una orientación clara hacia un fin concreto, es *teleológica* (orientada a un fin).

Adicional a lo anterior, la formación también se delimita respecto a sus medios. Estos, si bien no son la formación en sí misma (confusión frecuente), son las condiciones que posibilitan su emergencia. En pocas palabras, *sin medios ni recursos concretos no es posible la formación*; por ende, no es ideal, sino aterrizada y hacia un fin concreto; requiere de recursos, tiempos, espacios, dispositivos, relaciones (tanto de enseñanza como de aprendizaje), contenidos y hasta certificaciones.

Por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... [...] Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje y el currículum no son la formación en sí, sino los medios para la formación. (Ferry, 1997, p. 55)

En este sentido, sintetizando nuestra primera distinción, este cuadro sinóptico (Figura 1) ilustra las principales diferencias entre el desarrollo, la educación y la formación:

**Figura 1.** Diferencias entre el desarrollo, la educación y la formación



**Fuente:** elaboración propia.

### Diferencia entre ‘holístico’ e ‘integral’

También es preciso diferenciar los conceptos holístico e integral. Por un lado, el concepto holístico proviene del griego *jólos* (ὅλος): “todo, entero, completo en todas sus partes, general, universal” (Lydell y Scott, 1996, voz ὅλος). Su equivalente en latín es *omnes* (Lewis *et al.*, 1956, voz *omnes*), de donde luego se le atribuyen a Dios sus cualidades divinas (omnipresente: está presente *en todo*; omnipotente:

puede hacer *todo*), etc. (Scoto, 1964). Es decir, se dice que algo es holístico cuando abarca todos los elementos posibles, indiscriminadamente; si es posible el juego de palabras, es *omniabarcante*.

Por otro lado, la palabra integral proviene del latín medieval *integralis*, definida en el *Diccionario de la Academia Británica* como: “Parte integral, parte separable con la que con otras constituyen un todo (también distinguible de las partes esenciales); todo integral, un todo compuesto de partes separadas, que

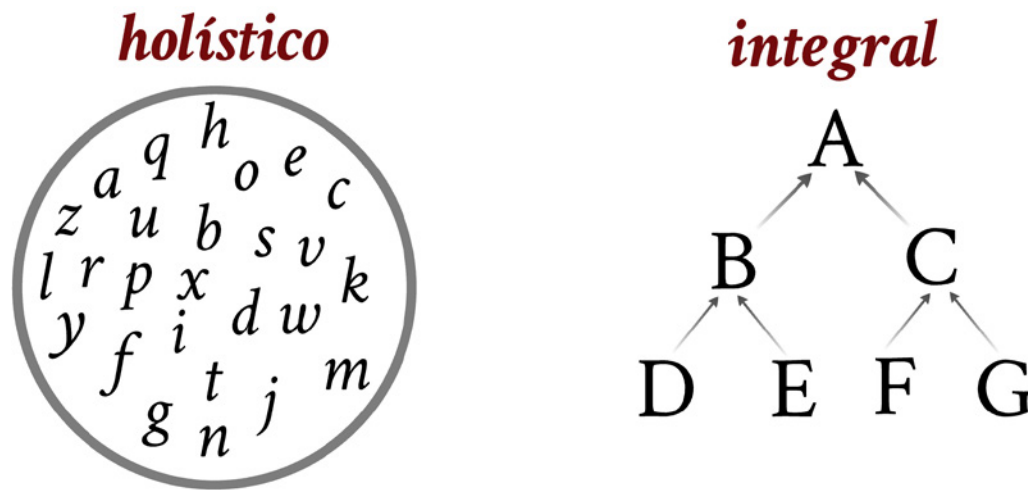
es caracterizado por la presencia de partes integrales” (Lantham, 1975, voz *integrallis*) o también, de manera simple: “completo, entero” (voz *integralis*).

Yendo más lejos, ya en inicios del Renacimiento du Cange (1678), en su lexicón, definía el término asociándolo al feudo (organización política y social de la época) como: “Integrado, sin división” (voz *feudum integrale*); es decir, exponiendo la idea según la cual el feudo es integral cuando los vasallos se subordinan a un poder superior común, el del señor; o sea, *el fin común* de servirle al señor permite a los vasallos *integrarse* para cumplir su deber. Más aún, probablemente en consonancia con dicha definición, los padres del cálculo infinitesimal, Newton (1968) y

Leibniz (2011), propusieron la integral, para explicar la generalización infinita de sumandos, claro está —y aquí está el énfasis—, *a la luz de una función que los integra*. Es decir, tanto en el plano social como en el matemático, se asume que *la integralidad se alcanza por medio de la integración o subordinación de un elemento común que permita hilar los elementos disgregados* (el señor, en el caso del feudo; la función, en el caso de la integral).

En concordancia con lo anterior, un *todo* o compuesto holístico se diferencia de uno integral respecto a que el primero alcanza su completitud por *cobertura*; en cambio, el segundo lo adquiere por *integración* (Figura 2).

**Figura 2.** Diferencia entre un compuesto holístico y una estructura integral



**Fuente:** elaboración propia.

En este orden de ideas, lo que diferencia la integralidad del holismo es su dirección articulada hacia un objetivo o fin común. Mientras que con el holismo tan solo se busca abarcar la mayor cantidad de elementos, la integralidad busca la *integración* de las partes esenciales para alcanzar un objetivo común. Por ende, una formación verdaderamente integral no puede ser ciega o regida por el azar, sino que *debe ser direccionada de manera intencional hacia un fin determinado*; y si, además, se espera que dicha formación sea integral, *debe ser integrada, articulada entre sus diferentes componentes para darle un sentido*. Así pues, tan solo la definición de los respectivos términos nos proporciona luces acerca de los desafíos de la formación integral:

1. Debe determinarse un fin/objetivo de formación común entre los actores involucrados.  
*¿Qué sujeto queremos/debemos formar?*
2. Dicho objetivo debe articularse con las demandas de la sociedad y el contexto, al igual que posibilitarle al sujeto en formación que sus intereses se alineen con dicho perfil.
3. Es clave especificar cuáles habilidades, competencias, destrezas o actitudes debe adquirir el sujeto en formación y cómo el proceso de formación podría potenciarlas.
4. Es fundamental identificar cuáles son los recursos, actores, relaciones, medios y partes del proceso de formación que son necesarios para cumplir tal fin. Así mismo, y esto es lo más importante, *reconocer cómo sería posible articularlos de manera coherente, gradual y en concordancia con los cambios del contexto*.
5. Es necesario realizar esfuerzos constantes para que todos los estamentos vinculados al proceso formativo (en el caso universitario, sus tres

funciones misionales: docencia, investigación y extensión) se comprometan con ese objetivo común y que todos sus esfuerzos estén *claramente encaminados* a su cumplimiento.

Ahora bien, en lo que resta del presente escrito expondremos cómo estas demandas de la formación integral podrían ser atendidas desde el currículo al orientarse a la formación de pensadores críticos.

## Hacia un currículo que oriente a la formación integral de pensadores críticos

### ¿Cómo entender el ‘currículo’ en un sentido pedagógico?

El currículo, dice Gimeno Sacristán (2010), es “uno de los núcleos de significación más densos y extensos para comprenderla [la realidad de la educación] en el contexto social, cultural, entender las diversas formas en las que se ha institucionalizado” (p. 11); de ahí la diversidad de teorías que lo abordan y que presentan, cada una, los principios subyacentes y los objetivos de la educación para explicar las formas como se desarrolla, implementa y evalúa en los entornos escolares.

Comprender cómo se plantea el ideal de formación integral a través del currículo para que se materialice en la práctica pedagógica requiere que reconozcamos los enfoques desde los cuales se ha comprendido el currículo. La pretensión no es un estudio exhaustivo de cada teoría sobre él, sino una mirada general a sus enfoques para enfatizar en que, si queremos acercarnos a una formación integral, no es suficiente con decidir cuál corpus teórico se ajusta a la identidad institucional; por el contrario, en esta última —que soporta el quehacer de todos los actores que involucra la institución— existen elementos culturales que ligan la estructura del currículo (pensemos, por ejemplo, en la concepción de persona que se forma). Es a partir de estos elementos —de su presencia y sentido— que se vuelve posible el encuentro y engranaje de teorías al respecto.

Por una parte, la teoría del currículo *tradicional o racional* se enfoca en la transmisión del conocimiento establecido y los valores culturales a la próxima generación (Leontiev, 1966; Rusk y Scotland, 1979). El currículo a menudo se organiza de manera lineal y sistemática, con una secuencia predeterminada de temas. Está centrado en el contenido, con un fuerte énfasis en materias como matemáticas, ciencias, historia y literatura. El objetivo es garantizar un cuerpo común de conocimientos y habilidades entre los estu-

diantes. En cambio, los *teóricos progresistas*, como John Dewey (1902), abogan por un enfoque centrado en el aprendizaje experiencial del estudiante para la resolución de problemas cercanos y el desarrollo de habilidades para la vida. El currículo, en este caso, conecta materias con contextos de la vida real:

De ahí la necesidad de reinstaurar [el currículo] en la experiencia el tema de los estudios o ramas del saber. Debe ser restaurado a la experiencia de la que ha sido abstraído. Necesita ser psicologizado; volcado, traducido a la vivencia inmediata e individual dentro de la cual tiene su origen y significado. (Dewey, 1902, p. 26)

Por otra parte, el *reconstruccionismo social* coincide también en el uso de la educación para abordar problemas sociales y promover el cambio social (Apple, 2008; McClaren, 1998). No obstante, a diferencia del progresismo, el currículo está diseñado para desafiar el *statu quo* y capacitar a los estudiantes para criticar y transformar las estructuras sociales. A menudo, incorpora estudios interdisciplinarios y enfatiza la ciudadanía activa y la justicia social. Dice Apple (2008): “es básico problematizar las formas de currículo que se encuentran en las escuelas a fin de poder descubrir su contenido ideológico latente” (p. 18).

Por otro lado, la *teoría humanista*, arraigada en la psicología humanista (Maslow, 1958), enfatiza en el desarrollo holístico de los estudiantes. Valora el bienestar emocional y psicológico, el crecimiento personal y la autorrealización del individuo. En esta, el currículo puede incluir oportunidades para la creatividad y el autodescubrimiento.

Y, por último, la *teoría técnica o conductista* considera el aprendizaje como una respuesta a estímulos y refuerzos, por lo que el currículo se diseña en torno a comportamientos y resultados observables (Tyler, 1949; Lundgren, 1983). A menudo implica objetivos claros, lecciones estructuradas y estrategias de refuerzo sistemáticas y de control de contingencias. Asunto que se desvirtúa en las *teorías cognitivas*, como el constructivismo y la psicología cognitiva, las cuales se centran en comprender cómo los alumnos procesan la información, crean significado y construyen el conocimiento. El currículo, entonces, debe facilitar la participación mental activa, la resolución de problemas y la construcción de la comprensión a través de experiencias prácticas y reflexión.

Así, desde las anteriores concepciones, podemos reafirmar que el currículo actúa como el núcleo central que articula y dirige la práctica pedagógica, y, a su vez, expresa una urdimbre de creencias que condicionan su propia existencia. Como estructura que le otorga sentido al proceso de formación, el

currículo ha de permitir el encuentro, la evaluación y contextualización histórica de las representaciones sociales de un grupo determinado (Mejía, 2000). Asimismo, las relaciones que instaura entre estudiantes, profesores, institución —para nuestro caso, la universidad— y sociedad son dialógicas. Requieren, por tanto, la revisión constante de las ideas que las fundamentan, pues en esas mismas relaciones se gesta la posibilidad de responder a las necesidades de su contexto, al tiempo que identifica las que surgen con los cambios de paradigmas (Munévar *et al.*, 2009).

Los contenidos del currículo, eso que reconocemos como “plan de estudios” y que reduce su significado a una serie de asignaturas que el estudiante debe cursar, son, por lo tanto, pretextos para cumplir con un ideal de formación que proviene de las representaciones sociales que un grupo social tiene en un momento determinado. De ahí que hablemos de *currículo como una práctica histórica* (Mejía, 2000). Si bien esa estructura de contenidos programáticos es la cara exterior del currículo —aquella que se presenta para cumplir con la normatividad del sistema educativo en un país—, es la forma como se conectan y se llevan a la práctica lo que da cuenta realmente de los propósitos de formación que tiene una comunidad académica. La pregunta, entonces, por cómo se da una formación integral en una institución debe reformularse por cómo el currículo permite que aquel tipo de formación se concrete.

### **Propuesta: el pensamiento crítico como objetivo de formación y su adaptación curricular**

Desde hace más de 150 años, John Dewey (1989) planteó la necesidad de tomar como elemento central del ideal de formación al pensamiento crítico (antes llamado “pensamiento reflexivo”). Tal ha sido la importancia que se le ha dado al pensamiento crítico en el contexto de la formación que se ha tomado como referente, no solo en los últimos 50 o 70 años, sino, como lo indican Martín y Barrientos (2009), a lo largo de la historia (p. 21).

Así como lo menciona Hernández (2019), el significado del concepto de pensamiento crítico también ha sido trivializado. “A partir de la polisemia que presenta el concepto ‘pensamiento crítico’ pareciera lícito decir que esa discordancia en las posiciones [...] radica en que la gente no sabe lo que ‘pensamiento crítico’ significa” (p. 6). No obstante, estudios contemporáneos desde el campo de la epistemología, la psicología cognitiva y la didáctica de las ciencias han permitido sistematizar teorías con definiciones,

caracterizaciones, taxonomías, indicadores y demás elementos conceptuales que han permitido darle claridad, rigor y solidez a su uso en los discursos escolares (Ennis, 1962; Paul y Elder, 2003; Kruse, 2017; Facione, 1990; Halpern, 1998; Tamayo *et al.*, 2014; Rodríguez, 2018; Hernández, 2019).

Cabe mencionar, por tanto, el amplio estudio de Rodríguez *et al.* (2023), donde tras la selección y análisis de 44 teorías sobre dicho concepto se encontraron cinco constituyentes comunes:

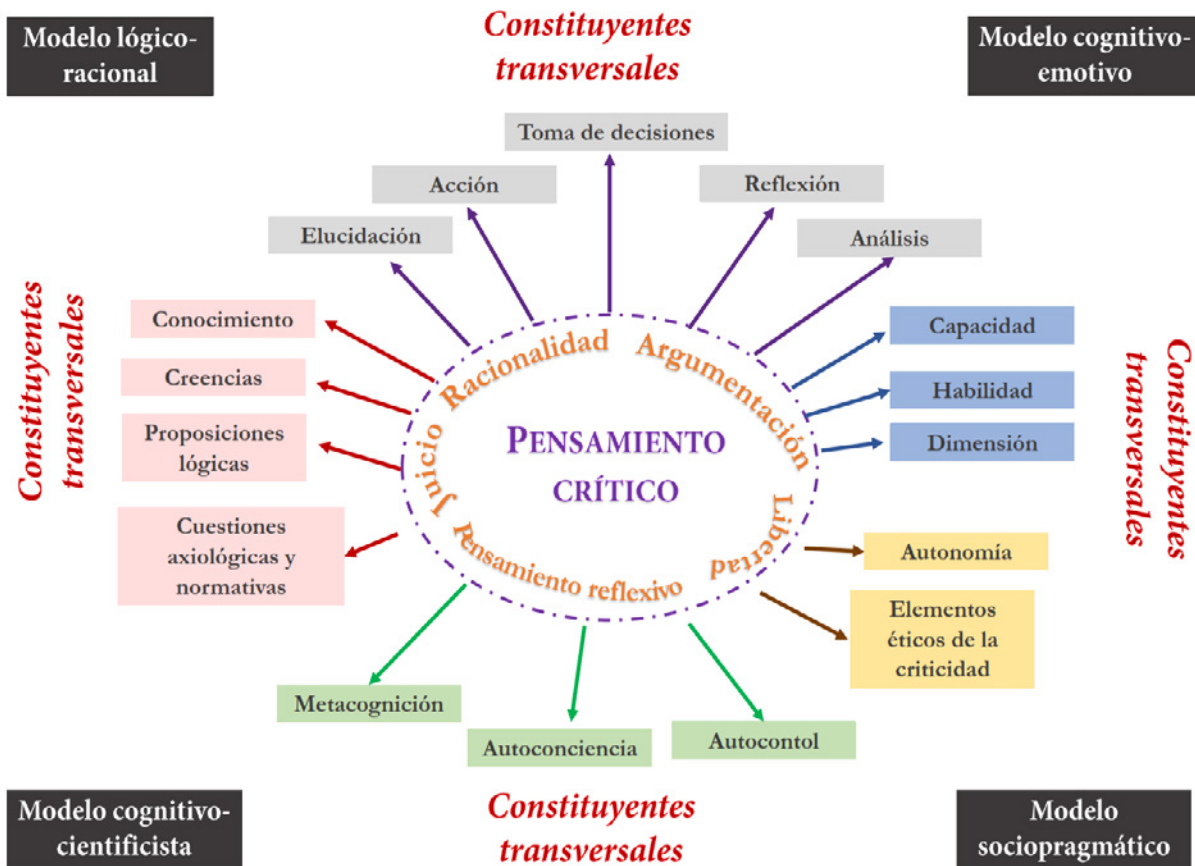
1. La racionalidad, entendida como el desarrollo de las habilidades de pensamiento, encaminadas a la comprensión de la realidad.
2. El juicio, entendido como la valoración de los hechos y enunciados, así como su justificación, es decir, compromiso con las aseveraciones y acciones realizados.
3. La argumentación, como aquella habilidad que posibilita tanto la demostración como la persuasión, la conceptualización y la posibilidad de sustentar su postura propia por medio de inferencias sólidas y válidas.
4. El pensamiento reflexivo, entendido como la capacidad de cuestionar sus propias creencias, acciones y procesos cognitivos, orientado a la resolución de problemas.
5. El ejercicio de la libertad, el cual está vinculado al concepto ético de autonomía, entendido como *darse normas a sí mismo*, al igual que reconocerse como agente de cambio para la transformación social.

Si tenemos en cuenta el contexto social del siglo XXI, la hiperinformación, el uso de los *mass media*, las *fake news*, el surgimiento de las IA generativas y la polarización política y social queda claro que fomentar el pensamiento crítico en la educación es una demanda real. Así lo constata Leslie Loble (2018), funcionaria del Ministerio de Educación de Australia, en la revista de la Unesco: “Las capacidades específicamente humanas serán más importantes que nunca en este nuevo mundo que se forma ante nuestros ojos: el pensamiento crítico será una de las primeras competencias que tendrán que transmitir los sistemas educativos” (p. 35). Así pues, asumir como objetivo o ideal la formación integral de pensadores críticos en los entornos escolares parece imperante. Cumple, en este sentido, la demanda social anteriormente mencionada, la cual está vinculada al concepto de currículo (Mejía, 2000). No obstante, *¿cómo lograr tal objetivo y tipo de formación?*

Retomando el estudio de Rodríguez *et al.* (2023), además de la caracterización de esos cinco elementos comunes, esas 44 teorías se clasificaron y caracterizaron a la luz de cuatro modelos: el lógico-racional, el cognitivo-emotivo, el cognitivo-cientificista y el sociopragmático. Si bien explicar en detalle cada modelo desbordaría las pretensiones y posibilidades del presente escrito, baste decir que el lógico-racional se enfoca en los componentes lógicos (detección de falacias, reflexión, duda) y éticos (resolución de problemas). En cambio, el cognitivo-emotivo se orienta

más al desarrollo de competencias, como lo dice su nombre, cognitivas; dando relevancia a la solución de problemas, las emociones, la argumentación, la toma de decisiones y la reflexividad y multiperspectividad. El cognitivo-cientificista, por otra parte, está mayormente orientado al desarrollo de habilidades científicas, mismas que deben ser verificables y medibles. Y, por último, el sociopragmático, que hace un mayor énfasis a la relación pensamiento-lenguaje-acción para la toma de decisiones orientadas a la transformación social (Rodríguez *et al.*, 2014, pp. 11-14) (Figura 3).

Figura 3. Características transversales de los modelos de pensamiento crítico



Fuente: Rodríguez *et al.* (2023, p. 238).

En este punto consideramos que el pensamiento crítico puede amoldarse curricularmente, tal y como lo mostraron las aplicaciones de Munévar *et al.* (2009) en la Universidad de Caldas y Mejía *et al.*, (2018) en la Universidad Autónoma de Manizales, en los entornos de educación superior (y, siguiendo a Tamayo *et al.* [2014], también en la educación básica y media).

Pero ¿en qué sentido y, lo más importante, cómo se puede articular *integralmente* el pensamiento crítico en el currículo? Lo primero que valdría la pena decir es que, así como hay diversas formas de comprender el currículo, también, como vimos, las hay de asumir el pensamiento crítico. En este sentido, por ejemplo, el modelo cognitivo-cientificista se amoldaría con facilidad a las exigencias técnicas del

modelo conductual de currículo (por su énfasis en la medición rigurosa y sistémica de las habilidades), así como el modelo cognitivo-emotivo se articularía de buena manera con las teorías curriculares progresistas y cognitivistas, por el papel que se le da a la experimentación y al desarrollo de las habilidades cognitivas. Así mismo, la articulación del modelo sociopragmático con las concepciones curriculares del reconstruccionismo social es evidente, ya que el rol de la acción en la toma de decisiones para la transformación de la realidad social es el puente entre estos campos. Así, aun cuando determinar como objetivo común un solo fin (el pensamiento crítico) pueda sonar castrante o impositivo, lo cierto es que sus múltiples formas de abordarlo (tanto en sus modelos como las corrientes curriculares mencionadas) permite libertad en la autonomía universitaria para autodeterminarse y elegir qué rutas se amoldan más a las necesidades de la institución y del entorno local.

En segundo lugar, también los modelos de pensamiento crítico suelen tener mayor tendencia o cercanía a ciertos tipos de conocimiento; siendo más probable que programas o facultades cercanos a las ciencias formales (como las matemáticas) prefieran asumir un modelo lógico-racional del pensamiento crítico, mientras que los programas vinculados a las ciencias sociales y las humanidades prefieran el modelo sociopragmático y las ciencias naturales el cognitivo-emotivo (como, de hecho, se evidencia en las tendencias investigativas de sus respectivas didácticas específicas) (Tamayo *et al.*, 2014). En este sentido, la amplitud del concepto permite reconocer las especificidades de los campos de saber específicos, dando la libertad de que cada programa o facultad opte por uno u otro modelo según lo consideren curricularmente.

Y tercero, y más importante que todo, el pensamiento crítico permite abarcar gran parte de las dimensiones expuestas en la educación holística (misma que se encuentra en la Ley 115 y la mayoría de los autores). Sin embargo, su aproximación es científica. Al tener esas cinco dimensiones generales mencionadas (elementos del macrocurrículo, en cuanto institución), se demuestran facilidades para orientar un proyecto común con indicadores o características medibles, trazables y que permitan fortalecer o corregir las acciones institucionales orientadas a tal fin. No obstante, puesto que también está vinculado a competencias de dominio

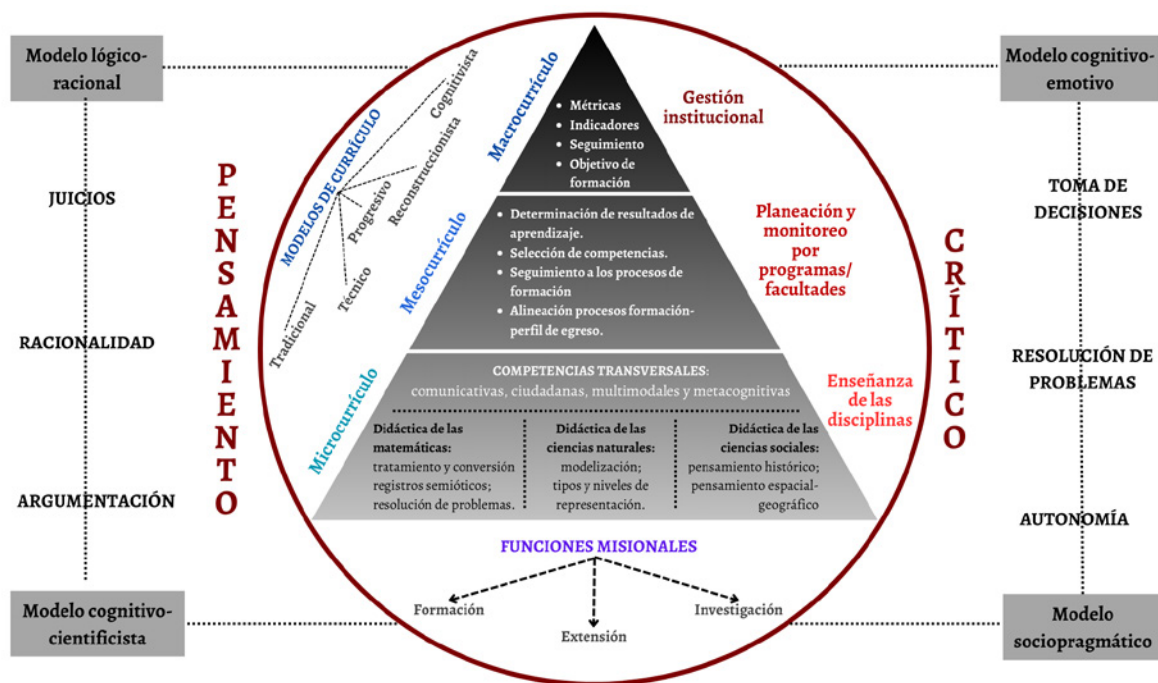
específico<sup>4</sup> y otras transversales (como las competencias ciudadanas y las comunicativas), a nivel mesocurricular es posible que cada programa pueda, desde este marco, determinar qué competencias es necesario fortalecer en los estudiantes a lo largo de sus rutas curriculares para alcanzar sus resultados de aprendizaje y, a largo plazo, ese perfil de egreso. Por último, a nivel microcurricular, al ser las competencias vinculadas al pensamiento crítico el objetivo de formación en la enseñanza de las ciencias (Tamayo *et al.*, 2014), cada docente puede reconocer cuál/es de esa/s competencia/s de dominio específico desea evaluar, por lo que sus prácticas de aula se verían transformadas tanto en términos de transposición, como de modelización y evaluación.

Es preciso mencionar que otras funciones misionales de la universidad distintas a la docencia, como lo son la investigación y la extensión, también pueden aportar a la formación integral de pensadores críticos. Ello, comprendiendo que, por un lado, tal y como lo expone el modelo cognitivo-cientificista, desarrollar habilidades científicas es medular en dicho tipo de pensamiento; y, por el otro, porque también la investigación en el campo de la didáctica acerca de las mismas prácticas de enseñanza de las ciencias permitiría no solo ampliar el campo de conocimiento, sino también transformar y orientar dichas prácticas de enseñanza a partir de una formación basada en la evidencia científica (Hederich *et al.*, 2014; Camilli *et al.*, 2020).

Así mismo, desde la extensión es posible aportar al pensamiento crítico, en cuanto el acercamiento al deporte, las artes, la espiritualidad y demás ámbitos de la cultura que podrían permitirles a los estudiantes *reconocer-se* críticamente como sujetos sociales y, de esta manera, fortalecer su convivencia y bienestar. De hecho, el fortalecimiento, por ejemplo, de las competencias ciudadanas o las comunicativas en campos como el arte y las religiones, para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, es algo que ya se ha venido investigando en los últimos años (Rodríguez y Melo, 2023; Rodríguez y Montoya, 2019; Hernández, 2021) (Figura 4).

4 Por nombrar solo algunas: de las ciencias sociales: el pensamiento histórico (Santisteban, 2010), el pensamiento espacial-geográfico (De Miguel, 2015); de las ciencias naturales: la modelización (Nersessian, 2010) y los niveles de representación (Johnstone, 1991); y de las matemáticas: la resolución de problemas (Poggioli, 1999) y el tratamiento y conversión de registros semióticos (Duval, 2004).

Figura 4. Articulación curricular entre la formación integral y el pensamiento crítico



Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

“Formación integral” es un término que se ha vuelto tan común que, tal y como sucede con otros términos, se le ha asignado muchos significados (hiperintencionalidad), produciendo, paradójicamente, pérdida paulatina de su significatividad. *Si cualquier cosa tiene que ver con la formación integral, la formación integral termina por ser nada, en concreto.* Por ello, es clave diferenciarlo de una educación holística. Esto, ya que, si bien la formación puede aportar a un proyecto educativo como nación y, en este sentido, a brindar condiciones a los individuos para desarrollarse en su trayecto de vida, es poco realista y desmesurado esperar que entornos como la escuela o la universidad alcancen tal objetivo.

En este sentido, reorientar la formación integral como la *integración de esfuerzos conjuntos orientados a la formación de pensadores críticos* cobra especial relevancia, no solo por las claridades conceptuales que brinda, sino, y he aquí su valor principal, por las transformaciones y nuevas comprensiones de las prácticas de formación que se vienen realizando a nivel curricular en sus diferentes niveles y funciones misionales. Por lo tanto, dicha propuesta de resemantización del concepto se espera que pueda no solo servir como herramienta teórica para orientar el uso del término, sino también para tomar acciones orien-

tadas a satisfacer las necesidades de la sociedad en tensión y cambiante que pide de nosotros, como instituciones de formación, un esfuerzo todavía mayor.

## Referencias

- Acuerdo 02 de 2020. *Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad.* 1 de julio de 2020. Consejo Nacional de Educación Superior. [https://www.cna.gov.co/1779/articles-402848\\_documento.pdf](https://www.cna.gov.co/1779/articles-402848_documento.pdf)
- Acuerdo 033 de 2007. *Por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares.* 26 de noviembre de 2007. Universidad Nacional de Colombia. [http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d\\_i=34245](http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34245)
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo.* Akal.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los Derechos humanos.* <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Ayer, A. J. (1984). *Lenguaje, verdad y lógica.* Orbis.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999). *Formación integral: modalidad de educación posibilitadora.* Pontificia Universidad Javeriana.

- Castro, A., Iturbe, C., Jiménez, R. y Silva, M. (2020). ¿Educación stem o en humanidades? Una reflexión en torno a la formación integral del ciudadano del siglo XXI. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(9), 177-188. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34242>
- De Miguel, R. (2015). Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico a través del aprendizaje activo con tecnologías de la información geográfica. *Giramundo*, 2(4), 7-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5489976>
- Dewey, J. (1902). *El niño y el currículum*. Chicago University Press.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Díaz, A. E. y Quiroz, R. E. (2023). La formación integral: una aproximación desde la investigación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(3), 17-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255030038002>
- Du Cange, C. D. F. (1678). *Glossarium Ad Scriptores Mediae Et Infimae Latinitatis*. Sumptibus Frantrum De Tournes, Bibliopol. Genevens. <https://logeion.uchicago.edu/feudum>
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Sígueme.
- Duval, R. (2004). *Semiosis y pensamiento humano: registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. Universidad del Valle.
- Ennis, R. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32, 81-111.
- Erikson, E. (1988). *El ciclo vital completado*. Paidós.
- Escobar, M. P., Franco, R. F. y Duque J. E. (2010). La formación integral en la educación superior. Significado para los docentes como actores de la vida universitaria. *Eleuthera*, 4, 69-89. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/5406/4885>
- Facione, P. (1990). *The California Critical Thinking Skills Test: College level*. The California Academic Press.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Universidad de Buenos Aires.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método I*. Sígueme.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Ediciones Morata.
- Guerra, Y., Mórtingo, A. M. y Berdugo, N. C. (2013). Formación integral, importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 8(1), 48-69. <https://doi.org/10.18359/reds.585>
- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Hederich, C., Martínez, J. y Rincón, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 19-54. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n66/n66a02.pdf>
- Hegel, G. W. F. (2010). *[PdG] Fenomenología del espíritu*. Abada.
- Hernández Rodríguez, J. C. (2021). Razonando creencias: una propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico desde la argumentación en la educación religiosa escolar. *Academia y virtualidad*, 14(2), 89-108. <https://doi.org/10.18359/ravi.5440>
- Hernández, J. C. (2019). Pensamiento crítico: Un análisis filosófico del concepto. *Scientia in verba*, 2(supl.), 5-17. <https://es.scribd.com/document/461170958/Pensamiento-critico-un-analisis-filosofico-del-concepto-pdf>
- Johnstone, A. H. (1991). Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. *Journal of Computer Assisted Learning*, 7, 75-83.
- Kruse, Otto. (2017). *Kritisches Denken und Argumentieren: Eine Einführung für Studierende*. uvk Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz mit uvk/Lucius.
- Latham, R. E. (1975). *Dictionary of Medieval Latin from British Sources*. Oxford University Press. <https://logeion.uchicago.edu/integralis>
- Le Goff, J. (2017). *Los intelectuales en la Edad Media*. Gedisa.
- Leibniz, G. W. (2011). Escritos filosóficos. En J. Echavarría (Ed.), *Escritos escogidos*. Gredos, Biblioteca de Grandes Pensadores.
- Leontiev, A. (1966). El hombre y la cultura. En I. Roguinski, A. Luria, A. Leóntiev, A. Schaff, C. I. Gouliane, K. Kosik, H. P. Agosti, C. Nachin y Z. Mlynar. *La concepción marxista del hombre*. Editorial Arandú.
- Lewis, C., Short, C. y Freund, W. (1956). *Latin Dictionary by Lewis & Short, Founded on Andrew's Edition of Freund's Latin Dictionary*. Oxford University Press. <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0059%3Aentry%3Drevisio>
- Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Febrero 8 de 1994. doi: 41214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

- Ley 30 de 1992. *Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Diciembre 28 de 1992. doi: 44169. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=2774>
- Loble, L. (2018). Aprender a vivir en la era ia. En *El correo de la Unesco* (pp. 34-35). Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265211\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265211_spa)
- Lundgren, U. P. (1983). *Between Hope and Happening. Text and Context in Curriculum*. Deakin University Press.
- Lydell, H. G. y Scott, R. (1996). *Greek-English Lexicon*. Oxford University Press. <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/resolveform?redirect=true>
- Maldonado, M. (2001). *Las competencias, una opción de vida. Metodologías para el diseño curricular*. Ecoe Ediciones.
- Martín, A. y Barrientos, Ó. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación*, 21(2), 19-44. <https://doi.org/10.14201/7150>
- Martínez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(23), 119-138. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682009000200006](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682009000200006)
- Maslow, A. H. (1958). A Dynamic Theory of Human Motivation. In C. L. Stacey y M. DeMartino (eds.), *Understanding human motivation* (pp. 26-47). Howard Allen Publishers. <https://doi.org/10.1037/11305-004>
- Max-Neef, M. (1998). *El desarrollo a escala humana*. Icaria.
- McClaren, P. (1998). La pedagogía crítica y el currículum. En *La vida en las escuelas*. (pp. 223-234). Siglo XXI.
- Mejía, L. (2000). *El currículo como mediación cultural y pedagógica*. *Hojas Universitarias*, (49), 23-31. [https://editorial.ucentral.edu.co/ojs\\_uc/index.php/hojasUniv/article/view/1327](https://editorial.ucentral.edu.co/ojs_uc/index.php/hojasUniv/article/view/1327)
- Mejía, L., Velasco, L. Á. y Londoño, O. (Eds.). (2018). *Ajuste curricular: una propuesta de reflexión desde el aula*. Universidad Autónoma de Manizales.
- Monier-Williams, M. (1960). *Sanskrit-English Dictionary*. Oxford University Press. <http://www.sanskrit-lexicon.uni-koeln.de/monier/>
- Munévar, R., A., Yepes, J. C., Pinzón, E. y Torres, F. A. (2009). *Construcción de un modelo de currículo integrado para la educación superior: un estudio de caso en la Universidad de Caldas*. Editorial Universidad de Caldas.
- Nersessian, N. J. (1989). Conceptual change in science and in science education. *Synthese*, 80(1), 163-183.
- Nova-Herrera, A. D. (2016). La formación integral: una apuesta de la educación superior. *Cuestiones de Filosofía*, 2(18), 185-214. <https://doi.org/10.19053/01235095.v1.n18.2016.5363>
- Nova-Herrera, A. D. y Ardila-Muñoz, J. Y. (2020). Formación integral en la planeación educativa. Estudio de caso en instituciones educativas de Tunja. En A. D. Nova-Herrera (ed.), *Experiencias de investigación educativa: escenarios para la formación y la enseñanza*. Juan D. Castellanos Editorial.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Orozco, L. (1999). *La formación integral: mito o realidad*. Uniandes.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *Una miniguía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Poggioli, L. (1999). *Estrategias de resolución de problemas*. Fundación Polar.
- Rincón, L. (1999). *La formación integral y sus dimensiones: texto didáctico*. ACODESI.
- Rodríguez Ortiz, A. M. y Melo Leitón, P. A. (2023). Práctica musical colectiva y su aporte a la formación ciudadana. *Miradas*, 18(1), 50-73. <https://doi.org/10.22517/25393812.25305>
- Rodríguez Ortiz, A. M. y Montoya Trujillo, B. (2019). La fotografía como estrategia para formar en ciudadanía. *Jangwa Pana*, 19(1), 150-178. <https://doi.org/10.21676/16574923.3359>
- Rodríguez, A. (2018). Elementos ontológicos del pensamiento crítico. *Teoría de la educación*, 30(1), 53-74. <https://doi.org/10.14201/teoredu3015374>
- Rodríguez, A. M., Hernández, J. C., López, A. M. y Cadavid, V. (2023). Análisis, clasificación y fundamentos filosóficos de los modelos de pensamiento crítico. *Sophia*, 35, 211-248. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.07>
- Rusk, R. R. y Scotland, J. (1979). *Doctrines of the Grate Educators*. St. Martin's Press.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Strawson, P. (1997). *Análisis y metafísica*. Paidós.
- Tamayo, Ó., Zona, R. y Loaiza, Y. (2014). *El pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Editorial de la Universidad de Caldas.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.

Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)

Unesco. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa)

Villegas, F., Valderrama, C. y Suárez, W. (2019). Modelo de formación integral y sus principios orientadores: caso Universidad de Antofagasta. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24, 75-87. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/29923>

Zarzar, C. A. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. Fondo de Cultura Económica.



**Título:** Serie Vita Contemplativa  
**Entretiempos**  
**Autor:** Hugo Avendaño  
**Año:** 2022  
**Técnica:** Acrílico

# Marco normativo para la neoliberalización del trabajo docente universitario\*

Regulatory Framework for the Neoliberalization  
of University Teaching Work

Marco normativo para a neoliberalização  
do trabalho docente universitário

Magaly Vega-Rodríguez\*\* 

## Para citar este artículo

Vega-Rodríguez, M. (2024). Marco normativo para la neoliberalización del trabajo docente universitario. *Pedagogía y Saberes*, (61), 23–39. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20237>

\* Artículo de reflexión resultado de investigación del proyecto “(Re)configuraciones del trabajo académico en las universidades colombianas” del Grupo de Investigación en Políticas Públicas de Educación Superior [GIPPES] de la Universidad Nacional de Colombia.

\*\* Candidata a doctora en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia. Integrante del Grupo de Investigación en Políticas Públicas de Educación Superior. Filósofa, Universidad de La Salle. Graduada con honores cum laude de la Maestría en filosofía, Pontificia Universidad Javeriana. Experiencia directiva y administrativa en la coordinación de programas universitarios de pregrado y posgrado, y en investigación académica y formativa en las áreas de epistemología de las ciencias humanas y sociales, sistemas de producción de conocimiento, estudios culturales y educación superior. [mavegaro@unal.edu.co](mailto:mavegaro@unal.edu.co)

## Resumen

Con la incursión de prácticas neoliberales en las universidades, el trabajo académico ha tenido importantes transformaciones en el campo universitario, fundamentadas en marcos normativos que atienden a criterios de naturaleza distinta a la académica. Este artículo resultado de investigación reflexiona sobre las implicaciones de los cambios en las políticas de educación superior en el trabajo académico de los profesores universitarios en Colombia. Para ello, nos detenemos en el contexto de aparición de la Ley 30 de 1992, la cual rige y orienta el funcionamiento de la educación superior en Colombia; y del Decreto 1279 de 2002, por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales. A partir del análisis de estos documentos normativos, explicamos las implicaciones directas que dicha normatividad tiene en el trabajo docente universitario. Finalizamos con una reflexión sobre el sustrato neoliberal de estas políticas educativas que progresivamente se han naturalizado como imperativos de la acción administrativa y docente en el campo universitario.

### Palabras clave

neoliberalismo; trabajo académico; política pública; educación superior; trabajo docente

---

## Abstract

With the incursion of neoliberal practices in universities, academic labour has undergone important transformations in the university field, based on normative frameworks that adhere to criteria different from those of an academic nature. This research article focuses on the implications of changes in higher education policies on the academic labour of university professors in Colombia. To this end, we review the context of the appearance of Law 30 of 1992, which governs and guides the functioning of higher education in Colombia, and Decree 1279 of 2002, which establishes the salary and benefits system for teachers in state universities. Based on the analysis of these normative documents, we explain the direct implications that these regulations have on university teaching labour. We conclude with a reflection on the neoliberal substratum of these educational policies, which have progressively been naturalized as imperatives of administrative and teaching actions in the university field.

### Keywords

neoliberalism; academic work; public policy; higher education; teaching work

---

## Resumo

Com a incursão das práticas neoliberais nas universidades, o trabalho acadêmico sofreu importantes transformações no campo universitário, com base em marcos regulatórios que atendem a critérios de natureza diferente da acadêmica. Este artigo, resultado de pesquisa, reflete sobre as implicações das mudanças nas políticas de ensino superior sobre o trabalho acadêmico dos professores universitários na Colômbia. Para isso, analisamos o contexto do surgimento da Lei 30 de 1992, que rege e orienta o funcionamento do ensino superior na Colômbia, e do Decreto 1.279 de 2002, que estabelece o sistema de salários e benefícios para os professores das universidades públicas. Com base na análise desses documentos normativos, explicamos as implicações diretas que esses regulamentos têm sobre o trabalho docente universitário. Concluímos com uma reflexão sobre o substrato neoliberal dessas políticas educacionais que se naturalizaram progressivamente como imperativos da ação administrativa e docente no âmbito universitário.

### Palavras-chave

neoliberalismo; trabalho acadêmico; políticas públicas; educação superior; trabalho docente

---

## Introducción

Recientemente (8 de mayo de 2023), Ariel Ávila, analista político colombiano y actual senador de la República para el período 2022-2026, publicó un video en el que denuncia un “carrusel de puntos docentes” en las universidades públicas de Colombia, lo que califica como un acto de corrupción y malversación de recursos públicos que deberían estar destinados a los estudiantes de estas instituciones.

Concentrándose en el caso de la Universidad Militar Nueva Granada [UMNG], Ávila llama la atención sobre la manera en que algunos profesores de planta de las universidades se aprovechan de los lineamientos del Decreto 1279 de 2002, que establece el reconocimiento de puntos salariales y bonificaciones por la productividad académica de los profesores, representada, principalmente, en la publicación de artículos de investigación en revistas de alto impacto. Ávila aclara que, aunque esta es una práctica de un pequeño grupo de docentes en cada universidad pública, tiene consecuencias importantes en las finanzas institucionales.

La denuncia de Ávila tiene que ver con los mecanismos mediante los cuales los profesores acceden a estos beneficios salariales, ya que presentan una producción académica que es “humanamente imposible” de conseguir con un trabajo de investigación serio y riguroso. Al profesor con mayor salario en la UMNG, por ejemplo, que tenía acumulados 3.045 puntos salariales en 2020, le fueron reconocidos, solo en 2015, 456 puntos salariales por productividad académica.<sup>1</sup>

Aunque no se trata de un comportamiento ilegal, pues está dentro de lo que contempla el Decreto 1279, es un comportamiento cuando menos antiético, según Ávila. Casos límite de este tipo se han dado a conocer en varias universidades no solo colombianas<sup>2</sup>, sino de todo el mundo.

En marzo de este año fue muy conocido el caso de Rafael Luque, químico español de 44 años, uno de los científicos más citados del mundo, quien fue suspendido de empleo y sueldo durante 13 años de la Universidad de Córdoba, por firmar sus estudios

como investigador de otras universidades y centros de investigación, a pesar de tener un contrato de tiempo completo con la universidad española. En sus años de carrera como investigador, Luque ya ha publicado más de 700 estudios a su nombre; solo en los tres primeros meses de 2023, ya había firmado 58 estudios, uno cada 37 horas (El País, 31 de marzo de 2023), una producción “humanamente imposible” como lo señalaba Ávila.

Los casos expuestos representan el límite de unas prácticas ya conocidas en el entorno universitario mundial, que aunque no son ejercidas por todos los profesores e investigadores, sí logran dar cuenta de las transformaciones que ha sufrido el trabajo académico en el campo universitario, fundamentadas en marcos normativos que atienden a criterios de naturaleza distinta a la académica. En este sentido, como afirma Basail, “se trata de un sustrato normativo [...] que fue naturalizado de manera progresiva como un imperativo moral y traducido en la materialidad asociada a lo científico o lo académico en distintos aspectos y ámbitos institucionales” (2019, p. 170), reconfigurando el trabajo académico de profesores universitarios en todo el mundo. Revisaremos a continuación de qué va este sustrato normativo y cuáles han sido sus impactos puntuales en las dinámicas laborales docentes.

## Contexto colombiano para la aparición de la Ley 30 de 1992

Durante el gobierno de César Gaviria Trujillo (1990-1994) la presión internacional por la liberalización de la economía tuvo efectos concretos en Colombia. Gaviria impulsó como bandera de gobierno la apertura económica del país, basado en el Consenso de Washington (Acevedo, 2009), integrando los principios neoliberales a las políticas diseñadas durante su gobierno. En este período, además se llevó a cabo la Asamblea Nacional Constituyente que fue convocada para promulgar una nueva Constitución Política que reemplazara la de 1886.

Con la Constitución de 1991, el país entró en las dinámicas de modernización que se estaban llevando a cabo en los estados occidentales, pero además, se consolidó un proceso movilizad por los propios ciudadanos que contó con una participación de fuerzas políticas y sociales diversas. El resultado fue una constitución en la que se reconocen importantes derechos civiles y que reivindica la diversidad étnica, religiosa y política del país. Todos los cambios consagrados en la Constitución de 1991 implicaron la instauración de un nuevo aparato legal, político y administrativo que permitiera dar forma y ejecución a los derechos consignados.

1 En el Decreto 1279 el mayor puntaje a una producción académica se da a una patente (25 puntos), un libro de investigación (20 puntos), o un artículo de investigación publicado en una revista de alto impacto (15 puntos), lo que quiere decir que este profesor tuvo que validar el equivalente a más de 30 artículos de investigación en revistas indexadas como producción académica para ese año: entre dos y tres artículos mensuales.

2 “Académicos acusados de subirse el sueldo con publicaciones”, La Silla Vacía, 1 de marzo de 2022; “Académicos a responder por publicaciones en revista pirata”, La Nación, 21 de mayo de 2023.

La educación, por su parte, quedó definida en esta nueva carta magna en el Artículo 67 de la siguiente manera: “la educación es un derecho de la persona y un servicio público con función social, del cual son responsables el Estado, la sociedad y la familia” (Constitución Política de Colombia, 1991). Y, aunque se consideró un gran avance que la educación se instituyera como un derecho (Miñana Blasco, 2010), su definición complementaria como *servicio público* abrió la puerta para que una serie de discursos y prácticas la moldearan hacia lógicas corporativas, como se demostrará a lo largo de este trabajo.

La educación superior en Colombia estaba siendo normada hasta entonces por el Decreto 80 de 1980 el cual sentaba las bases para la operación de las universidades e instituciones técnicas y tecnológicas en el país. Con la entrada en vigencia de la Constitución de 1991, dicho decreto resultaba disfuncional y poco coherente, por lo que era necesario materializar en una norma explícita para la educación superior los cambios que representaba la entrada en vigencia de la nueva constitución, como lo anotó el director de Fomento del Viceministerio de Educación Superior en entrevista para esta investigación [AFMC\_11-abr-23].

Es así, como en diciembre de 1992, el Congreso de la República promulgó la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Y aunque la forma en que se definía la educación superior en el Decreto 80, respecto a la Ley 30 (como servicio público en manos del Estado) no varía mucho en principio, la Ley 30 introduce cambios sustantivos en el sentido, propósitos y formas de administración de la educación superior en Colombia.

En un ejercicio comparativo entre el Decreto 80 y la Ley 30, en términos formales se puede notar que en el Decreto se define con más precisión el sentido de la educación superior y hay una vinculación más directa y explícita con la construcción de ciudadanía y con el servicio social; resulta explícita la orientación colectivista de nación, mientras que en la Ley 30, los propósitos tienen una orientación más individualista, resaltando la autonomía personal, el espíritu reflexivo y la particularidad de las formas culturales en un marco de respeto y defensa de las libertades individuales e institucionales.

Los términos de “servicio a la comunidad” y “misión social”, muy presentes en el Decreto 80, desaparecen en la descripción de las actividades misionales de la educación superior en la Ley 30. Por otro lado, aunque se mencionan la libertad de cátedra y de aprendizaje, desaparece su definición. En general, la redacción de la Ley 30 es más técnica, si se

quiere, y está despojada de cualquier consideración con sentido teleológico, ético o moral, a diferencia del Decreto 80 en el que persiste un tono más humanista.

Por otra parte, en la Ley 30 se refuerza el concepto de autonomía universitaria, que aunque ya estaba presente en el Decreto 80 (en el que se menciona una sola vez), en esta aparece como una garantía constitucional (Art. 31) que debe ser garantizada por el Estado (Art. 3) (hay ocho menciones a la autonomía universitaria en todo el documento). También se insiste con más vehemencia en el papel del Estado en la “inspección y vigilancia” de la educación superior que aparece en la Ley acompañada del adjetivo de “suprema” para remarcar su importancia en la administración estatal de las universidades.

Con referencia a la investigación, en el Decreto 80 hay una definición clara del sentido de las actividades de investigación en las universidades (Art. 8 y 9), mientras que en la Ley 30 no hay una definición de investigación ni de sus propósitos, aunque aparece como una actividad misional de la universidad (Art. 19) y se anuncian recursos del Gobierno Nacional para la promoción de la investigación científica y tecnológica (Art. 126).

Algo parecido ocurre con las actividades de docencia y extensión, que en el Decreto 80 están siempre vinculadas a su función social y a las responsabilidades morales y de servicio que tienen las universidades y los profesores frente a los estudiantes y la sociedad en general. En el Decreto 80, por ejemplo, se especifica como un requisito para ser docente universitario “gozar de buena reputación” (Art. 92). Nada de esto está contemplado en la Ley 30, que se limita a estipular asuntos técnicos de los programas académicos y de las actividades de extensión en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Ahora bien, en términos ya no formales, sino de cambios explícitos, hay cuatro aspectos que introdujo la Ley 30 en la política de educación superior sobre los cuales queremos detenernos: 1) la conformación de los órganos de dirección universitarios, 2) la financiación de las IES públicas en Colombia, 3) la creación de nuevos entes para la gestión y control de la educación superior; y 4) el sistema de acreditación y aseguramiento de la calidad.

### **Conformación de los órganos de dirección universitarios**

Uno de los cambios importantes en la Ley 30, que refuerza la inclusión de los intereses del sector productivo en el entorno universitario, es la conformación de los órganos de dirección universitarios,

particularmente del Consejo Superior Universitario, máximo órgano de dirección y gobierno en las universidades públicas.

En el Capítulo II de la Ley, se reglamenta la organización y elección de directivas de las IES, y allí queda consignado que el Consejo Superior deberá estar conformado por miembros de la comunidad educativa, tres representantes del gobierno (el ministro de Educación o su delegado, el gobernador —o alcalde, según corresponda— y un delegado del presidente de la República), y un representante del sector productivo (Art. 64), apareciendo esta figura por primera vez.

Vale recordar que el Consejo Superior es el encargado de definir y organizar las políticas académicas, administrativas y financieras de la institución, expedir los estatutos y reglamentos institucionales, aprobar el presupuesto de la institución y designar y remover al rector (Art. 65), primera autoridad ejecutiva de la universidad (Art. 66).

## Financiación de las IES públicas

Aunque ya el Decreto 80 sentaba las bases para la autofinanciación de la universidad y la venta de servicios, es con la Ley 30 que se establecen unas partidas presupuestales específicas para la financiación de las universidades, asunto ausente en la legislación anterior. Dos artículos concentran la norma sobre financiación: el Artículo 86 en que se estipula que “las universidades estatales u oficiales recibirán anualmente aportes del presupuesto nacional y de las entidades territoriales, que signifiquen siempre un incremento en pesos constantes, tomando como base los presupuestos de rentas y gastos vigentes a partir de 1993”; y el Artículo 87, en el que se determina que “a partir del sexto año de la vigencia de la [...] ley, el Gobierno Nacional incrementará sus aportes para las universidades estatales u oficiales, en un porcentaje no inferior al 30 % del incremento real del Producto Interno Bruto”.

En primera instancia, de acuerdo con el Artículo 86, los aportes de la nación a las IES públicas se calculan con base en el presupuesto que las instituciones tenían en 1993, actualizado anualmente con el crecimiento de la inflación (MinEducación, 2023). Esto ha generado un retraso importante en los aportes presupuestales a las IES, pues como lo reconoce el director de Fomento del Viceministerio de Educación Superior, los recursos no deberían ajustarse con la inflación, sino con el Índice de Costos de la Educación Superior para garantizar que los recursos que se transfieren año a año tengan una capacidad adquisitiva estable y consistente con lo que realmente

gastan las universidades [AFMC\_11-abr-23]. Ya que el incremento se realiza sobre el presupuesto de 1993, no se tiene en cuenta el crecimiento en complejidad que han tenido las universidades en las últimas tres décadas, de manera que el aporte nacional termina siendo insuficiente para cubrir las necesidades presupuestales de las IES.

Por otro lado, lo determinado en el Artículo 87 indica que, adicional a los recursos arriba mencionados, se hará un incremento del 30 % sobre el aporte señalado en el artículo 86 a partir del sexto año de vigencia de la Ley. Estos aportes, sin embargo, se otorgan a partir de una propuesta de distribución elaborada por el Ministerio de Educación Nacional basada en indicadores de desempeño (MinEducación, 2023). Esto ha implicado que las universidades con mayor complejidad, y por ello, con mejores resultados en las evaluaciones de desempeño, reciban mayor presupuesto año tras año. Las cuatro universidades más complejas: Universidad Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad del Valle y Universidad Industrial de Santander, concentran más del 50 % de los recursos para las IES [AFMC\_11-abr-23].

El crecimiento en complejidad, además del crecimiento de la demanda, tiene que ver con las exigencias a las universidades en términos de investigación, internacionalización, relacionamiento con el sector empresarial, extensión y transferencia, entre otros, “que demandan cuantiosos recursos sin contrapartidas del gobierno nacional” (Jaramillo, 2010, p. 22). Esto pone a las IES en una competencia por recursos asignados por desempeño (Castelao, 2021, p. 9) y convierte la evaluación y la acreditación en instrumentos para la asignación presupuestal (Castelao, 2021, p. 10). Münch advierte de la tendencia de monopolio que acarrea este tipo de estrategias de asignación presupuestal basada en desempeño, paradójicamente en nombre de una mayor autonomía universitaria, como ocurrió en Alemania e Inglaterra (2014, p. 125).

Dada la consecuente desfinanciación de la educación superior, las IES han debido buscar otras fuentes de recursos, como las rentas propias a través de la oferta de servicios educativos con vocación comercial (programas académicos y de educación continuada), servicios de investigación para el sector industrial y el mercado (patentes, diseños industriales y modelos de utilidad) y servicios de consultoría para el Estado o el sector productivo. Para Castelao, esto puede socavar la naturaleza de la universidad ya que “está llevando a que las actividades de investigación académica y científica se vuelquen [...] a un conocimiento inmediato y pragmático en función del mercado o la administración pública” (2021, p. 9).

## Creación de nuevos entes para la gestión y control de la educación superior

Para poder llevar a cabo la administración, control y vigilancia de las IES la Ley 30 ordenó la creación de distintos entes para apoyar las tareas que venían siendo desarrolladas por el Ministerio de Educación Superior, el ICETEX y el ICFES.

Así, se ordenó la creación del Consejo Nacional de Educación Superior [CESU], el Sistema Nacional de Acreditación [SNA], el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior [SNIES], el Sistema de Universidades del Estado [SUE], el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior [FODESEP], y los Comités Regionales de Educación Superior [CRES].

Con el propósito de volver más eficiente y efectivo el funcionamiento de las IES y de tener información suficiente sobre el desempeño de las instituciones para la asignación presupuestal, la Ley 30 generó todo un aparato burocrático desde el cual generar y administrar los mecanismos de control y vigilancia de la educación superior. Todo esto implica nuevos empleos, infraestructura y tiempo de trabajo que, como ya lo advertía Münch, cuestan mucho dinero y generan más pérdidas que ganancias en eficiencia (Münch, 2014, p. 40).

Las propias universidades también han necesitado robustecer su cuerpo administrativo con departamentos de aseguramiento de la calidad, evaluación, acreditación, gestión de la investigación, entre otros, para cubrir las actividades de autoevaluación y acreditación reglamentadas por la Ley 30, lo que ha generado un aumento importante en la contratación de personal administrativo como veremos más adelante.

## Sistema de acreditación y aseguramiento de la calidad

Dentro de estos organismos establecidos por la Ley 30 está el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) como el encargado de “garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (Art. 53).

Este es quizá el punto en el que se hace más evidente la neoliberalización de las universidades: la implementación de sistemas de evaluación y acreditación de la calidad (Castelao, 2021, p. 10), pues las políticas que orientan los sistemas de acreditación están basadas en criterios externos a las prácticas educativas y científicas, encarnando así, según Vargas, las tesis del capitalismo cognitivo

(2021, p. 163), esto es: la subordinación de la educación y la ciencia al capital. Aquello ha impactado en gran medida la dinámica de las universidades, como lo señala Basail, ya que “tales políticas modulan la convergencia hacia la estandarización, remiten a [...] medidas productivistas, a criterios de eficiencia y eficacia traducidos en indicadores de impacto reñidos con [...] la creatividad y la originalidad” (Basail, 2019, p. 174).

El SNA fija los lineamientos de calidad sobre los cuales cada Institución de Educación Superior debe autoevaluarse para recibir del Consejo Nacional de Acreditación el aval que reconoce a su institución o a cada uno de sus programas académicos como de alta calidad. Aunque se presenta como un proceso voluntario para las universidades, lo cierto es que se hace necesario acogerse a estos procesos de acreditación porque de un lado, determinan los aportes presupuestales para las universidades públicas, pero además porque este tipo de certificaciones dotan a las universidades de un cierto poder de mercado para competir por estudiantes, académicos y fondos (Münch, 2014) en el campo de la educación superior.

De esta manera, el “Estado acreditador” ha orientado las transformaciones institucionales a partir de parámetros internacionales de medición de calidad e impacto, obligando a las universidades a responder a nuevos actores, agencias y escenarios (Basail, 2019, p. 186), lo que lleva a la estandarización de los procesos educativos, académicos y científicos.

Los mecanismos de aseguramiento de la calidad imponen sobre las dinámicas académicas formas de gestión ajenas a sus principios internos; el acostumbrado gobierno colegiado se reemplazó por un aparato gerencial de

relaciones verticales, impuestas a partir de decisiones burocráticas sobre el “orden deseado” de las ciencias, [que se contraponen] a las relaciones horizontales basadas en la deliberación de las comunidades científicas sobre sus necesidades y las prioridades de las agendas de investigación, los discursos y prácticas de solidaridad intelectual, los planes de trabajo y la suerte social de los resultados o productos de investigación. (Basail, 2019, p. 171)

El gerente se ha puesto por encima del profesor, los administradores ya no están al servicio de la docencia y la investigación, sino que se han convertido en el órgano de control operativo de la gestión universitaria (Münch, 2014, p. 40); los nuevos rectores universitarios ya no piensan y actúan como académicos a la antigua usanza, sino como CEO's reportando a juntas directivas (Münch, 2014, p. 64).

## Implicaciones directas en el trabajo académico

Estos nuevos sistemas de financiación, gestión, evaluación y acreditación que conducen a un modelo de universidad empresarial y auditora, han impactado el trabajo académico de los profesores universitarios, produciendo cambios importantes en su naturaleza y dinámicas. En palabras de Basail, “se trata de alteraciones radicales de los principios que organizan las lógicas del trabajo académico y de las formas en que pensamos [...] y realizamos [el] trabajo académico e intelectual” (2019, p. 172), como veremos a continuación.

## Cambios en la distribución de actividades laborales

En la medida en que las universidades asumen formas gerenciales de administración, la distribución de actividades laborales viene asignada por la dirección, según los intereses que imponen los estándares de acreditación. En este sentido, a las actividades de docencia e investigación que antes se realizaban casi de manera indiferenciada (Bourdieu, 2008, p. 163), pues una era constitutiva de la otra, se suman las tareas de gestión o administración que requieren los nuevos sistemas universitarios. De esta manera se impone un modelo de trabajo que incluye necesariamente tres ejes: docencia, investigación y gestión, sin tener en cuenta las diferencias disciplinares ni las preferencias de los profesores por alguna actividad en particular (Ossa, 2003).

Ahora bien, sobre cada una de estas actividades recae la obligación del registro y la evaluación, pues es necesario contar con los datos necesarios para la medición del trabajo docente de manera que se puedan alimentar los índices de desempeño que rigen la dirección universitaria actual. Lo que implica que a las actividades laborales de los profesores se suma un conjunto de tareas operativas orientadas al registro, medición, control y evaluación de su proceso de trabajo, que restan tiempo importante para actividades que deben ser registradas y medidas (Münch, 2014, p. 40).

En la medida en que los regímenes salariales y los circuitos de prestigio giran en torno a la producción en investigación, los profesores han empezado a concentrar sus energías y tiempo en el desarrollo de actividades investigativas. En este sentido, según anota Castela, “se ha tendido a considerar que la enseñanza le roba un tiempo precioso a la investigación, por lo que dedicar demasiada atención a la enseñanza, sobre todo de pregrado, estigmatiza al personal académico por carecer de ‘inteligencia de mercado’” (2021, p. 13).

En términos de actividades de investigación, también es necesario anotar que el trabajo de investigación cada vez se destina menos a la realización de proyectos investigativos propiamente y más a las actividades de gestión, de relacionamiento público si se quiere. Los investigadores están, pues, ocupados, por un lado, en “buscar créditos para sus ‘laboratorios’, frecuentar los comités y las comisiones donde se consiguen las relaciones, las informaciones y las subvenciones necesarias [...], organizar coloquios destinados a dar a conocer sus producciones tanto como a acrecentar sus capacidades productivas. (Bourdieu, 2008, p. 164), y por el otro, en las tareas más operativas de “crear, solicitar, coordinar, documentar y evaluar grupos de investigación, y participar regularmente como expertos en la evaluación de otros grupos” (Münch, 2014, p. 40).

En este sentido, los principios de eficiencia y productividad se han aplicado a las actividades docentes materializándose en profesores cada vez menos identificados con la figura de “profesional virtuoso” y más con la de trabajador “productivo funcional” (Basail, 2019, p. 177). Y, aunque son muchos los profesores que aún se resisten a estas formas, como afirma Giroux, “son demasiados los académicos que se sienten excesivamente cómodos con la corporatización de la universidad y con los nuevos regímenes de gobierno neoliberal” (2018, p. 46).

## Evaluación por indicadores

Como lo mencionamos anteriormente, la evaluación del desempeño es la estrategia más extendida en las entidades públicas desde la implementación de las políticas neoliberales como la Ley 30 de educación superior. Como lo anota Vargas,

se puede identificar la incorporación de la “productividad” en las prácticas de la academia, que se materializan en hacer que los profesores sean más eficientes, que produzcan más artículos, que atiendan a más estudiantes, que documenten todo eso y lleven registros de la forma como administran su tiempo y su trabajo. (Vargas, 2021, p. 169)

Pero, además del compromiso en términos de tiempos de trabajo para los profesores y el personal administrativo, la imposición de índices de desempeño compromete el sentido y el valor de las propias actividades académicas. Cuando el índice se vuelve el elemento último de valoración, los contenidos y la calidad de las actividades pierde todo valor, siempre que produzcan un número que pueda ser sumado en un total general. En esta lógica, valen más quince artículos con escaso valor científico o académico publicados en revistas de alto impacto, que un libro

resultado de investigación con un gran aporte al conocimiento; la calidad o el rigor de estos productos poco tienen que decir a los sistemas de medición, la cantidad es lo que importa. En actividades de movilidad internacional, por ejemplo, nos señala Guzmán, las actividades

se toman en cuenta, desde los sistemas de evaluación, solo desde la dimensión cuantitativa, sin indagar acerca de las condiciones en las cuales se realiza la movilidad, los aprendizajes obtenidos, las redes constituidas, las experiencias culturales o la influencia dentro de las trayectorias académicas. (2019, p. 81)

El trabajo de los profesores, entonces, en busca de la efectividad y eficiencia, tan incorporadas en las prácticas universitarias, se orienta cada vez más al resultado y al beneficio, todo esto respaldado además por un régimen salarial que refuerza la necesidad de consolidar la productividad académica en términos de números y puntos, como veremos más adelante.

### **Escasez de fondos para la investigación**

Vale decir que el trabajo de gestión para la investigación de los profesores en Colombia se dificulta en la medida en que los recursos estatales para la investigación son escasos y están condicionados por los intereses de desarrollo de cada gobierno. Sin embargo, aunque el caso colombiano es particular, la disminución de recursos para la investigación se ha presentado en todo el mundo neoliberal, como lo señala Münch: “la aplicación del NPM ha supuesto una reducción de las subvenciones globales para las universidades y sus departamentos y el aumento de los fondos externos asignados con base en la competencia” (2014, p. 1). Las implicaciones de esto derivan en la determinación de las agendas de investigación de los grupos consolidados en cada universidad, y de nuevo, en la orientación al mercado.

La competencia por recursos solo conduce a que se impongan los temas de investigación con orientación comercial o que atiendan a intereses políticos determinados, y a que las instituciones e investigadores con mayor capital académico y simbólico sean los que, en últimas, atraen la mayor cantidad de recursos para la investigación. Se corre con ello el riesgo de favorecer los mecanismos de monopolio, como lo advierte Münch (2014).

Algunos investigadores deciden sus áreas de investigación en virtud de cuál es más rentable en términos de recursos, pero también de prestigio y credibilidad, que muchas veces van de la mano.

Latour y Woolgar ya señalaban las razones que respaldaban algunas decisiones científicas, pero también estratégicas de los investigadores:

la conducta de los científicos es muy semejante a la de un inversor de capital. La acumulación de credibilidad es un prerrequisito de la inversión. Cuanto mayores sean las reservas, más capaz será el inversor de cosechar beneficios sustanciales y aumentar así su capital creciente. (Latour y Woolgar, 2002, p. 267)

Sin duda, la investigación funciona en este contexto como un mercado en el que la escasez de fondos determina las decisiones productivas, pero también en el que el trabajo del investigador se pone al servicio de la demanda, esto es, de aquellos campos en los que hay más recursos y menos competencia.

### **Sistema salarial basado en productividad**

A la par con la Ley 30, en 1992 se legisló sobre el régimen salarial y prestacional para los empleados públicos docentes de las universidades públicas del orden nacional con el Decreto 1444 de 1992. Buscando que Colombia fuera competitiva a nivel internacional en la producción de ciencia y tecnología, el Decreto buscaba dar incentivos a los profesores universitarios por la producción académica y científica que desarrollaran como miembros del cuerpo profesoral estatal, y también como estrategia para la retención en el país y en las universidades estatales de profesores con maestría y doctorado (Castelao, 2021, p. 11).

En el Decreto se fijaban los criterios sobre los cuales se determinaría la remuneración mensual de los profesores a partir de un sistema de puntos otorgados en virtud de 1) sus títulos universitarios, 2) su categoría en el escalafón docente, 3) su experiencia calificada, 4) su productividad académica y 5) sus actividades de dirección académico-administrativas (Art. 1). La legislación fue actualizada en 2002 con el Decreto 1279, según las tendencias de reconocimiento de producción académica en los circuitos nacionales y globales.

De esta manera, el aumento salarial de los profesores estatales empezó a depender de su producción académica y de su ascenso en el escalafón docente, que también depende en parte de dicha producción.

Los cambios más importantes entre el Decreto 1444 y el 1279 tienen que ver con que se aumentaron los puntos reconocidos a títulos de pregrado para el ingreso a carrera docente; se empezaron a reconocer puntos por años de experiencia en investigación y

experiencia calificada diferente a la docente para ingreso a carrera; se dejaron de reconocer puntos a las actividades de dirección académico-administrativas dentro de la universidad; y en productividad académica, se aumentaron los puntos reconocidos a las patentes, los libros de texto y de ensayo, y las traducciones de libros y se eliminaron los puntos para dirección de monografías y tesis de grado por considerar que hacen parte de las labores docentes del profesor.

El espíritu de los decretos, sin embargo, sigue siendo el mismo: condicionar la remuneración salarial y las bonificaciones de los profesores a su productividad académica entendida solo desde el eje de investigación, sin incluir actividades de docencia, extensión y gestión.

El sentido de las prácticas docentes y de sus dinámicas laborales sin duda se ha visto impactado por esta legislación. En la investigación desarrollada por el sociólogo colombiano César Guzmán, el testimonio de un investigador mexicano es muy dicente en este sentido:

¿Te sorprende que de repente la gente falsee datos y publique datos falsos? Pues a mí no me sorprende. Yo eso... no lo justifico pero le doy una explicación [...] No me sorprende que la gente haga ese tipo de cosas cuando mucho depende de la situación... financiera, de eso, de tu familia, ¿no? [...] Tu salario está puesto en función de cuánto produces, en números, no en cuanto al ser humano que eres. Entonces sí me puedo imaginar gente con una necesidad brutal. [...] Porque a veces tienes 90 *papers* y la mayor parte es casi como: "Cambié una solución, *paper* nuevo. Cambié un reactivo, *paper* nuevo". O sea, no hay ninguna contribución conceptual importante, [pero] hay 90 *papers*. (Guzmán, 2019, p. 73)

Estas nuevas pautas de remuneración llevadas al límite conducen a casos como los que relatamos al inicio del capítulo, profesores completamente inmersos en las lógicas del neoliberalismo y del capital, que solo buscan el máximo beneficio y que actúan en pro de sus intereses individuales, dejando de lado cualquier pretensión de aporte disciplinar, de construcción colectiva de conocimiento o de servicio social para la resolución de problemas.

El sistema salarial basado en la productividad académica pone a los profesores a trabajar por su propio bienestar, buscando producciones académicas rápidas y efectistas que les permitan conseguir puntos y prestigio a cualquier precio. El profesor como empresario de sí mismo, en pro de su carrera y su trayectoria profesional. Así, son las políticas de ciencia y de educación superior las que imponen las

coordenadas que los investigadores deben seguir para obtener no solo reconocimiento y prestigio, como afirma Guzmán (2019, p. 79), sino también mejores condiciones salariales.

Uno de los problemas del Decreto 1279, además de solo reconocer los productos de investigación para el aumento salarial, es que no estableció ningún tipo de tope para los salarios docentes, de manera que actualmente hay profesores devengando más de 60 SMLMV, lo que constituye un problema financiero e incluso ético para las universidades, como se señaló en la introducción del capítulo y como lo reconoce también el director de Fomento del Viceministerio de Educación Superior:

muchos profesores y profesoras están haciendo lo que permite la ley y eso lleva a que haya unas alzas salariales importantes que generan unas presiones fuertes sobre las universidades y que, por otro lado, generan también una presión fuerte en términos de la desfinanciación de la educación superior en el país. [AFMC\_11-abr-23]

La tendencia es un cuerpo profesoral con perfil de investigador, cuyas actividades se resumen en la descripción de Münch:

Se investiga para obtener un puesto de trabajo con un alto valor de distinción y para publicar los propios resultados en una revista de alto impacto. Todo el tiempo y la energía se invierten en estrategias destinadas a alcanzar estos dos objetivos secundarios. [...] En consecuencia, los investigadores buscan un campo de investigación con un alto potencial de impacto; forjan redes para perseguir estrategias comunes de investigación y publicación; forman carteles de citas; la publicación de resultados se subdivide en piezas minúsculas para mantener la táctica del salami [...] El investigador se especializa en un campo muy estrecho toda su vida, lo que le mantiene en red pero también atrapado. (Münch, 2014, p. 115)

En la medida en que los profesores reciben puntos salariales y bonificaciones se suman rápidamente a esta lógica de producción y se alejan de una visión crítica que pueda replantear estos mecanismos; jerarquizan su pertenencia al sistema y refuerzan así la tendencia individualizada de las carreras profesoriales (Basail, 2019, p. 181) en detrimento del fortalecimiento de la comunidad académica y científica.

### **Aumento en la contratación de profesores de cátedra**

En virtud de la concentración en las actividades de investigación, las universidades cada vez más delegan las actividades de docencia en profesores ocasionales

o de cátedra, amparadas en la autonomía universitaria que permite a las universidades establecer los criterios de contratación. Como ya lo advertía Giroux para el caso estadounidense, en el modelo de las universidades corporativas aumenta la tendencia

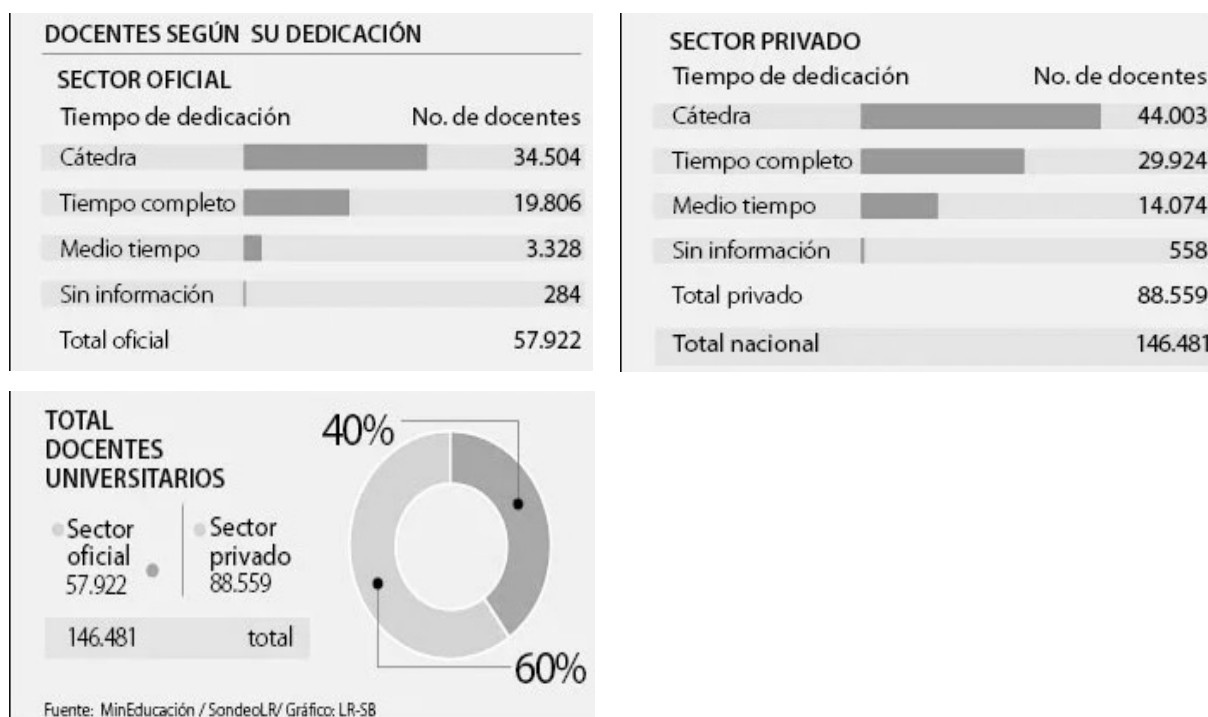
a emplear y a explotar una fuerza laboral de bajo coste. Muchos *colleges* y universidades tienden cada vez más a emplear a profesores adjuntos y no numerarios [...] con una carga laboral excesiva, sin beneficios, con poco o ningún apoyo administrativo y con salarios [muy bajos]. (2018, p. 52)

En Colombia, esta tendencia se ha mantenido, como se ve en el estudio de Pedro Pineda sobre los efectos del capitalismo académico y de sus regímenes

de administración en el empleo académico. Pineda señala que la Ley 30, al levantar la restricción de 10 horas semanales para contrataciones ocasionales y de cátedra, abrió las puertas para que la inestabilidad laboral se volviera una práctica legal (2022, p. 117).

Según datos del SNIES, recogidos por el diario La República, para 2018 en el país había 146.481 profesores universitarios de los cuales el 60 % estaba vinculado a una universidad privada, y el 40 % restante a una institución del sector oficial. Tanto en las IES privadas como en las públicas, el porcentaje de profesores de cátedra era mayor que el de profesores de tiempo completo, siendo en el sector público del 59,5 % y en el privado del 49,6 %.

**Figura 1.** Docentes según su dedicación

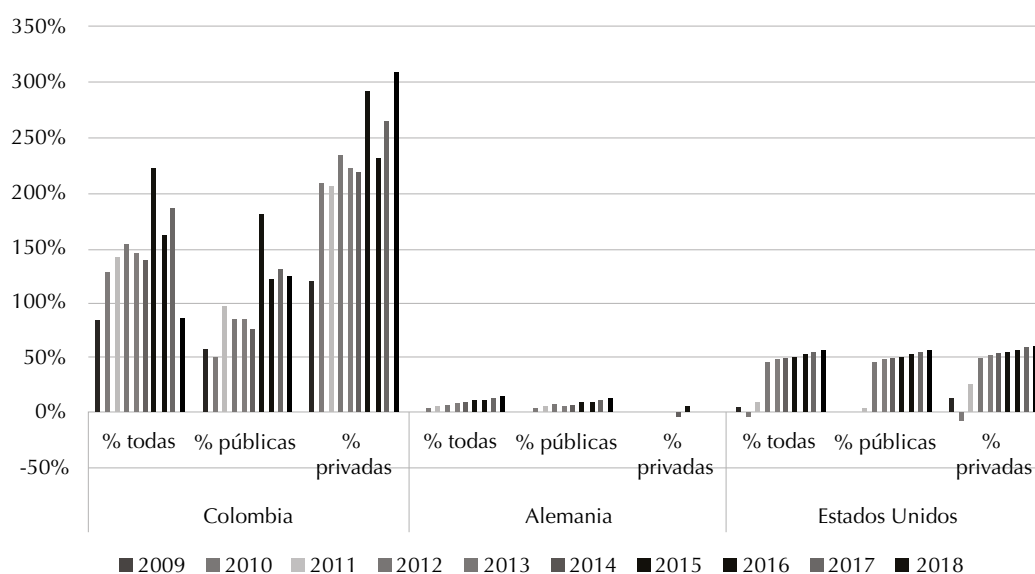


**Fuente:** Cifuentes, 2018.

La investigación de Pineda concluye, por su parte, que las universidades colombianas ofrecen empleo estable a menos de la quinta parte de sus académicos (17,9 %), en contraposición al crecimiento de los puestos de administración que en Colombia ha sido exponencial en relación con los demás países que

hacen parte del estudio (Alemania y Estados Unidos), teniendo un crecimiento promedio anual general de 144 %, y de 230,6 % en las universidades privadas en la última década (2022, p. 125), como se puede ver en la Figura 2:

**Figura 2.** Crecimiento del personal administrativo en Colombia, Alemania y Estados Unidos



**Fuente:** Pineda, 2022, p. 126.

Por otro lado, entre 2014 y 2016, en la Universidad del Cauca, y con financiación del Sindicato de Profesores Universitarios, se realizó la investigación “Realidad laboral y académica de docentes ocasionales y catedráticos en las universidades estatales colombianas”. La investigación buscaba revisar los efectos del Decreto 1297 en las políticas de vinculación de profesores ocasionales y temporales en las universidades estatales de Colombia, que han conducido a un alto grado de inestabilidad laboral, pérdida de garantías laborales y precarización de la labor docente. La investigación mostró el panorama de la situación laboral de los profesores temporales, cuya vinculación, aunque está consagrada en la ley como vinculaciones excepcionales (2022, p. 40), se ha convertido en la regla en muchas instituciones públicas (y también privadas) del país (41). Para las autoras,

las políticas del actual sistema universitario se han centrado en el redireccionamiento de las competencias hacia los posibles mercados en los que se puede incursionar, para lo cual han usufructuado: a) la alta cualificación de dichos profesores, sin mayor reconocimiento [...], b) el tiempo dedicado a las labores investigativas y de extensión o proyección social [...] y c) la alta concentración de la labor en la docencia directa, con más de veinte horas semanales, con grupos de más de 35 estudiantes. (2022, p. 46)

Estas circunstancias, sumadas a las ya mencionadas anteriormente, han impactado las condiciones laborales del trabajo docente para los profesores universitarios de planta y cátedra.

### **Precarización de la labor docente**

Los cambios de la legislación, y con ello del sentido y las prácticas de las universidades ha llevado a transformaciones importantes en el trabajo académico de los profesores universitarios que muchos autores identifican con formas de precarización (Giroux, 2018; Basail, 2019; Vela *et al.*, 2022; Castelao, 2021), e incluso de proletarización (Mora, 2022; Vega, 2015; Sánchez, 2014).

Esto puede verse en primera medida en la sobrecarga laboral a la que están sometidos los profesores en aras de una mayor eficiencia de los recursos, pues se tiende a una planta docente cada vez más reducida y a contrataciones temporales crecientes como vimos anteriormente. A esto se suma el aumento en el tamaño de los cursos, pues el aumento de la matrícula estudiantil no ha sido proporcional al aumento del cuerpo docente. Como lo anota Castelao en el caso de la Universidad Nacional,

Para el semestre académico 2019-I, fueron 53.304 estudiantes, alrededor del doble de quienes lo hacían cuando se adoptó la Ley 30 de 1992, ya que [...] en 1995 se matricularon 28.015. [...] Esto

conlleva a que el profesorado se haga cargo de grupos cada vez más numerosos, lo que en otros estudios se ha destacado, dificulta el establecimiento de vínculos cercanos y confianza entre docente y estudiante. (2021, p. 8)

En términos de investigación y extensión, ya hemos anotado cómo se han multiplicado las tareas de registro y gestión, sumándose a las tradicionales actividades. Para Guzmán, el énfasis en las actividades de investigación ha producido un efecto de devaluación del trabajo científico, esto es de los procesos de investigación, y en cambio se ha producido una hiper-valoración de los productos (artículos y patentes, principalmente) (Guzmán, 2019, p. 82), más exactamente del impacto de estos productos en los índices de productividad.

Esta sobrecarga, sin embargo, no se ve tampoco reflejada en los salarios de los profesores. Más allá de los ya mencionados casos escandalosos de los

profesores estatales que inflan su salario a punta de artículos, el promedio salarial de los profesores universitarios es muy bajo, como reconoce el director de Fomento del Viceministerio de Educación Superior:

Los salarios de enganche no son adecuados, son muy bajos; un profesor ingresando a la universidad fácilmente puede entrar con un salario de cuatro millones y medio. [Otro] problema es que la promoción al interior de la carrera profesoral, por ejemplo, el tránsito de profesor asistente a profesor asociado o titular, no representa mejoras salariales importantes, lo que lleva siempre a que esté el incentivo fundamentalmente de publicar para mejorar los salarios. [AFMC\_11-ABR-23]

Según el diario La República, el promedio de salario de los profesores de tiempo completo de las cinco mejores universidades colombianas (según el ranking QS 2019) es de 10,9 millones de pesos con título de doctorado y de cinco millones con título de maestría.

**Figura 3. Salario promedio y nivel de formación docente**



Fuente: Cifuentes, 2018.

Teniendo en cuenta que los profesores con un nivel de formación entre especialización y maestría suman alrededor del 68 % del total nacional, el promedio del salario de los profesores universitarios es inferior a cinco salarios mínimos mensuales, tomando como referencia a estas cinco universidades que, valga decir, son también las universidades con mejores salarios para los profesores.

Por esto, para el director de Fomento del Vice-ministerio de Educación Superior, la instauración de incentivos para mejorar la productividad de los profesores, que ha llevado a casos límite como se ha mencionado, debe corregirse de una manera más integral. En sus palabras:

Esa corrección no pasa únicamente por evitar que haya salarios tan grotescamente elevados, sino también por establecer unos criterios que permitan: uno, un mejor salario de enganche; dos, unas mejoras salariales importantes en la medida en que se asciende en la carrera profesoral; tres, que posiblemente se establezcan unos toques o que permitan que efectivamente haya un límite para el crecimiento de la masa salarial; y cuatro, que en ese ejercicio se lleven a cabo estos procesos con el objetivo de garantizar que se abran medios para la dignificación y formalización de la labor docente. [AFMC\_11-abr-23]

A las condiciones salariales también debe sumarse la falta de recursos para la realización de sus tareas, la precariedad en términos de escenarios, aulas, bibliotecas, laboratorios, entre otros, mucho más visible en las instituciones públicas. Para Basail, estas circunstancias de trabajo, las condiciones laborales, la incertidumbre y desconfianza, además de la escasez de bienes y recursos conllevan a una competencia cada vez más agresiva que transforma la cultura del trabajo académico y endurece las relaciones de poder intra-académicas (2019, p. 192).

Por otro lado, dado el tipo de tareas que se han sumado a las actividades de los profesores y a las dinámicas mecanizadas impuestas, se habla de un proceder fabril (Vargas, 2021, p. 170) y de una lógica de proletarización de la labor docente que se puede entender de diferentes maneras. Por un lado, en el sentido de que se imponen tareas extrañas a la labor docente, como las de registro y medición [AFMC\_11-abr-23]; por otro lado, porque se separan tajantemente las actividades de enseñanza y de investigación, y, por último, porque

el acto de investigar se aleja del acto de pensar, pues se asume que la única finalidad del proceso investigativo es acumular conocimientos sin

contextualizarlos ni ubicarlos en el complejo de fenómenos económicos, sociales y políticos que caracterizan su entorno. (Mora, 2022, p. 29)

A partir de los cambios en la legislación se ha generado, entonces, un entorno de competitividad y al mismo tiempo de precariedad que ha desviado el sentido de las prácticas universitarias hacia otros horizontes marcados por los principios neoliberales.

## Sustrato neoliberal de las políticas educativas

En la medida en que nos interesa entender el trabajo académico de manera sinóptica, nos detuvimos en las estructuras<sup>3</sup> normativas que intervienen en el trabajo de los profesores. En este artículo nos encargamos de analizar la política educativa que coordina y regula el trabajo académico de los profesores universitarios de planta en las universidades colombianas, acudiendo a discursos normativos de distintos órdenes, las leyes estatales que sientan los márgenes de acción de la educación superior, los decretos que regulan aspectos puntuales relacionados con el trabajo de los profesores.

En este sentido, entendemos la política de educación superior en su conjunto (leyes, decretos, normas y estatutos) como una práctica social compleja constituida por diversos actores en contextos diversos cuyo resultado es un discurso cultural normativo, esto es: “un conjunto de principios organizativos sobre cómo deben o deberían hacerse las cosas” (Levinson *et al.*, 2018, p. 24, traducción propia). En nuestras sociedades las políticas han sido una forma de gobierno que busca resolver problemas prácticos y existenciales de los grupos humanos a partir de definir la realidad social, organizar el comportamiento de los actores y asignar los recursos necesarios para ello (Levinson *et al.*, 2018, p. 24).

3 Entendemos las estructuras, siguiendo a De la Garza, como los resultados de las acciones humanas que se objetivan, independizándose relativamente de sus creadores y volviéndose sobre estos (2018, p. 352). Las estructuras, sin embargo, “no determinan formas de acción o de conciencia, sino que las presionan, y para traducirse en acciones tienen que pasar por la subjetividad de los sujetos sociales” (2018, p. 352). Esto quiere decir que no hay una determinación de única vía entre las estructuras y los sujetos (Vega, 2010). Las acciones están atravesadas por la subjetividad, y es a través de los significados construidos por los sujetos que se traducen o no las estructuras en las acciones sociales.

En los últimos tiempos de nuestro mundo globalizado, estas formas de gobierno son cada vez más estandarizadas en todo el planeta.

Con la consolidación del actual sistema económico, se han impuesto en las relaciones sociales los principios del capital y de su forma de gobierno por excelencia que es el neoliberalismo. Desde la década de los 70, organismos supranacionales como la ONU, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional han alcanzado tal grado de hegemonía que han logrado sentar las bases de la conducción de los Estados alrededor del planeta (Giroux, 2018, p. 14; Basail, 2019, p. 183). En las últimas décadas se ha podido propagar con éxito la racionalidad neoliberal que busca extender los principios del mercado en todos los campos sociales (Castelao, 2021, p. 3).

Basado en los principios de desregulación del mercado, defensa de la propiedad privada y de las libertades individuales, privatización de lo público, y organización del estado al servicio del mercado y del capital, el neoliberalismo surgió como respuesta a la crisis de la década del 70 que debilitó al capitalismo global (Harvey, 2019, p. 155), para restablecer las condiciones que permitieran la “revitalización de la acumulación de capital” (Harvey, 2019, p. 156). A partir de entonces, se generaron varios movimientos en los Estados alrededor del mundo, que terminaron convergiendo en el “Consenso de Washington” en la década de 1990 (Harvey, 2019, p. 156).

Dada la recuperación económica que esto permitió a los grandes capitales, el neoliberalismo se volvió hegemónico no solo como enfoque económico, sino como discurso social con “efectos generalizados en la manera de pensar y en las prácticas político-económicas hasta el punto que se ha ido incorporando al sentido común con el que interpretamos, vivimos y comprendemos el mundo” (Harvey, 2019, p. 149). En la actualidad, en el mundo “todos los asuntos sociales pueden explicarse mediante el cálculo de costes/beneficios” (Münch, 2014, p. 247, traducción propia), y esto es efecto directo del neoliberalismo.

En términos de conducción estatal, empezó a haber un fuerte ataque a las formas de gobierno y administración de lo público, que se asociaban generalmente con corrupción e ineficiencia, en contraposición a las formas de gerencia privadas asociadas con el rendimiento y los buenos resultados (Castelao, 2021, pp. 3-4). De esta manera, estrategias como el *New Public Management* (NPM) empezaron a implementarse con mucho entusiasmo

en empresas públicas alrededor del mundo<sup>4</sup> con el objetivo de aumentar la productividad y eficiencia del sector público.

Este modelo de gestión basado en la racionalidad y la eficiencia se extendió fácilmente porque se presentaba como un modelo científico de administración que optimizaba los recursos y generaba mayores resultados, aunque implicara un aparato administrativo mucho mayor y más costoso que no suele entrar en los cálculos del beneficio. En palabras de Münch,

el *New Public Management* ayuda a recuperar la seguridad con un consejo claro, aparentemente aprobado científicamente, de reconstruir las instituciones públicas para hacerlas más responsables y más eficientes. Aunque cueste mucho dinero y provoque más pérdidas que ganancias de eficiencia. (Münch, 2014, p. 40)

Con este modelo a la cabeza, la ciencia y la educación empezaron a asumir también enfoques economicistas. Control de los recursos, eficiencia, productividad, orientación al beneficio, entre otros, son principios que regulan hoy la actividad científica y educativa en todo el mundo. La normatividad universitaria, como vimos para el caso colombiano, ha asumido las dinámicas de gestión de una empresa neoliberal y por ello algunos autores empiezan a pensarla desde otros paradigmas. Se habla, por ejemplo, de “capitalismo académico” para referirse a la forma en que las universidades de todo el mundo sucumben a las formas de producción del capitalismo y a sus dinámicas de administración, cambiando la forma en la que se produce socialmente el conocimiento, así como sus usos sociales.

Bajo el modelo empresarial del NPM, que no es solo una herramienta de modernización administrativa, sino que también forma parte de un cambio social más amplio en el que las jerarquías se sustituyen por mercados (Münch, 2014, p. 247), las universidades han entrado en una lucha por posiciones de poder en el campo académico a través de la captación de fondos, investigadores y estudiantes, y de la acumulación circular de dinero y prestigio, esto es, de capital material y simbólico (Münch, 2014, p. 12). Para el capitalismo académico, bajo el nuevo régimen del *New Public Management*, las universidades están siendo transformadas en empresas que compiten por

<sup>4</sup> El *New Public Management* o Nueva Gestión Pública es un modelo de administración pública implementado desde la década de 1980 en Reino Unido y Australia para hacer más eficientes las organizaciones públicas aplicando en ellas los modelos de gestión empresarial de las empresas privadas, privilegiando el enfoque en el cliente, la gestión de la calidad y la evaluación por indicadores.

poder de mercado (2014, p. 22), generando cambios importantes en las dinámicas y el sentido de las prácticas universitarias.

La entrada de criterios extracientíficos y extraacadémicos a las universidades ha modificado no solo la conducción de estas en términos puramente administrativos, sino que también ha impactado en todas las áreas. En Estados Unidos, por ejemplo, como lo anota Giroux, las transformaciones que ha provocado el neoliberalismo en la educación superior han implicado un financiamiento cada vez menor a los programas sin orientación comercial, una reducción de apoyo académico para investigaciones sin ganancias económicas, la implementación de la administración empresarial en reemplazo de las tradicionales formas de gobierno, la precarización del trabajo de los profesores, entre otros efectos (2018, p. 55). En últimas, se han impuesto los criterios economicistas que ponen en primer relieve a la productividad y a la “trinidad eficiencia (costo-beneficio), eficacia (esfuerzo-resultado) y efectividad (resultados-tiempo-recursos)” (Basail, 2019, p. 180)

Como pudimos ver con la Ley 30 y el Decreto 1279, esta influencia neoliberal ha subordinado a la evaluación de desempeño todas las decisiones directivas y administrativas de las universidades (Basail, 2019, p. 183) y con ello ha ido reconfigurando también las subjetividades de los profesores universitarios que, vinculadas a los diseños de las políticas económicas y científicas impuestas por los organismos internacionales, se basan cada vez más en una orientación al resultado, y a las formas de concebir, administrar y legitimar el conocimiento científico de los países centrales (Guzmán, 2019, p. 79).

En América Latina estas transformaciones empezaron a hacerse evidentes desde la década del 80 con la implementación de políticas neoliberales en varios campos de la administración del Estado, entre ellos, la educación superior, atendiendo a sugerencias de los organismos internacionales. Es así como los marcos estatales e institucionales universitarios empezaron a adoptar “formas tecnocráticas y gerenciales de administración y organización, de carácter pragmático y coyuntural, que reforzaron la fragmentación y la competencia e inhabilitaron la creación, la innovación y la socialización académica hasta reducirla a rituales celebratorios” (Basail, 2019, p. 178).

Para el caso colombiano, la entrada en vigencia de la Ley 30 marcó el hito para la transformación de la educación superior y con ello, del trabajo académico de los profesores universitarios, como se expuso en este artículo.

## Fuentes

### Leyes, decretos y documentos normativos

Decreto 80 de 1980. Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria. Presidencia de la República de Colombia.

Constitución Política de Colombia de 1991.

Decreto 1444 de 1992. Por el cual se dictan disposiciones en materia salarial y prestacional para los empleados públicos docentes de las universidades públicas del orden nacional. Presidencia de la República de Colombia.

Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Congreso de la República de Colombia.

Decreto 1279 de 2002. Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales. Presidencia de la República de Colombia.

## Referencias

Acevedo, J. J. (2009). La planeación nacional y los planes de gobierno: una mirada al desarrollo social, político y económico de Colombia. *Revista Ciencias Estratégicas*, 17(22), 291-308.

Asande, M. (2023, 31 de marzo). Suspendido de empleo y sueldo por 13 años uno de los científicos más citados del mundo, el español Rafael Luque. *El País*. <https://elpais-com.cdn.ampproject.org/c/s/elpais.com/ciencia/2023-03-31/suspendido-de-empleo-y-sueldo-por-13-anos-uno-de-los-cientificos-mas-citados-del-mundo-el-espanol-rafael-luque.html?outputType=amp>

Ávila, A. [@ArielAvilaAnaliza] (8 de mayo del 2023). ¡Denuncia! Descubrimos cómo opera el carrusel de los puntos docentes [Video de Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=YuaxzFmmj5Y>

Basail, A. (2019). La intemperie social y la precarización del trabajo académico. Sobre alteraciones radicales y configuraciones críticas en la academia. En R. Pérez et al. (ed.), *Academias Asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización* (pp. 169-245). CLACSO, CESMECA-UNICACH.

Blondeau, O. et al. (2004). *Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva*. Traficante de sueños.

Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Siglo XXI.

Brunner, J. J., Salmi, J. y Labraña, J. (ed.) (2022). *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*. Ediciones Universidad Diego Portales.

- Castelao-Huerta, I. (2021). Efectos problemáticos de la neoliberalización de las universidades públicas en Colombia. *Uni-Pluriversidad*, 21(1), 1-18.
- Cifuentes, V. (2018, 10 de octubre). Así es el salario de los profesores en las cinco mejores universidades del país. *La República*. <https://www.larepublica.co/alta-gerencia/asi-es-el-salario-de-los-profesores-en-las-mejores-universidades-del-pais-2780195>
- de la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*. Gedisa.
- de la Garza, E. (coord.) (2000) *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. Fondo de Cultura Económica.
- del Carpio, O. (2000). El neoliberalismo: principios generales. *Temas Sociales*, 21.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- Gómez, V. M. (2015). *La pirámide de la desigualdad social en la educación superior en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Guzmán, C. (2008). La redefinición de la labor docente en el capitalismo cognitivo. Una aproximación desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Virtual Realidades Sociológicas*.
- Guzmán, C. (2019). Investigar es trabajar. Relatos sobre las condiciones para *hacer ciencia* en América Latina. En R. Pérez et al. (eds.), *Academias Asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización* (pp. 54-84). CLACSO, CESMECA-UNICACH.
- Harvey, D. (2019). El neoliberalismo como destrucción creativa. En N. Benach y S. Albet (eds.), *La lógica geográfica del capitalismo* (pp. 148-186).
- Jaramillo, A. (2010). El financiamiento de la educación superior en Colombia: retos y tensiones. *SSRN Electronic Journal*, (10-09).
- Latour, B. y Woolgar, S. (2022). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Alianza.
- Levinson, B., Winstead, T. y Sutton, M. (2018). Theoretical foundations for a critical anthropology of education policy. En A. Castagno y T. McCarty (eds.), *The Anthropology of Education Policy* (pp. 23- 41). Routledge.
- Mineducación (2023). *Financiación de la educación superior*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-235797.html>
- Miñana Blasco, C. (2010). Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991-2010. *Propuesta Educativa*, (34), 37-52.
- Mora, A. (2022). Las tiranías de la utilidad, del saber y del mérito: una crítica al modelo neoliberal de calidad en la educación superior. En A. Mora (comp.), *Sentidos de la Educación Superior y perspectivas críticas sobre el concepto de calidad* (17-40). Universidad Nacional de Colombia.
- Morcillo, L. (2003). *Educación legal en Colombia: Un panorama general 1990-2002* [Tesis de pregrado]. Universidad de los Andes.
- Münch, R. (2014) *Academic Capitalism. Universities in the Global Struggle for Excellence*. Routledge.
- Ossa, J. (2003). Lo bueno, lo malo y lo feo del 1279 o la prueba ácida para el movimiento profesoral. *Uni- Pluri/Versidad*, 1(3), 98-99.
- Pacheco, I. (2002). Evolución Legislativa de la educación superior en Colombia. Educación culpable, educación redentora. *Documento de reunión. Instituto Internacional de la unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139967>
- Pérez, R. et al. (2019). *Academias Asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*. CLACSO, CESMECA-UNICACH.
- Pineda, P. (2022). Capitalismo académico, oligarquía académica y los “profesores taxi” en Chile, Colombia, Alemania y Estados Unidos. J.J. Brunner, J. Salmi y J. Labraña (eds.), *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina* (108-136). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sánchez, O. (2014). *Evaluación de desempeño y proletarización docente. Análisis de contenido de las políticas de evaluación docente* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, E. (2021). *Autonomía universitaria y capitalismo cognitivo. Una aproximación a la idea de universidad*. Universidad del Rosario.
- Vega, M. (2010). *Estructuras determinantes, estructuras determinadas. Reproducción de las condiciones de producción del conocimiento* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Vega, R. (2015). *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Ocean Sur.
- Vela, N., Ríos, G. y Arboleda, G. (2022). Geometrías del poder: contextos laborales en las universidades públicas colombianas. *Nómadas*, 56, 35-47.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.



**Titulo:** Serie Vita Contemplativa  
**Entretiempos**  
**Autor:** Hugo Avendaño  
**Año:** 2022  
**Técnica:** Acrílico

# Investigación-formación-acción: descubriendo la experiencia pedagógica del Ser docente

Research-Training-Action: Discovering the Pedagogical Experience of Being a Teacher

Investigação-formação-ação: descobrir a experiência pedagógica de Ser professor

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo\* 

## Para citar este artículo

Ramírez-Cabanzo, A. B. (2024). Investigación-formación-acción: descubriendo la experiencia pedagógica del Ser docente. *Pedagogía y Saberes*, (61), 40-55. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20345>

\* Docente titular de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de investigación Infancias, Pedagogías Interculturales y Formación Docente. [abramirezc@udistrital.edu.co](mailto:abramirezc@udistrital.edu.co)

## Resumen

Este artículo deriva de los resultados de la investigación “Diá-Logos Maestros, encuentros de experiencia desde la pedagogía”,<sup>[1]</sup> en la cual se analizan tanto los estigmas alrededor del rol del educador infantil, como el debilitamiento de su formación pedagógica. A partir de la perspectiva metodológica de la *investigación-formación-acción* se producen encuentros dialógicos con maestros en ejercicio para adelantar procesos de sistematización de sus experiencias. Los principales resultados refieren el posicionamiento de la pedagogía como sustrato de la experiencia del ser maestra/o, el papel de las narrativas en la problematización de las prácticas pedagógicas, y cómo la investigación e innovación pedagógica se constituyen en trayectos de emancipación intelectual. Dentro de las conclusiones se destacan las elaboraciones epistemológicas y conceptuales alcanzadas por los estudiantes para identificar los lugares de enunciación de las experiencias pedagógicas en sus distintos modos de documentación textual; la reflexividad horizontal y colectiva como soporte del saber pedagógico que se genera a través de las narrativas de la acción educativa al interactuar como “par espejo”; y la aproximación a la comprensión de nociones propias del oficio docente como son experiencia, saber y práctica pedagógica. En su conjunto, estos hallazgos les permiten acercarse a los debates inherentes a su profesión, y redimensionar críticamente su compromiso ético-político, social y cultural como educadores de las nuevas generaciones teniendo en cuenta las realidades de país en este tiempo presente.

### Palabras clave

experiencia pedagógica; formación inicial; práctica pedagógica; profesión docente; diálogo

---

## Abstract

This article is the result of the “Teachers Dialogues, experience meetings from the pedagogical perspective” research, in which we analyze the stigma surrounding the role of being a child educator, as well as the weakening of their pedagogical training. From the methodological perspective of Research-Training-Action, dialogical encounters with active teachers take place to implement systematization processes of their experiences. Some of the major findings refer to the positioning of pedagogy as the essence of the experience of being a teacher, the role of narratives in the problematization of teaching practices, and how research and pedagogic innovation constitute routes of intellectual emancipation. The findings highlight the epistemological and conceptual elaborations achieved by the students to identify the places of enunciation of the pedagogical experiences in their different ways of textual documentation; the horizontal and collective reflexivity as a support of the pedagogical knowledge generated through the narratives of educational action when interacting as a “mirror pair”; and the approach to the understanding of notions in the teaching profession such as experience, knowledge and pedagogical practice. As a whole, these findings allow them to approach the debates inherent in their profession, and to critically redefine their ethical-political, social and cultural commitment as educators of the new generations, taking into account the realities of the country at the present time.

### Keywords

teaching experience; initial training; teaching practice; children’s teaching profession; dialogue

---

## Resumo

Este artigo é o resultado da investigação “Diá-Logos Maestros, encuentros de experiencia desde la pedagogía” (“Professores Diá-Logos, encontros de experiência a partir da pedagogia”) em que são analisados os estigmas que rodeiam o papel dos educadores de infância, bem como o enfraquecimento da sua formação pedagógica. Com base na perspectiva metodológica da investigação-formação-ação, são realizados encontros de diálogo com os professores em exercício para sistematizar as suas experiências. Os principais resultados expressam o posicionamento da pedagogia como sustrato da experiência de ser professor, o papel das narrativas na problematização das práticas pedagógicas e o modo como a investigação e a inovação pedagógicas constituem vias de emancipação intelectual. As conclusões destacam as elaborações epistemológicas e conceituais conseguidas pelos estudantes para identificar os lugares de enunciação das experiências pedagógicas nos seus diferentes modos de documentação textual; a reflexividade horizontal e coletiva como suporte do conhecimento pedagógico que se gera através das narrativas da ação educativa quando interagem como “par espelho”; e a abordagem à compreensão de noções da profissão docente como experiência, conhecimento e prática pedagógica. No seu conjunto, estas constatações permitem-lhes abordar os debates inerentes à sua profissão e redimensionar criticamente o seu compromisso ético-político, social e cultural enquanto educadores das novas gerações, tendo em conta as realidades do país na atualidade.

### Palavras-chave

experiência de ensino; formação inicial; prática pedagógica; profissão docente; diálogo

---

## Introducción

Este artículo deriva de los resultados del proyecto de investigación “Diá-Logos Maestros, encuentros de experiencia desde la pedagogía” (2023), cuyo propósito es el cuestionamiento del debilitamiento de la formación de educadores infantiles en estos tiempos tan frágiles que vivimos, luego de atravesar una pandemia por Covid-19. La condición generalizada de menosprecio del docente, la falta de reconocimiento de su profesión, los ciclos del capitalismo informacional y las precariedades económicas y socioemocionales que aminoran su potencia subjetiva, son algunos de los aspectos que se cruzan en este análisis.

Al recuperar las voces de estudiantes de distintos semestres<sup>1</sup> se recogieron sus percepciones alrededor de algunos de los estigmas que pesan sobre el rol del educador infantil. La lectura de estos datos mostró que el facilismo de atender y recrear niños, la depreciación frente al trato y cuidado infantil, la minorización económica y cultural al describir que es una carrera para mujeres incapaces en contraste con aquellas enroladas en áreas como matemáticas o ingenierías, entre otros, son los imaginarios más recurrentes. Ser niñas, entretener, pegar foamy, hacer bolitas con plastilina, decorar carteleras con letra linda, cuidar y orientar tareas mientras los adultos desempeñan sus labores, son las acciones más frecuentes que significan la decisión de ser educador infantil, por parte de sus familias. Asimismo, las respuestas mencionan que la mirada superficial alrededor de la profesión está atravesada por la falta de seriedad ante el saber que lo fundamenta, el cual es asignado popularmente con materias “foamy 1-2” para ser graduados en manualidades o en la carrera de mayor relajo donde se pasa sin esfuerzo porque no exige pensar en grande al carecer de rigurosidad.

Las estudiantes indican que estas expresiones se naturalizan y mantienen la inferioridad del rol del docente desde el romanticismo y asistencialismo, permeando además cadenas de discriminación, clasismo y sexismo, que muchas veces transitan a los espacios laborales, en donde no solo son tratadas como reproductoras de planes y rutinas, sino además precarizadas en su remuneración económica. También es muy común escuchar a medida que avanzan académicamente “perdí/gané/tengo mis créditos, ¿cuánto vale cada uno?”, discursos que considerable-

mente desdibujan los propósitos formativos como pedagogas, a causa de las dinámicas avasalladoras del mercado que instalan las relaciones pedagógicas como consumistas, rentables y competitivas. Se observa que esta monetización en la formación del licenciado se inserta cada vez más en las lógicas del capitalismo cognitivo que la restringen a meras transacciones comerciales que se ligan estructuralmente a los estereotipos que infantilizan a los sujetos que educan a niñas, niños y jóvenes, y en donde la profesión se adecúa a la prestación de un servicio que no reconoce el compromiso ético-político con las infancias como horizonte de sentido para construir cultura y humanizar desde su oficio.

En la conjunción de las discursividades de instrumentalidad y menosprecio alrededor de la formación de educadores infantiles, la acción académica se ve debilitada, conllevando que los estudiantes no logren interrogarse en tanto pedagogos, y busquen afanosamente una opción de grado poco rigurosa que les facilite su rápido egreso, máxime cuando han abandonado su carrera por las afugias de la vida cotidiana que les requiere sustento económico para sus familias y para sí mismos, o por problemas emocionales que los sobrepasan.

En este contexto, surge la necesidad de escenarios para reconocer dialógicamente cómo la pedagogía toma cuerpo en experiencias concretas de modo que su formación se vea resignificada y enriquecida en la narración compartida de quienes se han asumido desde la profesión docente y están día a día con las infancias, propiciando experiencias significativas. Se propone entonces incidir a lo largo de la trayectoria estudiantil a partir de la “sistematización colegiada de experiencias de educadores en ejercicio” buscando que al finalizar este ciclo pregradual comprendan su condición docente en el horizonte de responsabilidad política y cultural con las nuevas generaciones más allá de la escolarización, es decir, en su condición de humanidad.

En el primer semestre del 2020 se inicia esta investigación, la cual se pregunta por los ejes de problematización de las prácticas pedagógicas de maestras/os y educadores en ejercicio que adelantan experiencias de investigación e innovación en la ciudad, que se pueden identificar en encuentros de diálogo con estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil y Pedagogía Infantil y de qué manera estos tensionan su formación docente. Como objetivos de este estudio se propusieron: generar encuentros dialógicos entre maestras/os en ejercicio que asumen la investigación e innovación en sus experiencias pedagógicas con estudiantes de Licenciatura en Educación

1 Se aplicó un instrumento cualitativo cerrado, en el que participaron 100 estudiantes aproximadamente, que pertenecen a los programas de Licenciatura en Educación Infantil y Licenciatura en Pedagogía Infantil, de diferentes semestres.

Infantil y Pedagogía Infantil,<sup>2</sup> adelantar ejercicios de sistematización de experiencias pedagógicas, reconocer algunos ejes de problematización de las prácticas de maestras/os en ejercicio, y redimensionar críticamente el rol ético-político, social y cultural de las y los educadores infantiles en formación.

## Marco teórico-conceptual

La experiencia, el saber y la práctica pedagógica se consolidaron como puntos de partida para interrogar la formación y el desarrollo profesional docente.

En América Latina, la formación docente continua e inicial ha estado atravesada por la discusión de las reformas educativas. Autores como Messina (1999), Torres (2000), Díaz e Inclán (2001), Braslavsky (2002), Tedesco y Tenti (2002), Messina (2008), Vaillant y Cuba (2008), y Terigi (2010) entre otros, discuten cómo el paradigma impuesto es producto del liberalismo económico, la modernización, las sociedades de mercado, la globalización y la reducción del gasto público para invertir en educación. Asimismo, ubican la necesidad de plantear políticas que reconozcan el rol del maestro y su desarrollo profesional desde su oficio y las implicaciones que tienen en las esferas de la vida social de las comunidades, ya que son quienes hacen inmersión en los contextos reales en los que se educan niños, niñas, jóvenes y familias.

En Colombia, autores como Zuluaga (1978, 1997, 1984), Quiceno (1997), Zuluaga, Echeverri y Quiceno (1999), Martínez (2012), Martínez, Noguera y Castro (1999), Sáenz (2007), Noguera (2012) y Álvarez (2015), destacan la consolidación de un acervo teórico, conceptual y metodológico sobre el enfoque del maestro como productor de saber pedagógico y cómo su devenir ha implicado discusiones frente a su oficio, a las maneras de construir saberes, escuela, nación y ciudadanías, entre otros tópicos para consolidar una comunidad sobre la científicidad de la pedagogía como saber que constituye un panorama de estudio sobre el concepto de enseñanza y de práctica pedagógica. Con Zuluaga y Echeverri (1990) se posiciona la

pedagogía no como saber totalizante y general, sino como disciplina; el saber pedagógico actúa entonces como concepto metodológico para comprender discursivamente lo que sucede en la educación, la enseñanza y la epistemologización de la pedagogía, al confrontar el reduccionismo de la transmisión bajo la mirada instrumentalizadora.

Chiappe (1998), Camargo (1999), Calvo, Rendón y Rojas (2004) y González (2013), destacan cómo la formación docente en servicio desde los noventa ha girado en torno a la calidad de la educación, el rol de las facultades de educación en la enseñanza de los licenciados, la profesionalización de las y los maestros, etc; nociones que han instaurado el papel social otorgado a los educadores, así como la manera como se han concebido sus procesos de desempeño docente. Vasco (1999), Ramírez (2002), Camargo (2006), Camargo *et al.* (2006), Saldarriaga (2006) y Castro (2015), expresan la diversidad de saberes sobre las prácticas que las y los maestros agencian para la construcción divergente de modos de hacer pedagogía y escuela. En este sentido, el maestro se asume como sujeto reflexivo que pugna por la dignificación de su profesión, que se descentra de ser un operador de planes impuestos y descontextualizados, para reconocerse como un hacedor de cultura en medio de las realidades de región, ciudad y país, y las relaciones de fuerzas sociales propias de los contextos en los que emerge políticamente desde la relación escuela-saberes-territorios (Castro, 2015, p. 3).

En este panorama, la construcción de saber pedagógico desde la experiencia es el supuesto fundamental para generar discursos reflexivos sobre el quehacer docente y la producción de subjetividades profesoras en las cuales se van transformando las posturas epistémicas de sus saberes y las apuestas metodológicas para investigar e innovar, como bien lo mencionan Martínez (2007), Martínez y Ramírez (2007), Jiménez (2011), Pulido (2013), Gutiérrez, Cortés y Díaz (2013), González *et al.* (2014), Parra (2014), Ramírez-Cabanzo (2018), Herrera y Martínez (2018). La centralidad de la experiencia según Messina (2016), adquiere vital importancia para reflexionarla y transformarla, y con ello, la pedagogía se convierte en un saber objetivado, un cuerpo teórico construido históricamente. Es la noción de práctica pedagógica la que permite visibilizar al maestro como “sujeto históricamente definido, qué hace posible la enseñanza” (Ríos, 2018, p. 32).

En la formación docente continua, el Movimiento Pedagógico Colombiano hacia la década de 1980 le apostó a la resignificación del maestro como trabajador de la cultura alrededor de las realidades históricas, sociales y políticas del país, y como

2 La Licenciatura en Educación Infantil es el proyecto con modificaciones curriculares que actualmente se desarrolla. La Licenciatura en Pedagogía Infantil es el proyecto saliente. Todas las estudiantes que cursaron su modalidad de grado dentro de la investigación hacen parte de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Los procesos de socialización llevados a cabo en sus distintos momentos se han desarrollado con estudiantes de diferentes niveles de la Licenciatura en Educación Infantil, dentro de los espacios de las asignaturas y del Semillero Infancias y Pedagogías Interculturales en donde participan egresadas que realizaron los procesos de sistematización a las experiencias pedagógicas.

productor de saber pedagógico desde el encuentro en colectivo para el diálogo de saberes a partir de la dinamicidad de sus experiencias georreferenciadas. Rodríguez (2012) explica que uno de los aportes de este Movimiento que surge en la década mencionada “fue dar cuenta de la investigación como un proyecto político del maestro colombiano, como la posibilidad de ejercer desde la academia comprometida, transformaciones en la educación de nuestro país y situar al maestro como una nueva figura intelectual” (p. 30), que lo contraponía a la figura de la minoridad que las políticas neoliberales imponen, dando cuenta de la construcción de Proyectos Pedagógicos Alternativos —PEPA— “que reflejan la historicidad construida por la lucha y la experiencia de los maestros” (Rodríguez, 2012, p. 30), que se proponen prácticas pedagógicas diversas y alternativas, contrahegemónicas al sistema. Como se ve, la reflexión sobre la práctica docente y el trabajo en colectivo, han sido dos de los ejes clave para pensar el oficio del maestro como sujeto intelectual, al asumir la investigación situada en los contextos de las experiencias, para trascender la visión instrumental y operativa de aquel que implementa y reproduce planes curriculares preestablecidos.

El Movimiento Pedagógico Nacional, al ser cantera para evidenciar la dinamicidad de experiencias y la producción de saberes frente al trabajo docente y reconociendo su rol como pedagogo, instaura la lucha por su dignificación (Ramírez-Cabanzo, 2022). Documentar, leer, escribir y analizar las prácticas pedagógicas es la bandera que posiciona la sistematización como herramienta para develar el saber que se produce a partir de la problematización de experiencias educativas. Puiggrós y Gómez (1994), Gómez (2015), Ramírez-Cabanzo (2018), entre otros, exponen cómo la sistematización hace evidente los modos en que operan conceptual, pedagógica, contextual y didácticamente las experiencias a partir de los sujetos, interacciones, saberes y tramas que las significan.

Torres (1999), por su parte, destaca que la sistematización se inscribe dentro de las tendencias interpretativas de lo social al reivindicar la dimensión subjetiva de los hechos en la producción de conocimiento, tomando mucha fuerza en procesos de educación popular y comunitaria. En la década de los ochenta, esta opción metodológica va a plantear una mirada centrada e intencionada en: el contexto institucional, el enfoque con que se estudian las prácticas, el trabajo en equipo, las fuentes y técnicas cualitativas, los cruces analíticos y los usos de los resultados para comprender los saberes y cosmovisiones de quienes participan en los escenarios que

colectivizan las epistemes educativas, y que rebosan la espontánea vista sobre lo que se hace, para ir tras la complejidad y densidad pedagógica de su quehacer.

Ávila (2004), Ghiso (2008, 2011), Barragán y Amador (2014), Ramírez-Cabanzo (2018) entre otros, describen la sistematización como un pensar reflexivo sobre el hacer, clave en la formación en investigación de las y los educadores, que conlleva a desvelar las capas de sentido que caracterizan las realidades educativas. Álvarez (2001), Unda (2001) y Manosalva (2006), exponen cómo los maestros logran pasar de la práctica a la experiencia para producir el saber de su ejercicio y, de este modo, configurar nuevos procesos de formación docente a partir de reconocerse en su pensamiento autoobservado y reflexionado. En este proceso, el maestro transita de su práctica a su hacer-saber, pues “es capaz de mirarse desde dentro, de volver a sus prácticas y reflexionar lo que hace, de asombrarse con el otro y por el otro” (Albarracín *et al.*, 2003, p. 65).

Con el recorrido teórico-conceptual expuesto frente al estado actual del conocimiento, se propiciaron espacios para junto con estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil y Pedagogía Infantil, reconocer experiencias pedagógicas de maestras/os y educadores en ejercicio, que, al ser problematizadas, les permitiera verse en su capacidad formativa de agencia docente y encontrarse con la pedagogía hecha cuerpo, en contextos educativos de niños y niñas, socioculturalmente diversos.

## Diseño Metodológico

El enfoque narrativo fue el encuadre cualitativo e interpretativo utilizado para comprender el sustento que soporta el quehacer de quienes ejercen como educadores y quienes se forman para serlo (Clandinin y Connelly, 2000; Bolívar, 2002, 2009). La perspectiva *investigación-formación-acción* reconstruida a través de narrativas pedagógicas (Argnani, 2012), que se producen en el encuentro horizontal de doce (12) maestros en contextos de aula o comunitarios, y diecinueve (19) maestros en formación que cursan estudios superiores como licenciados, fue el lente para analizar cómo se generan procesos de producción de saber pedagógico tomando como base la sistematización de experiencias pedagógicas desde los cinco tiempos propuestos por Jara (2018): el punto de partida para poner en perspectiva histórica la experiencia pedagógica; la formulación de un plan de sistematización situando la experiencia en tiempos y espacios particulares de textualización; la recuperación del proceso vivido con el fin de verla en sus aristas objetivas y subjetivas; las reflexiones de

fondo para tensionarla e interrogarla en diálogo de saberes; y el momento para volver a la experiencia ahora enriquecida y contrastada. Las experiencias pedagógicas documentadas fueron:

**Tabla 1.** *Experiencias Pedagógicas documentadas*

Experiencias Pedagógicas Documentadas
Astronomía ancestral
Los Gonzitos: Semillas de vida
Intersubjetividades a través de diarios personales, una herramienta para leer y escribir memoria histórica
Memoriarte: Narrativas corporales para la paz y la reconciliación
CREATIC: Centro de medios escolar Aurorista
A Encuentarnos: una experiencia de innovación
Juego y ludotecas Itinerantes
Semillero de pensamiento político. Memoria, infancias y conflicto. Una forma de narrar la escuela
Del revés al encuentro. El saber ancestral en diálogo con la educación inicial
Los caminos del saber propio: hacia la cultura del acuerdo en la comunidad indígena Muisca de Bosa

**Fuente:** elaboración propia.

Como parte de los encuentros, se desarrolló un taller presencial de cartografía pedagógica con el fin de propiciar un espacio dialógico para ir tras el relieve de las experiencias, y de esta manera hacer visibles algunas de las relaciones que se tramán con los contextos, sujetos, objetos y acciones que las hacen posible. Con esta estrategia se produjo un escenario de interacción cuerpo a cuerpo con las y los maestros en ejercicio, que permitió topografiar el territorio de la discursividad pedagógica mediante el cual acontece la educación de niñas, niños y jóvenes en contextos reales de ciudad y región,<sup>3</sup> que enriqueció el proceso de sistematización por parte de cada grupo de estudiantes.

Los relatos que compartieron estudiantes en formación con maestras/os en ejercicio que desarrollan proyectos de investigación e innovación en los contextos educativos con infantes, jóvenes y comunidades durante el proceso de sistematización, el taller de cartografía y los seminarios de tutoría, se analizaron hermenéuticamente desde la perspectiva biográfica-narrativa (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, 2009), para dar cuenta de los saberes

producidos colectivamente en torno a la condición y la acción docente, con rigurosidad metodológica y crítica (Anderson y Herr, 2007).

Metodológicamente, esta investigación se inscribió en la línea hermenéutica de Gadamer y Ricoeur, en la que la narrativa se manifiesta discursivamente para mostrar el acontecimiento en el lenguaje; por esto se asumió que la experiencia pedagógica se enuncia en la trama interrelacional, emocional, axiológica y epistémica en el acto del contar, es decir, en el relato de la experiencia vivida —temporal, autorreferencial, referencial y comunicativa— de la formación humana, se expresan narrativas que comportan significados y sentidos necesarios de develar.

Los relatos mismos se constituyeron como unidades de análisis en las que se visibilizan objetos particulares que para nuestro caso, interpelan la formación de educadores infantiles. A partir de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998, 2012), se categorizó la información para interrogar el desarrollo profesional docente. Allí se ordenaron los datos obtenidos y se codificaron por agrupaciones temáticas, en las que se identificaron recurrencias y divergencias que, interrelacionadas, permitieron a su vez levantar categorías emergentes. La validación y confiabilidad de este proceso demandó un doble análisis a decir de Bolívar (2012): el análisis vertical para descubrir la densidad de la sistematización de la experiencia de cada maestro en el orden de su práctica y saber pedagógico; y el análisis horizontal que reunió las diferentes experiencias para transversalizar la mirada con el fin de hallar patrones constantes —compartidos o discrepantes entre sí—, en las formas como ejercen su rol. Tras descubrir las variaciones categoriales para hacer aparecer la realidad vivida del encuentro dialógico entre maestros en formación y maestros en ejercicio, se cruzaron los referentes teóricos para contrastar las aproximaciones teóricas consolidadas y puestas en discusión en las socializaciones de los informes de los estudiantes. Cada una de estas fases se condensó en matrices de varios ordenes que respondieron interpretativamente a las preguntas y los propósitos planteados.

Los hallazgos a continuación presentados emergen en la construcción epistémica que sustantiva las nociones que se están interpellando en la triada *investigación-formación-acción*. El análisis propuesto dio lugar a narrativas pedagógicas, que fueron tomando “forma” al revelar el mundo de la experiencia que se erige en la reflexividad de la práctica pedagógica a través del colegaje participativo y colegiado entre la formación inicial y continua de maestras/os.

3 El Taller de Cartografía Pedagógica en sus diferentes momentos se recoge en la serie de Videos Documentales “Diálogos Maestros, encuentros de experiencia desde la pedagogía”. [https://youtube.com/playlist?list=plz8Rfv0t6kksm5\\_fuYp-enF9vkmxnZoyRu&feature=shared](https://youtube.com/playlist?list=plz8Rfv0t6kksm5_fuYp-enF9vkmxnZoyRu&feature=shared)

## Hallazgos

Algunos de los principales hallazgos refieren el posicionamiento de la pedagogía como sustrato de la experiencia del ser maestra/o, el papel de las narrativas en la problematización de las prácticas pedagógicas, y cómo la investigación e innovación pedagógica fungen como trayectos de emancipación intelectual.

### Posicionamiento de la pedagogía como sustrato de la experiencia del ser maestra/o

Tomando como referente a Bajtín (1986), el diálogo fue el cimiento de la interacción comunicativa que se promovió para descubrir la naturaleza del sentido polifónico y contextual en las experiencias pedagógicas que se comparten en la palabra, vehiculizando enunciados que portan una densidad semántica —histórica, sociocultural y axiológica—. Lo que subyace a los encuentros intersubjetivos es el principio ético que fundamenta la acción dialógica entre el yo, el tú y el otro, que se interrelacionan de manera responsable para actuar en el mundo ontológica y concretamente. Es por ello, que el encuentro entre maestros en ejercicio y educadores infantiles en formación, al ser un dispositivo narrativo que da cuenta del pensamiento y la acción de quienes “ejercen” en el aula, la comunidad y los contextos socioculturales en los que concretan su práctica cotidiana como profesionales de la educación, es una de las estrategias más pertinentes para situarse en la perspectiva *investigación-formación-acción* (Argnani, 2012).

Con la búsqueda y revisión de videos, ponencias, artículos y noticias sobre las experiencias asignadas, cada grupo de estudiantes logró un primer acercamiento documental para reconocer algunas características de la práctica pedagógica de maestras/os en ejercicio que adelantaban proyectos de investigación y/o innovación en el aula o comunidad. A partir de este rastreo, se propusieron entrevistas semiestructuradas para obtener una lectura más detallada tanto del maestro como de la experiencia pedagógica,<sup>4</sup> desde donde indagaron sus orígenes, las motivaciones que la hicieron posible, los desarrollos didácticos, los impactos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las temporalidades e hitos más importantes, formas de sistematización, alcances, fortalezas y obstáculos institucionales, entre otros elementos,

que les permitieron poner en perspectiva histórica los diferentes planos de existencia de la experiencia pedagógica.

Los diálogos con maestros en ejercicio generaron una circulación de vivencias afectivas, cognitivas y comunicativas para los estudiantes participantes, en las que nuevamente fue tomando cuerpo la experiencia formativa que les constituye como educadores infantiles. Si bien su estancia académica en la universidad les ofrece herramientas para acopiar y apropiar los saberes teóricos de la pedagogía, es su inmersión en las prácticas la que posibilita que estos saberes se pongan en escena al crear experiencias para la niñez en los distintos contextos de interacción. Sin embargo, del grupo de 19 estudiantes, solamente 4 venían cursando un proceso regular en su plan de estudios; una gran parte había abandonado la carrera aludiendo a dificultades económicas, situaciones de salud física, emocional y/o mental que les impidieron continuar, y la necesidad de trabajar para sostener la familia; algunas por su parte expresaban sentirse confusas con las monografías que en su momento habían iniciado y veían con dificultad la escritura rigurosa que esta modalidad de grado exige<sup>5</sup>. En este panorama se percibía desmotivación para culminar sus estudios, falta de interacción pedagógica y un debilitamiento generalizado en su formación, propio de las dinámicas del capitalismo cognitivo y de las situaciones maximizadas por el confinamiento y la precariedad en la que nos sumió la pandemia por Covid-19 en el 2020.

Es en el contexto mencionado, donde como investigadora, propongo identificar horizontes de sentido para vincular a los estudiantes al saber de la pedagogía, mediante el acercamiento a experiencias de maestros en ejercicio. ¿Cuáles son las intencionalidades que persigue como educador?, ¿qué niños, niñas, jóvenes y comunidades acuden a su encuentro como maestra/o?, ¿cuáles han sido los recorridos vitales en su trayectoria docente?, ¿cómo narra su práctica pedagógica?, ¿cómo caracteriza sus propuestas de enseñanza, y qué geografías sociales y culturales agencia en estas?, ¿cómo interroga los contextos para crear experiencias pedagógicas?, ¿qué sensibilidades ha desplegado en su experiencia de enseñanza para enriquecer la condición de humanidad de niñas, niños, jóvenes y comunidades con que interactúa?, son algunos de los interrogantes que detonaron diálogos intencionados en por lo menos tres registros:

4 Las preguntas base de las entrevistas semiestructuradas se consolidaron en los seminarios de tutoría con los estudiantes, derivadas del proyecto macro “Diá-Logos Maestros, encuentros de experiencia desde la pedagogía”.

5 Al estar en la Coordinación de la Licenciatura en Educación Infantil durante los años 2021-2023 (hasta abril), logré un reconocimiento particular de los estudiantes del Proyecto Curricular, que me permitió focalizar de manera intencionada la participación en el proyecto macro.

la visibilización de saberes del ser maestra/o en ejercicio por parte de quienes se forman como educadores infantiles; la sistematización de experiencias como ejercicio de investigación formativa para identificar asuntos que problematizan la enseñanza; y, el lugar de la reflexividad en el diálogo con educadores que investigan e innovan en contextos situados.

El devenir logrado entre los procesos de sistematización, el taller de cartografía y la interacción en los seminarios de tutoría, expresa una densidad dialógica frente a cómo la pedagogía es un saber teórico que se hace práctico en la experiencia de cada maestro/a. No es gratuito nominar que este proceso implicó *encuentros con la pedagogía*; en cada espacio los estudiantes manifestaban cómo la experiencia correspondiente les estaba impactando al ver en cada uno de los momentos asumidos con la propuesta metodológica para sistematizar de Jara (2028), cómo realmente se construye esa teoría que habían leído en textos y autores que hasta el momento les era extraño. Plasmar en el informe de sistematización aquella reflexividad sobre los múltiples diálogos, les retó en su compromiso responsivo y ético, por un lado, ante el maestro en ejercicio al dar cuenta de los saberes que compartieron acerca de los avatares de su oficio; por otro, a poner en escena sus habilidades para la escritura académica de las experiencias, en tanto fortalecían sus competencias para analizar algunas de las prácticas de enseñanza desde las narrativas vinculantes a su quehacer.

Lo que se observa en ese carácter dialógico es la fuerza narrativa que da contorno a la experiencia pedagógica de maestras/os en ejercicio que se hace palpable para maestros en formación en sus múltiples lenguajes. Cada uno de los encuentros se convirtió en la arena de sentido para acontecer de otro modo, al comprender cómo la pedagogía implica un saber que se reconfigura en el marco de la profesión docente y parte de su oficio es comunicar, documentar y reflexionar las apuestas discursivas de las propuestas socioculturales de enseñanza con las que dignifica a infantes y comunidades.

Siguiendo a Ricoeur (1999), este acontecer narrativo es un doble movimiento identitario que va de la mismidad a la ipseidad; los diálogos posibilitaron transitar las temporalidades de la narración al entrar “en el universo de la experiencia [...] que contiene todo el potencial de saber para que un sujeto se transforme” (Zambrano, 2007, p. 28). Sin embargo, aquella transformación del espíritu no es finalidad sino ante todo proceso y es por ello que, en palabras de Sennet (2009), se aborda la formación como un devenir artesanal —no neutral, ni romántico— en el que nos

convertimos en aprendices. A través de los *Diá-Logos Maestros* se crearon vasos comunicantes —entre educadores en ejercicio y licenciados/as en proceso— para reconfigurar entre unos y otros “la artesanía” que problematiza el acontecimiento educativo desde la pedagogía, es decir, aprender “las habilidades del hacer [...] aquellas que mantienen un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento” (p. 21), que se van actualizando y enriqueciendo en la medida que se narran una y otra vez.

La palabra circulante y plural entre maestros que “se ejercen” en contextos diversos y estudiantes de las Licenciaturas en Educación Infantil y Pedagogía Infantil, muestra tanto en los informes de sistematización como en las socializaciones realizadas, cómo la reflexividad horizontal y colectiva es el soporte de un saber que se produce en la acción docente. Entrar en el plano de la reflexividad de los enunciados para ir dando forma a los debates por lo pedagógico, conllevó a “aprender una mentalidad como una posturalidad” (Dewey, 2004, p. 46) que posicionó a los participantes de manera conjunta para problematizar algunas de las epistemes propias de la textura de la reflexión educativa como lo plantea Borja (2012).

### **Las narrativas pedagógicas: escenario de problematización de las prácticas en el quehacer docente**

Estar en la narración, en palabras de Ramírez-Cabanzo (2018), es recorrer polifónicamente los caminos de la identidad, siempre incompleta, de la experiencia misma. El diálogo permitió exponer la cotidianidad pedagógica con las niñas, los niños y los jóvenes en su diversidad cultural; las distintas formas de documentación narrativa de sus experiencias siguiendo a Suárez (2017), acercaron a los estudiantes de la licenciatura a pensarse como educadores en colectivo, cuyo norte de problematización se ubicó en los lenguajes de la práctica pedagógica de la acción docente. La textualización en fichas biográficas, matrices y esquemas infográficos producidos en el curso de la sistematización y consignados en los informes de los estudiantes dan cuenta de ello.

Ubicados en el horizonte biográfico, la narrativa hizo emerger el valor de la intersubjetividad que se funda en el relato entre “maestros que ya son y aquellos en formación”, a la luz de los contextos educativos. El sentido dialógico que se animó en cada encuentro movilizó la identidad narrativa (Ricoeur, 1999), al promover la enunciación colectiva de las experiencias docentes y la reflexividad que en ellas les llevó a reconocer cómo se trabajan articuladamente los lenguajes de la ciencia, el pensamiento matemático,

la oralitura y las demás disciplinas, con los niños, las niñas y sus familias, en favor de la reconstrucción del tejido social al situar los contextos de ciudad y de país que habitan los sujetos que hacen tangible la

construcción de humanidad, y por tanto, el valor de la escuela. La siguiente tabla expone algunos de los lugares de enunciación hallados en cada una de las experiencias sistematizadas:

**Tabla 2.** *Lugares de Enunciación de las Experiencias Sistematizadas*

Experiencias Pedagógicas	Lugares de enunciación
Astronomía ancestral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descolonización del pensamiento dentro de la escuela</li> <li>• Enseñanza de la arqueoastronomía desde territorios ancestrales</li> <li>• Saberes decoloniales y currículo interdisciplinar</li> </ul>
Los Gonzitos: Semillas de vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El podcast como estrategia de enseñanza y aprendizaje a través de procesos educomunicativos</li> <li>• Familia y escuela en la educación inicial intercultural</li> <li>• La participación infantil</li> </ul>
Intersubjetividades a través de diarios personales, una herramienta para leer y escribir memoria histórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de memoria histórica desde la escuela</li> <li>• Tejiendo relaciones con el otro a partir de la intertextualidad</li> <li>• La lectura y escritura desde relatos personales</li> </ul>
Memoriarte: Narrativas corporales para la paz y la reconciliación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intersensibilidades: corpo-sintiente y arte</li> <li>• La memoria histórica: del desolvido al re-existir</li> <li>• Narrativas corporales e historias de vida</li> </ul>
CREATIC: Centro de medios escolar Aurorista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subjetividad infantil y pensamiento crítico</li> <li>• Uso, apropiación e Incorporación de las TIC en la escuela</li> <li>• Participación infantil y alfabetización mediática</li> </ul>
A Encuentarnos: una experiencia de innovación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo y oralitura en el aula</li> <li>• Saberes comunitarios y habilidades comunicativas</li> <li>• Narrativas, familia y escuela</li> </ul>
Juego y ludotecas Itinerantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ruralidad, infancias dispersas y familia</li> <li>• Identidad campesina, juego y exploración del medio</li> <li>• Saberes campesinos, arte y literatura</li> </ul>
Semillero de pensamiento político. Memoria, infancias y conflicto. Una forma de narrar la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memoria histórica, territorio y saberes escolares</li> <li>• Narrativas para la restitución de los derechos</li> <li>• Formación de pensamiento político juvenil</li> </ul>
Del revés al encuentro. El saber ancestral en diálogo con la educación inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación intercultural en la primera infancia</li> <li>• El currículo desde los saberes ancestrales</li> <li>• Vínculo familia – escuela en la educación inicial</li> </ul>
Los caminos del saber propio: hacia la cultura del acuerdo en la comunidad indígena Muisca de Bosa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caminar el espiral hacia adentro</li> <li>• El espiralar: Camino del encuentro, Caminos del saber Muisca, Camino del retorno</li> <li>• La pedagogía del acuerdo, un camino para reestablecer la sabiduría de la humanización</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia.

Como parte de los procesos de sistematización, siguiendo la metodología de Jara (2018), en los seminarios de tutoría, se realizaron matrices para organizar y clasificar la información desde la lógica de la teoría fundamentada, lo que llevó a los estudiantes a analizar los relatos recuperados en los diálogos con los docentes, a fin de hallar los saberes propios de su oficio alrededor de sus experiencias. Los lugares de enunciación más recurrentes que se identificaron

tienen que ver con la construcción de memoria histórica en comunidades que han vivido el conflicto armado, la formación de pensamiento crítico a partir de narrativas para la paz y la reconciliación, la educación propia e intercultural, la construcción de currículos que recuperan los saberes ancestrales de las comunidades y su relación con la ciencia, el arte y la cultura, el uso y apropiación crítica de medios como parte de una enseñanza que fortalece las

habilidades comunicativas, la producción de narrativas transmediales con niños y niñas desde la primera infancia, y el desarrollo del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en experiencias significativas con infancias diversas.

En los diálogos se problematizó la forma en la que se van consolidando prácticas pedagógicas cuando se lee con actitud abierta, intencionada y crítica el contexto de niños, niñas, jóvenes y comunidades que día a día forjan el oficio de maestras/os en ejercicio que se proponen investigar desde su aula o entorno profesional, para generar innovaciones que resignifican los procesos de enseñanza. La puesta en escena del dialogismo entre maestros en ejercicio y en formación, implicó que desde la metáfora del “par espejo”, descubrieran que las experiencias no acontecen por fuera de los tiempos y espacios de la cultura escolar; estas son las que fundamentan la cotidianidad de los educadores, los procesos curriculares y las propuestas didácticas que abordan a través de la enseñanza, las relaciones que establecen para convivir y nombrarse con los sujetos pedagógicos, por mencionar algunos ejes de sentido. Cada lugar de enunciación allí descubierto y devuelto creativamente mostró posibilidades para imaginar y concretar en la acción pedagógica, el compromiso ético y político de maestras y maestros que orgánicamente construyen realidades más dignas y justas para las infancias y juventudes.

Esta investigación posiciona la noción de “par espejo” mediante el acontecimiento en la narrativa pedagógica que se descubre en el relato. Se comprende como aquel otro de identificaciones múltiples que aparece en los diálogos; es “ponerse ante el espejo de sí mismo, siendo otro”, para producir *epojé*, es decir, para que el sujeto que se está formando se ponga delante de sí —en suspenso, entre paréntesis— en la interlocución. Dicho de otro modo, el “par espejo” es un acto de intersubjetivación —de la mismidad a la ipseidad, diría Ricoeur (1999)—, “una búsqueda consecuente de aquello otro que permita articular, aun temporariamente, una imagen de autorreconocimiento” (Arfuch, 2002, p. 66). Es el juego de la dimensión simbólico-narrativa de ideologías, discursos, prácticas y reflexiones que otros —maestros/maestras y educadores en ejercicio y en proceso de serlo—, agencian a fin de darle cuerpo a la pedagogía en sus contextos para fundamentar un quehacer docente comprometido.

Maestras y maestros que se ejercen y aquellos que se forman, fueron mutuamente “par espejo”; siguiendo a Ricoeur (1999) y Arendt (2009), a través de las narrativas pedagógicas se dio lugar al

artilugio del acontecimiento subjetivo de las y los licenciados en formación para que, en la hospitalidad del relato, tomaran rostro político, cultural y social, y ahora, se vean para sí como pedagogos, en el relato horizontal y colegiado. A su vez, maestras/os en ejercicio dieron rostro a estudiantes como pares comprometidos con su experiencia, para formarles. La complicitad de la palabra fue la cuna de este nacimiento; los diálogos, implicaron posicionamiento, hacerse a un lugar y a un logos compartido dentro del escenario de la educación para nombrar-se y nombrar el mundo de lo educativo. La problematización se consolidó en el sentido crítico de la pregunta constante sobre el actuar docente. Con la novedad de cada *Diá-Logo*, se conjugaron epistemes colegiadas y contextos de reflexividad sobre su sí mismo en la pedagogía como lo diría Ricoeur (1999), para preguntarse, examinarse, verse y transformarse en sus capacidades y el despliegue de sus subjetividades.

### **Investigación e innovación pedagógica: trayectos de emancipación intelectual**

La investigación y la innovación pedagógica forman una dupla de sentido que ha contribuido a la cualificación continua de maestras y maestros, y a su fortalecimiento como sujetos que producen saber a partir de sus experiencias. Desde esta perspectiva, González, Barrantes y Lache (2016) enfatizan que la innovación tributa un saber hacer desde la práctica que implica poner en escena dispositivos creativos para confrontar situaciones de enseñanza-aprendizaje; la investigación pedagógica por su parte, explicita el rol de maestro como investigador sobre las realidades educativas que le son próximas al problematizarlas y sistematizarlas.

Enfrentar a los estudiantes de la licenciatura a escenarios en los que la investigación e innovación toma cuerpo en la acción particular de maestras/os en sus contextos, permitió dar cuenta de cómo se realizan estas búsquedas y cómo se construye saber alrededor de su quehacer, al asumirse desde la reflexividad de su pensar, decir y actuar con los procesos de sistematización. En este sentido, los maestros en formación lograron hacer elaboraciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas sobre las experiencias documentadas que tensionaron su formación y les permitió reencontrarse con los debates propios de su oficio al realizar este ejercicio de investigación formativa. La siguiente tabla expresa algunas de estas:

**Tabla 3.** Alcances logrados en la formación docente

Alcances epistemológicos	Alcances conceptuales	Alcances metodológicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo el saber pedagógico deriva al interrogar reflexivamente la práctica, desde el cual se proponen pedagogías situadas que reconocen al sujeto niño/niña/familia/comunidad/escuela, en su condición social y cultural, que los maestros en ejercicio nombran como “experiencia”.</li> <li>• Reconocer que la práctica pedagógica opera por los objetos de enseñanza en los que se sitúa el lugar desde donde habla el maestro y los saberes específicos que enuncia, circula y apropia, en la cultura escolar.</li> <li>• Maestro como sujeto intelectual que investiga e innova en el aula, como trabajador de la cultura y como pedagogo al reconocer su papel en la construcción de humanidad y de ciudadanía en las niñeces y juventudes.</li> <li>• El valor del diálogo y de la narrativa pedagógica que se descubre, al analizar los relatos cualitativamente.</li> <li>• La comprensión de múltiples ecologías violentas que atraviesan las vidas de infantes, jóvenes y familias, que se traducen en discriminaciones sexistas, clasistas y por su etnicidad. Por ende, el compromiso del maestro en la construcción de tejido social y cultura de paz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El papel que juega el discurso decolonial en la construcción de una educación intercultural.</li> <li>• Las perspectivas teóricas sobre la sistematización de experiencias.</li> <li>• El reconocimiento de las dinámicas conceptuales que los mismos docentes han hecho en sus experiencias e intentar sintonizarse con estas perspectivas y debates.</li> <li>• La apropiación en el proceso de sistematización de los conceptos trabajados en las asignaturas del plan de estudios cursado en su formación docente, logrando traer al presente esos abordajes realizados y ponerlos en un contexto de aprendizaje situado en el marco de la experiencia pedagógica.</li> <li>• Cómo las experiencias de investigación y/o innovación articulan Proyectos Educativos Institucionales, proyectos transversales, Planes Sectoriales de Educación y apuestas nacionales de política pública educativa.</li> <li>• La enseñanza soportada en la justicia epistémica y la creación de currículos interdisciplinarios y transversales, así como en didácticas centradas en el pensamiento crítico para promover el aprendizaje en contexto.</li> <li>• Escuela y comunidad como escenarios de una educación inclusiva, diferencial e intercultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo la investigación y la innovación pedagógica se realizan con encuadres como la Investigación Acción Participativa, Investigación Horizontal, Investigación Acción Educativa, Etnografía, etc., en donde cada perspectiva comporta aproximaciones cualitativas con metodologías particulares.</li> <li>• La potencia del diálogo de saberes, la documentación y la sistematización de las experiencias para: generar prácticas pedagógicas problematizadas y reflexivas, reconfigurar la experiencia pedagógica en el territorio, problematizar los contextos e historias de vida, reconstruir las vivencias del rol de maestro, reconocer a los sujetos del acontecimiento educativo: niños, niñas, maestros, familias y comunidad, construir saber pedagógico y posicionar al maestro en su intelectualidad.</li> <li>• Leer y escribir analíticamente como parte del ejercicio investigativo: crear cuestionarios para hacer entrevistas semiestructuradas, codificar y analizar los relatos en matrices de primer, segundo y tercer orden de complejidad, hallar categorías emergentes en los datos, hacer procesos de triangulación, etc.</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia.

Estas elaboraciones evidenciadas en las apuestas logradas por los maestros en formación derivaron, como lo expresa Messina, de “la posibilidad de que los educadores dialoguen con su experiencia desde sus propios saberes” (2016, p. 1), implicando una densidad sociocultural en la que está inmerso el actuar docente. En este sentido, se posicionaron trayectos de emancipación intelectual que conflictuaron la mirada, la escucha y la interlocución para alcanzar

la actitud científica de apertura y sensibilidad sobre lo cotidiano, [...] de un maestro capaz de investigar su práctica, su quehacer y aventurarse en la búsqueda

de nuevos caminos que lo lleven a producir conocimiento que revierta en la transformación de las prácticas del aula y de las instituciones. (González, Barrantes y Lache, 2016, p. 256)

Se observó que las textualidades producidas a lo largo del proceso de sistematización fueron llevadas a la conciencia máxima y al descubrimiento de inéditos viables a decir de Freire, para potenciar esa intelectualidad hecha praxis (Ramírez-Cabanzo, 2018). Asumirse como aprendices de la sistematización de experiencias de investigación e innovación pedagógica fue el referente para concretar aquellos

acumulados académicos de su formación docente inicial. Problematizar en los relatos, contextos, acciones y sentires de maestras/os en ejercicio, en calidad de “pares espejo”, retó a los estudiantes a leer entre líneas y a conectar los distintos formatos de documentación de las experiencias para revelar las narrativas allí anidadas.

El recorrido planteado para nada ha sido ingenuo. La emancipación intelectual lograda a través de la triada *investigación-formación-acción* que se promovió en los *Diá-Logos*, sitúa ese logos construido entre maestras/os en ejercicio y en formación alrededor de la educación de las infancias. A decir de Rancière (2002), este tránsito remite a entender el acto de enseñar y aprender por medio de las preguntas por los lenguajes de la sensibilidad, la estética y lo político del acontecimiento educativo. Un acto itinerante de mediación de consciencias, en las que un maestro ignorante genera que cada uno viaje intelectual y contextualmente, y sea capaz de asumirse críticamente en la búsqueda de la libertad y la equidad que, para este caso, se propició en el encuentro colegiado de experiencias pedagógicas.

Involucrar a maestras/os, tanto los que están en ejercicio como los que están en formación, en la problematización de situaciones educativas en su “densidad descriptiva, comprensiva y explicativa” (Ghiso, 2004, p. 14), a partir de la sistematización de experiencias, posibilitó descubrir horizontes de pensamiento, y modos de operar en/sobre/a través de la práctica, para hacerles explícitos en la escritura académica de artículos en coautoría entre estudiantes y maestros participantes.<sup>6</sup> Esa producción de saber muestra en efecto, cómo se moviliza la intelectualidad que coexiste sobre el quehacer docente, “un patrimonio de todos los educadores, de los educadores anónimos e innumerables, [que merecen y deben ser] legitimados por su trabajo” (Messina, 2016, p. 2), y en el que es necesario hacerlo “nominable y descriptible en las superficies heterogéneas de su estatuto discursivo” (Zuluaga, 1999, p. 30).

## Conclusiones

Analizar cómo se ha debilitado la formación de educadores/as infantiles, entre otras cosas, por el desencuentro con los saberes de la pedagogía, la falta de reconocimiento de la profesión dadas las dinámicas actuales de la mercantilización del conocimiento, la fragilidad socioemocional en la que se encuentran las estudiantes y los estigmas alrededor del rol de su oficio que minoriza e instrumentaliza su condición profesional, es un proceso vital que ha de instalarse en las diferentes Facultades de Educación.

Los *Diá-Logos* entablados entre maestros en ejercicio y en formación, fungen como dispositivo en la educación superior de licenciados, que aproxima a la comprensión de sentidos y significados alrededor de nociones propias del oficio docente como son experiencia, saber y práctica pedagógica. Mediante relatos compartidos en los procesos de sistematización, cartografía pedagógica y seminarios de tutoría, se llevó a reconocer que las experiencias pedagógicas no surgen en vacío, pues estas emergen a partir de interrogar los contextos, las historias de vida de niños, niñas, jóvenes y comunidades, las demandas de aprendizaje, los códigos culturales contemporáneos, entre otros aspectos, que dan textura a los tiempos y espacios del quehacer docente cuando se asume desde el carácter crítico, reflexivo y propositivo. Las elaboraciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas alcanzadas, tensionaron su formación y les permitió acercarse de nuevo a los debates propios de su profesión.

Es entonces la categoría de experiencia —muchas veces esquiva en los contextos académicos cuando se trata de leerla, explicarla y apropiarla—, la que dispuso a maestras/os en ejercicio y en formación, a entrar en el colegaje intersubjetivo del viaje intelectual emancipador del que nos hablara Rancière (2002). La triada *investigación-formación-acción* implicó estar en la dinámica constante del distanciamiento y del efecto *zoom* (Ramírez-Cabanzo, 2018), logrando tensionar la experiencia misma de la formación docente, reflexionarla y volver a ella, para hacerla praxis.

Posicionar al otro de la interlocución como *par espejo* fue un detonante clave para enriquecer la formación docente. El análisis de las prácticas de maestras/os evidencia cómo se problematiza el ejercicio docente a través de dinámicas de investigación e innovación que dignifican la educación. Este proceso facilitó aproximarse a los significados del compromiso ético-político, social y cultural de ser educadores infantiles en las realidades de país en este tiempo presente. De allí que la sistematización de

6 Uno de los productos de la investigación es la construcción de artículos en coautoría entre maestros en ejercicio y en formación; proceso que actualmente está en edición. Los estudiantes consolidaron textos que fueron contrastados y enriquecidos por los docentes, para propiciar una mirada más objetiva de las experiencias pedagógicas sistematizadas, dinámica que hizo parte del diálogo de saberes y la devolución creativa del ejercicio investigativo.

experiencias de maestros en ejercicio sea pertinente para develar los saberes pedagógicos que soportan su actuar; hacerlos parte activa en la formación docente inicial conlleva que las apuestas académicas de los proyectos curriculares de Licenciatura sean cada vez más situados.

Por último, cabe decir que instalar escenarios dialógicos con maestras/os en ejercicio conllevó a identificar cómo la pedagogía comporta unos saberes particulares que toman cuerpo en distintos territorios de la ciudad. Cada relato se abordó más allá de la anécdota; su pluralidad fue dando forma al mundo de la experiencia como narrativa pedagógica, para hacerla cognoscible y comunicable; su análisis implicó la elaboración de sentido en cuanto a modos posibles de ser maestro/a, en la realización del acontecimiento educativo. Siguiendo a Arfuch (2002), las narrativas pedagógicas emanadas en la triada *investigación-formación-acción* inscribieron horizontes de inteligibilidad social y cultural para enunciar de modo historiado el oficio docente y autorreconocerse en él; un viaje intelectual alcanzado en la intersubjetividad.

## Referencias

- Albarracín, R., Luna, A y Boada, M. (2003). Primer Congreso de la Expedición Pedagógica Nacional, Formas de ser maestro y de hacer escuela en Bogotá. *Nodos y Nudos*, 2(15), 65-67.
- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico al saber escolar. *Pedagogía y Saberes*, (42), 21-29.
- Álvarez, A. (2001). *Algunos elementos del contexto educativo a tener en cuenta en la Expedición Pedagógica Nacional*. Expedición Pedagógica. Pensando el viaje, N° 1. Universidad Pedagógica Nacional.
- Anderson, G. y K. Herr. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47-69). Novedades Educativas.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Arfuch, L. (2002). *El Espacio Biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Argnani, A. (2012). La Red de formación docente y narrativas pedagógicas: una experiencia colectiva de producción, formación e intervención en el campo educativo. *Educación y pedagogía*, 23(61), 157-169
- Ávila, R. (2004). La formación de maestros para la investigación. Una metodología en construcción. En A. Jiménez y A. Torres, *La práctica investigativa en ciencias sociales*. UPN.
- Bajtín, M. (1986). *Hacia una filosofía del acto ético*, traducido por de Tatiana Bubnova. Anthropos.
- Barragán, D. y Amador, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2009). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo profesional del profesorado. En J. González, *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire* (pp. 59-96). L'Harmattan.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En Passeggi M.C., Abrahao M. H. (eds), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II*. (pp. 79-109). Editora Universitaria da PUCRS. DOI:10.13140/rg.2.1.2200.3929
- Borja Maturana, M. (2012). La narrativa como instrumento para la reflexión educativa. *Educación y Pedagogía*, 23(61), 171-184. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14030>
- Braslavsky, C. (2002). *Desarrollo de propuestas de formación docente continua e inicial. Perspectivas de formación docente*. Ministerio de Educación del Perú GTZ, Cooperación Técnica Alemana. <http://www.bvcooperacion.pe>
- Calvo, G., Rendón, D. y Rojas, L. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. ASCUN, IESALC y UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>
- Camargo, M. (2006). Investigar en Pedagogía. *Magazín Aula Urbana*, (60), 3-5.
- Camargo, A. M., Calvo, G. y otros (2006). *Investigación educativa y pedagógica en Bogotá: Estado del Arte 2000-2004*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Castro, J. (2015). Del saber sobre los saberes, la pedagogía y la escuela. *Magazín Aula Urbana*, (100), Conocimiento para la acción, 3-5.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Chiappe, C. (1998). La formación: clave de una educación con sentido [Editorial]. *Revista Educación y Ciudad*, (5), 4-5.

- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva.
- Díaz, Á. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 17-41. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>
- Ghiso, A. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Internacional Magisterio*, (33). Sistematización de experiencias, junio-julio.
- Ghiso, A. (2011). *Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía*. *Decisio*, enero-abril, 3-8. <http://www.cepalforja.org>
- Gómez, M. (2015). Educación Popular, Alternativas Pedagógicas y Sistematización de experiencias. Historias y horizontes. *Praxis y Saber*, 6(12), 129-148. <https://doi.org/10.19053/22160159.3766>
- González L. (2013.) *Informe de Sistematización de experiencias en formación docente sobre historias de vida y memoria*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- González, y otros (2014). *Entre las historias de vida y la memoria: alternativas en la formación de maestros*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP] y Magisterio.
- González, M., Barrantes, R. y Lache, L. (2016). *La formación de maestros: el oficio del IDEP. Sistematización de la experiencia institucional en formación docente, 1999 – 2013*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Gutiérrez, A., Cortés, R. y Díaz, A. (2013). Un tema para pensar el desarrollo profesional de los docentes de Bogotá. *Magazín Aula Urbana*, (88), 6-7.
- Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, (49), 9-26.
- Jara, O. (2006). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *Revista La Piragua*, (23). CEAAL.
- Jiménez, J. (2011). La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002). *Revista Educación y Ciudad*, (20), 47-58.
- Manosalva, M., Palacios, M. y Gutiérrez, O. (2011). *Viajes y expediciones pedagógicas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Experiencias de formación de maestras y maestros en contextos socioculturales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Manosalva, M. (2006). *Escuela abierta a la ciudad y ciudadanía comprometida con la escuela. Cátedra de Pedagogía, Bogotá una Gran Escuela, Travesías y sentidos locales, memorias de Maestros y Maestras*. Secretaría de Educación Distrital- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Martínez, A. (2012). *Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto*. En A. Barragán, A. Gamboa y J. E. Urbina (eds.), *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (pp. 55-72). Ecoe.
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Martínez, M. (2007). ¿Cuándo podemos hablar de maestras y maestros investigadores? *Magazín Aula Urbana*, (65), 3.
- Martínez, M. y Ramírez, J. (2007). Interrogantes y afirmaciones acerca de maestros y maestras investigadores. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 55-68.
- Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Editorial Magisterio.
- Messina, G. (2016). *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*. <http://goo.gl/RXxcji>
- Messina, G. (1999). Investigación en investigación sobre la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 145-207. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.pdf>
- Messina, G. (2008). Formación “docente”: del control al saber pedagógico. *Revista Docencia*, 34(x1), 78-86. <http://www.revistadocencia.d/pdf/20100731221204.pdf>
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas modernas*. Siglo del Hombre/Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, (50), 29-49.
- Parra J. (ed.). (2014), *Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida. Relevancia y pertinencia del desarrollo profesional docente en Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Pulido, O. (2013). Ser sujetos docentes hoy para la formación de sujetos. *Magazín Aula Urbana*, (89), 16-17.
- Puiggrós, A. y Gómez Sollano, M. (coords.) (1994). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana*. Miño y Dávila.
- Quiceno, H. (1997). Formación, maestro y nación. *Revista Educación y Ciudadanía*, (3), 20-29.
- Ramírez, J. (2002). *La sistematización de experiencias: un camino para la producción de conocimiento social*. CINDE-UPN.

- Ramírez-Cabanzo, A. B. (2022). La intelectualidad y la praxis del Maestro Investigador, en clave de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana. *Trayectorias, sueños y posibilidades. Miradas desde una Misión que continúa. Secretaría de Educación del Distrito* (pp. 17-35). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)-UNICAFAM. <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3390?locale-attribute=en>
- Ramírez-Cabanzo, A. B. (2018). Itinerarios que potencian al maestro como intelectual de la pedagogía. *Maestra Escuela. La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía*. Red Chisua.
- Rancière, J. (2002). *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Traducción de Núria Estrach*. Laertes.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Ríos, R. (2018). *La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia*. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27-40.
- Rodríguez, V. (2012). Aportes del Movimiento Pedagógico para la construcción de Proyectos Pedagógicos Alternativos. *Revista Educación y Cultura, Movimiento Pedagógico*, 30 años, Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo [PEPA], (97), 28-32
- Sáenz, J. (2007). *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. Universidad Nacional de Colombia-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Saldarriaga, O. (2006). Del oficio de maestro ¿De intelectual subordinado a experto subordinador? *Revista Educación y Ciudad*, (11), 53-70.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*, traducido por Marco Aurelio Galmarini. Anagrama.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suárez, D. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Teías*, 18 (50), 193-209.
- Tedesco, J. y Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Ponencia previa sentada en la Conferencia Regional *El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas prioridades*, UNESCO, BID, PREAL, Ministerio de Educación y cultura de Brasil. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. preal, Boletín No. 50. <http://www.preal.org/Archivos/Preal>
- Torres, R. (2000). Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina. *Revista Ciencia y Sociedad*, 3(xxv), 368-394. <http://www.redalyc.org/pdf/870/87011294004.pdf>
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y saberes*, (13), 5-15.
- Unda, P. (2001). Movilización y mirada: una tensión creadora. *Expedición Pedagógica. Pensando el viaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vaillant, D. y Cuba, S. (2008). *Profesión docente en Latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro desafíos emergentes*. Foro Educativo, gtd preal y Tarea.
- Vasco, E. (1999). Reflexiones sobre la Innovación en la Escuela: un propósito de algunas Historias de Maestros. *Vida de maestro, una pasión hecha proyecto Bogotá* (pp. 62-63). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Magisterio.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre.
- Zuluaga, O. (1997). *Los conceptos y las prácticas: una estrategia para hacer historia de la pedagogía*. Encuentro de Investigadores Distritales en Educación. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Zuluaga, O. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Universidad de Antioquia, CIED.
- Zuluaga, O. (1978). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Universidad de Antioquia, CIED.
- Zuluaga, O. y Echeverri, J. (1990). *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*. COPRODIC.
- Zuluaga, O., Echeverri, A. y Quiceno, H. (1999). *Conceptualizaciones del proyecto historia de la práctica pedagógica en Colombia*. Siglo del Hombre.
- Zuluaga, O. y Echeverri, A. (1997). Campo Pedagógico y Campo Intelectual de la Educación. *Revista Educación y Ciudad*, (4), 12-23.



Título: Serie Vita Contemplativa  
Entretiempos  
Autor: Hugo Avendaño  
Año: 2022  
Técnica: Acrílico

# Reformas curriculares e as contribuições antropológicas na formação de pedagogas no Brasil

Curricular Reforms and Anthropological Contributions  
in the Training of Pedagogues in Brazil  
Reformas curriculares y contribuciones antropológicas  
en la formación de pedagogos en Brasil

Ivan Penteadó Dourado\* 

## Para citar este artículo

Penteadó Dourado, I. (2024). Reformas curriculares e as contribuições antropológicas na formação de pedagogas no Brasil. *Pedagogía y Saberes*, (61), 56–69. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20332>

\* Doutor em Educação - Universidade de Passo Fundo. Mestre em Ciências Sociais PUC-RS, Professor Efetivo Pedagogia UDESC. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha das Políticas Educacionais. Membro do Grupo de Pesquisa LUTE - Lutas Sociais, trabalho e Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil. [Ivan.dourado@udesc.br](mailto:Ivan.dourado@udesc.br)

## Resumo

Em cada movimento de reforma curricular realizado no interior dos cursos de Pedagogia, é perceptível um conjunto de dificuldades em apontar critérios objetivos para definir os aspectos fundamentais na formação dos pedagogos. A presente pesquisa de ordem teórica e bibliográfica analisa as transformações propostas em documentos que resultaram em reformas curriculares brasileiras, resgatando as principais contribuições dos conhecimentos antropológicos na formação de pedagogos e pedagogas no Brasil. Questões que a antropologia como ciência social contribuiu ao longo da sua história serão aqui recuperadas e apresentadas com o objetivo de fornecer critérios claros, científicos e objetivos, relativos à importância de inclusão da referida disciplina nos currículos dos cursos de Pedagogia. Como principais conclusões, identificamos um conjunto de questões que corroboraram para a sua inclusão e permanência como disciplina, por todo o seu legado nas discussões específicas sobre cultura, diversidade, metodologia de pesquisa e suas discussões sobre infância, o que nos permitiu identificar os inúmeros desdobramentos fundamentais na reflexão sobre as práticas pedagógicas e a possibilidade de se desdobrarem em novas pesquisas no campo da Antropologia da Educação.

### Palavras-chave

antropologia; fundamentos da pedagogia; currículo; cultura

---

## Abstract

In each curricular reform movement carried out within Pedagogy courses, a set of difficulties is noticeable in identifying objective criteria to define the fundamental aspects of the training of pedagogues. This theoretical and bibliographical research analyses the transformations proposed in documents that resulted in Brazilian curricular reforms, rescuing the main contributions of anthropological knowledge in the training of pedagogues in Brazil. Issues that anthropology as a social science has contributed to throughout its history will be recovered and presented here with the aim of providing clear, scientific, and objective criteria regarding the importance of including this discipline in the curricula of Pedagogy courses. As main conclusions, we identified a set of issues that supported its inclusion and permanence as a discipline throughout its legacy in specific discussions about culture, diversity, research methodology and its discussions about childhood, which allowed us to identify the countless fundamental developments in the reflection on pedagogical practices and the possibility of developing new research in the field of Anthropology of Education.

### Keywords

anthropology; fundamentals of pedagogy; curriculum; culture

---

## Resumen

En cada movimiento de reforma curricular llevado a cabo dentro de las carreras de Pedagogía, se percibe un conjunto de dificultades para identificar criterios objetivos para definir los aspectos fundamentales en la formación de pedagogos. Esta investigación teórica y bibliográfica analiza las transformaciones propuestas en documentos que resultaron en reformas curriculares brasileñas, rescatando las principales contribuciones del conocimiento antropológico en la formación de pedagogos en Brasil. Se recuperarán y presentarán aquí cuestiones que la antropología como ciencia social ha contribuido a lo largo de su historia con el objetivo de aportar criterios claros, científicos y objetivos sobre la importancia de incluir esta disciplina en los planes de estudio de las carreras de Pedagogía. Como principales conclusiones, identificamos un conjunto de cuestiones que sustentaron su inclusión y permanencia como disciplina a lo largo de su legado en discusiones específicas sobre cultura, diversidad, metodología de la investigación y sus discusiones sobre la infancia, lo que permitió identificar los innumerables desarrollos fundamentales en la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la posibilidad de desarrollar nuevas investigaciones en el campo de la Antropología de la Educación.

### Palabras clave

antropología; fundamentos de la pedagogía; plan de estudios; cultura

---

## Introdução

A formação de professores no Brasil constitui um campo de lutas e embates. Mais especificamente no interior dos cursos de Pedagogia, tanto na dimensão histórica (Gusmão, 1997) quanto na dimensão legal (Bissoli, 1999), temos um parâmetro do conjunto de questões que atravessam os currículos. Ao recuperarmos<sup>1</sup> nacionalmente as reformulações legais mais recentes, temos a Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que resultou em um processo de descredenciamento do referido curso na formação de professores da educação infantil e do fundamental 1 (criando o curso normal para tal finalidade). Após uma década, tivemos a Resolução CNE/CP 01/2006 (Ministério da Educação — MEC, 2006b), que regulamentou as Diretrizes Curriculares de Pedagogia no Brasil. Esse processo reverteu o movimento anterior, devolvendo para o curso de graduação em Pedagogia a formação de professores para os anos iniciais<sup>2</sup> da educação básica.

No interior dos currículos dos cursos universitários, essas e outras modificações em lei induziram mudanças curriculares profundas e desafiadoras. Além disso, as referidas leis e resoluções que normatizam essas mudanças conduziram, em cada movimento de reforma, inúmeras horas de trabalho dedicados ao atendimento dessas mudanças, inúmeros debates e tensões no interior dos colegiados. Entre as diferentes discussões, um ponto importante diz respeito a um conjunto de decisões relativas a quais disciplinas devem permanecer, sofrer alterações ou mesmo serem retiradas do currículo. Como bem definem Mendes, Cardoso e Matos (2019), essas discussões não são, necessariamente, mediadas por questões acadêmicas curriculares. Questões como a formação dos professores que compõem cada colegiado, suas concepções de educação, ensino, aprendizagem e formação, seus interesses individuais e de carreira, imersos em cotidianos de disputas pessoais e divisões

departamentais<sup>3</sup>, constituem ingredientes que acabam por pautar decisões curriculares. É esperado que, em algum momento dessas discussões, surjam questões como: Quais disciplinas e conhecimentos constituiriam algum nível de prioridade na formação do egresso em pedagogia? Quais disciplinas precisariam ser incluídas e/ou excluídas do currículo do referido curso?

Os cursos de Pedagogia no Brasil são responsáveis por formar profissionais que atuarão na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da escolarização brasileira. Os colegiados dos cursos vivem tensões sobre inúmeras questões, e, entre as mais recorrentes nos contextos de reformas curriculares, encontramos a dificuldade em estabelecer critérios teoricamente sustentados no que diz respeito às prioridades na formação dos pedagogos. Desde a década de 90, com as reformas do Estado brasileiro, fortemente orientada pelos ideais neoliberais<sup>4</sup> (Malachen & Santos, 2020), um conjunto de princípios conduziram reformas em diferentes espaços institucionais, entre eles, no campo educacional. Materializados pela primeira vez na Ldben nº9.394, de 1996, e, posteriormente, na definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) (MEC, 1998), claramente ancorada no ideal pedagógico neoliberal. Disseminado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no início dos anos 90, esse documento definiu desde então os quatro pilares da educação (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser). Na LDBEN temos a instauração, nas palavras de Malachen e Santos (2020 p. 4), uma base fundante do “pensamento pós-moderno e multicultural” com suas bases “relativista e utilitarista do conhecimento”, juntamente com “uma lógica de formação tecnicista e instrumental”. Duarte (2010) define precisamente esse movimento das pedagogias do “aprender a aprender”, juntamente com o que aponta Pereira (2014, p. 369), identificando um tipo de “ecletismo pedagógico” e princípios curriculares inclusive contraditórios, “em todos eles encontramos um dos princípios do projeto neoliberal para a

1 A presente pesquisa em andamento constitui-se como um desdobramento da pesquisa guarda-chuva intitulada “Educação crítica, Trabalho e subjetividade emancipatória”, ainda em desenvolvimento ao abrigo do grupo de pesquisa Lutas Sociais, Trabalho e Educação (Lute) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-UDESC em parceria interinstitucional com o grupo de pesquisa do PPGE UFSC-TMT.

2 No Brasil a educação é dividida por um conjunto de categorias. Os anos iniciais compreendem do 1º ano ao 5º ano de estudos (estudantes entre 6 e 10 anos de idade). Nessa fase inicial marca a saída da educação infantil na qual a criança participa de atividades lúdicas que favorecem o seu desenvolvimento motor, cognitivo, social, entre outros aspectos. É durante os anos iniciais do ensino fundamental que o processo de alfabetização do estudante é iniciado.

3 No contexto brasileiro os cursos são organizados em departamentos. O curso de pedagogia constitui um departamento, porém, os departamentos tendem a se dividir por inúmeras questões, professores mais antigos, áreas e linhas de atuação. No presente artigo, vamos ilustrar melhor essas questões demonstrando alguns elementos que pautam as divisões departamentais.

4 Segundo afirma, na atualização dessas discussões temos o papel de “operacionalização dessas reformas, no Brasil, foi orientada de forma específica por alguns Organismos Internacionais (OI), entre os principais estão o Banco Mundial (BM) e UNESCO (Malachen & Santos, 2020, p. 3).

educação, qual seja, a de desenvolver competências e habilidades capazes de tornar os futuros pedagogos/as aptos às novas e múltiplas funções da nova escola”.

Além disso, identificamos uma ampliação do interesse de grandes empresas e conglomerados empresariais que passam a apontar para o campo da educação como uma importante fatia para a ampliação do capital. A educação brasileira passa, historicamente, a ser entendida de forma mais relevante como um negócio rentável, principalmente após a Organização Mundial do Comércio modificar a classificação da educação, que até então era definida como um direito, e passa a ser definida como um serviço, podendo assim ser comercializada como uma commodity. O Slogan “aprender a aprender”, indicado por J. Delors na UNESCO, presente no relatório de 1996 na comissão internacional sobre a educação para o século XXI, materializa uma estratégia discursiva e ideologicamente orientada para a promoção de novas ações visando a promoção da autogovernança neoliberal. Essas transformações impactam diretamente a educação brasileira e as definições que vão ancorar a formação de professores no Brasil.

Posteriormente, acompanhamos no final do ano de 2009, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil, Resolução nº 5 de 17 de dezembro (MEC, 2009). Logo em seguida, tivemos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por meio da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 (mec, 2010a). Chancelando as bases da pedagogia das competências, temos em dezembro de 2017 a alteração da LDBEN possibilitando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fosse fundamentada dentro da concepção da Pedagogia por meio das dez competências gerais da Educação Básica.

Importante registrar que essa retomada histórica, que culminou em um conjunto de bases neoliberais na educação nacional, não foi resultado de amplos consensos e aceitação passiva. Inúmeros grupos sociais organizados, movimentos sociais e entidades nacionais<sup>5</sup> representativas da área de educação tentaram, resistiram e problematizaram esse ideário de diferentes formas. Sem essas lutas, o cenário poderia ser ainda mais difícil. Nesse sentido, esse legado histórico constituidor dos movimentos de reformas e definições e redefinições em lei atravessou o campo do currículo pedagógico no Brasil.

5 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Federais (FORUNDIR); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Na composição curricular dos cursos de graduação em Pedagogia no Brasil, espera-se contemplar um conjunto de disciplinas e conhecimentos que apontem para a formação almejada do pedagogo. Essa composição será fundamental na construção de uma identidade curricular ou mesmo uma habilitação específica em cada instituição. Reconhecemos que o currículo é atravessado por inúmeros elementos e critérios, alguns mais explícitos e outros nem tanto, mas todos, inegavelmente, relevantes para compreender que as reformas curriculares são atravessadas por relações de poder (Ribeiro & Azevedo-Lopes, 2017).

Visando contribuir nessa discussão curricular de forma mais alargada, a pesquisa em tela apresenta um conjunto de questões teóricas e epistemológicas, resultantes de uma pesquisa maior<sup>6</sup>, que se desdobra no recorte específico relativo ao papel e o potencial dos conhecimentos oriundos do campo das Ciências Sociais no currículo dos cursos de graduação em Pedagogia. Nos avanços dos resultados preliminares da pesquisa em andamento, identificamos o papel que os conhecimentos antropológicos ocupam nos currículos da Pedagogia, com especial atenção.

Na recuperação de mapeamentos nos currículos dos cursos de Pedagogia, tal como identificou Garcia (2019) em sua pesquisa<sup>7</sup> no Rio Grande do Sul e, mais especificamente, nas pesquisas de Albuquerque (2013) e Albuquerque, Rocha e Simão (2018) em nível nacional<sup>8</sup> analisando os currículos do curso de Pedagogia ofertados em universidades públicas, uma constatação comum se destaca:

6 A presente pesquisa em andamento constitui-se como um desdobramento da pesquisa guarda-chuva intitulada “Educação crítica, Trabalho e subjetividade emancipatória”, ainda em desenvolvimento ao abrigo do grupo de pesquisa Lutas Sociais, Trabalho e Educação (Lute) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-UDESC em parceria interinstitucional com o grupo de pesquisa do PPGE UFSC-TMT.

7 A referida pesquisa analisou os projetos pedagógicos de curso (PPPs) e as matrizes curriculares de 16 cursos de Pedagogia, licenciatura, na modalidade presencial, desenvolvidos pelo conjunto das universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul (RS), em número de 7 instituições: 6 federais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; Universidade Federal de Pelotas - UFPel; Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; Universidade Federal do Rio Grande - FURG; Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA; e Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS); e uma estadual (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS).

8 As referidas pesquisas, objetivaram analisar os currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais no Brasil, com base na promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas aos cursos de Pedagogia em 2005. A análise da referida pesquisa contemplou as configurações curriculares de trinta e três universidades das quarenta e sete que ofereciam o curso de graduação em Pedagogia existentes no período.

A partir dessa trajetória [curricular] a Pedagogia passa a buscar a ampliação do diálogo com as diversas áreas do conhecimento necessárias à compreensão do fenômeno educativo em sua complexidade histórica, social, cultural e política. Admitindo a insuficiência de uma única ciência, estuda a educação recorrendo às contribuições da História, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Política e quantas mais forem necessárias para depreender e compreender de forma mais ampla o universo educacional. (De Albuquerque, 2013, p. 46).

Em especial, no campo dos fundamentos teóricos da educação, para além da presença de disciplinas de ordem histórica, filosófica, sociológica e de pesquisa, identificamos uma área do conhecimento, ainda pouco discutida na formação dos professores que atuam no referido curso. Identificar a importância e a relevância que as discussões antropológicas ocupam ou precisariam ocupar na formação dos estudantes oriundos dos cursos de graduação em Pedagogia, será nosso objeto de discussão e aprofundamento no presente artigo.

## Antropologia e Educação

Afastando a presente pesquisa de qualquer simplificação opinativa, alicerçada em concepções equivocadas sobre o papel e a presença das disciplinas de fundamentos no interior dos currículos de cursos de Pedagogia, que facilmente se desdobra em simplificações relativas às suas contribuições para o campo educacional. Essas concepções, muitas vezes, se devem a uma imagem que se tem do antropólogo e da própria antropologia, definida por Oliveira (2014) como a de um pesquisador que realizaria sua investigação longe de casa, pesquisando um povo “exótico” com foco em aqueles que vivem na floresta, isolados da cultura do pesquisador, dentro de outras culturas e sociedades, pesquisando sempre os “outros” povos longínquos. Essa concepção constitui uma ideia preconcebida de antropologia que efetivamente existiu no princípio da sua construção como ciência, no início do século XIX, onde buscava estudar o diferente, se familiarizar com o estranho (Velho, 1978). Essa percepção congelada no tempo não acompanhou os movimentos posteriores, que poderíamos chamar de movimento da constituição de uma antropologia *at home* (Peirano, 2006). O movimento que direcionou o foco inicial para a ampliação das pesquisas antropológicas voltadas para as sociedades e culturas que os próprios pesquisadores vivem e compartilham. Ou seja, na história do desenvolvimento antropológico, o que começou com a antropologia se familiarizando

com o estranho resultou em um movimento pelo estranhamento do familiar (Velho, 1978). A própria Antropologia Urbana no Brasil (Velho, 2011), ilustra precisamente esse movimento que culminou, entre outras coisas, na emergência da antropologia da educação no Brasil.

Da mesma forma, a pesquisa etnográfica, criada e difundida como método pela antropologia e aprimorada pelas próprias pesquisas antropológicas, volta-se para os espaços escolares, constituindo o movimento da etnografia escolar iniciados na década de 70 do século passado. O estudo do espaço escolar e, de forma mais ampla, do fenômeno educacional, passa a ser realizado também pelos antropólogos, emergindo com maior força nas últimas décadas, trazendo importantes contribuições na concepção do espaço escolar como espaço de múltiplas culturas, a escola e seus nativos.

Esse movimento, iniciado por antropólogos culturais norte-americanos como Franz Boas (1911), Margareth Mead (1928; 1930; 1935), Ruth Benedict (1934; 1946), seguidos de outros clássicos da antropologia, realizaram importantes contribuições, já devidamente discutidas e identificadas nas pesquisas de Gusmão (1997), Rocha e Tosta (2022; 2017), que aproximaram a pesquisa antropológica do campo educacional, juntamente com as pesquisas antropológicas, materializadas pelas práticas etnográficas realizadas no interior dos espaços escolares.

Essa aproximação inicial da pesquisa antropológica do campo da pesquisa educacional, por si só, permitiu discussões mais profundas sobre pontos que não eram discutidos até então, tal como Azanha (1992) ilustra com sua denominação precisa de “abstracionismo pedagógico”, questionando os discursos vigentes que tentam definir as práticas educativas por elementos e interpretações biológicas e genéticas<sup>9</sup>. Ou mesmo a definição de Macedo (2010) consolida uma posição importante nas pesquisas posteriores, que definiram a escola como ambiente de

9 Resultado da Antropologia na superação do conceito biológico de raça. Nos primórdios da antropologia física no Brasil, por exemplo, com pesquisadores como Nina Rodrigues e Ugo Pizzoli em meados de 1914, com procedimentos inspirados nas pesquisas de Lombroso (Oliveira, 2013, p.32). A partir do início do século XX a antropologia cultural ganha espaço e produz uma série de estudos que demonstravam a desvinculação entre a ideia de ‘raça’, designada a partir de traços físicos, e as capacidades, habilidades e personalidades dos indivíduos. As diferenças culturais foram identificadas e que superaram qualquer entendimento biologizante da conduta social/cultural humana. Os desdobramentos dessa superação, está a superação de definições dessa natureza pautando decisões políticas e educacionais, fundamentais para a superação de determinismos biológicos no desenvolvimento culturais dos povos.

não neutralidade cultural. Assim, a discussão sobre o potencial da antropologia na pesquisa escolar aproximou seus conhecimentos e métodos, não apenas na produção de pesquisas, mas no reconhecimento dessas contribuições na formação dos pedagogos nos cursos universitários.

Buscando recuperar essas e outras contribuições que a pesquisa antropológica oferece na formação pedagógica, materializadas pela sua presença ou manutenção como disciplina nos currículos dos cursos de Pedagogia, reuniremos aqui um conjunto de elementos acadêmicos, científicos e formativos, visando responder à problemática: *quais contribuições que os conhecimentos produzidos no interior do campo antropológico apresentam potencial formativo relevante na formação de pedagogos no Brasil?*

Ao recuperarmos, por exemplo, o papel da antropologia desde o movimento da Escola Nova (Oliveira, 2013), ganha destaque, principalmente no que diz respeito ao seu papel na formação dos professores. Esse processo se deu no espaço escolar, antes mesmo de se consolidar no espaço universitário. Oliveira afirma que “não podemos encará-la como um pedaço menor da história da Antropologia brasileira. Encontramos aí um cenário de institucionalização da Antropologia, voltado para o processo formativo de professores, que antecede sua presença nas universidades” (2013, p.33). Juntamente com as contribuições mais recentes de Oliveira (2023), que discute o papel da Antropologia na formação de professores, e de Vieira e Badia (2023) sobre o ensino de antropologia nos cursos de pedagogia, temos a exata identificação histórica da consolidação da Antropologia como conhecimento que se estabelece como fundamental na formação de professores e tece contribuições significativas na ampliação da concepção de educação, ensino e aprendizagem.

Começaremos apresentando a realidade curricular da Pedagogia nos cursos oferecidos em universidades públicas brasileiras, no que diz respeito à presença da Antropologia em suas diferentes denominações disciplinares, para, posteriormente, discutir como os conhecimentos antropológicos poderiam contribuir na formação dos pedagogos de forma específica.

## **A presença da antropologia no currículo da Pedagogia**

Desde a década de 90, Neusa Maria Mendes de Gusmão (1997) apresentava a realidade vivida na Faculdade de Educação da UNICAMP e já identificava os confrontos entre os campos da Antropologia e da Educação. Um tipo de tensão manifesta nos compartimentos de

saberes estanques, acabavam por atribuir à Antropologia a condição de ciência e à educação a condição de prática. Os professores que atuavam em cada um desses dois campos, acabavam por vivenciar e protagonizar esse atrito, muitas vezes mediados por pré-noções e práticas reducionistas, calcadas por um desconhecimento mútuo sobre o campo de conhecimento do outro. Ao mesmo tempo, identifiquei que “se há muitas coisas que nos separam – antropólogos e educadores –, há muitas que nos unem” (Gusmão, 1997, p. 9). É exatamente esse potencial de aproximação entre a antropologia e a educação, nascida de uma tensão inicial, que representa um inegável potencial para a formação dos pedagogos, como pretendemos apresentar.

Esse atrito inicial foi, ao longo das últimas décadas, em parte superado pelo intercâmbio metodológico e nos resultados ricos das pesquisas publicadas, conquistas importantes na formação de professores e na compreensão da realidade escolar por outras percepções e problematizações. Paula Carvalho (1982; 1984) por exemplo, recupera a inserção da Antropologia no currículo da Pedagogia no Brasil, datada em 1980. Desde a sua inclusão, sua permanência nos currículos não se estabeleceu facilmente. As pesquisas realizadas há mais de uma década com Sartori (2010) e Oliveira (2012) identificaram a presença significativa da Antropologia no currículo dos cursos de Pedagogia no Sul do país e na região Nordeste, respectivamente.

Nos resultados da pesquisa de Albuquerque (2013, p.102), a presença da Antropologia como disciplina nos currículos de Pedagogia alcança 38,8% de frequência nos currículos analisados. A nomenclatura das disciplinas aparece com poucas variações: “circunscritos à Antropologia, Antropologia Cultural e Antropologia da Educação” (p. 121). Esses dados são importantes para compreender o atual papel deste campo do conhecimento nos currículos das universidades públicas brasileiras. Porém, qual seria o diferencial dos cursos que garantem a disciplina no currículo da Pedagogia? Vamos percorrer alguns dos pontos que na presente pesquisa, se mostraram mais relevantes, capazes de constituir critérios claros dos avanços formativos para professores e pesquisadores do campo pedagógico.

## **Antropologia e educação: contribuições formativas**

A Antropologia, com seu legado de referências, conceitos e metodologias, carregou para dentro das pesquisas educacionais inúmeras contribuições. No plano geral, é possível identificar a ampliação na

percepção mais alargada do fenômeno educativo. Superando a ideia de instrução escolar como contexto educativo, reconhecendo as inúmeras conexões com outras instituições, grupos culturais de diferentes espaços sociais que, inegavelmente constituem novas dinâmicas educativas fora do espaço escolar formal. Esse processo inaugura o ingresso de um novo código interpretativo, que levaria consigo outras linguagens e conceitos para discutir a educação. Um movimento interpretativo novo, chamado por Dauster (2003) de “um saber de fronteira”.

O olhar antropológico agregaria novas ferramentas de percepção e compreensão, possibilitando o reconhecimento da necessidade de educar dentro de um processo de desnaturalização<sup>10</sup> da realidade. Conferindo diferença entre elementos biológicos/naturais dos comportamentos adquiridos por meio da cultura, definidos por Dourado (2019) com a necessária demarcação clara entre natureza e cultura. Esse reconhecimento de condutas naturalizadas revela o que antes era percebido como uma espécie de homogeneidade<sup>11</sup> dos estudantes, passando agora a serem reconhecidas nas suas diversidades socio-culturais (crianças brancas, negras, quilombolas, indígenas, rurais, urbanas, pobres, marginalizadas, estigmatizadas, etc). O mesmo vale para as infâncias e seus inúmeros contextos culturais. Gusmão (2006) reconhece ainda que, somente com a capacidade de perceber as diferenças culturais pelo olhar antropológico, foi possível tornar consciente como essas diferenças hierarquizam saberes, excluem os já excluídos e reforçam estruturas culturais dominantes.

Retomando a discussão do contexto de uma reforma curricular, é esperado que colegas de outras áreas do conhecimento aleguem que trabalham com cultura e com as diferenças culturais nas demais disciplinas, o que reduziria a relevância da Antropologia no currículo. Afinal, conforme Gusmão (2017, p.22), “não é possível tratar da educação sem falar em cultura e não se pode falar em cultura sem considerar a educação”. O ponto aqui em discussão, não é defender o campo afirmando que somente a antropologia seria

capaz de discutir as culturas, mas que as discussões culturais e seus desdobramentos metodológicos, conceituais e teóricos, oriundos do campo de pesquisa antropológica e discutidos em disciplina específica da Antropologia, possuem características e contribuições diferentes de como as demais disciplinas do conhecimento oriundas do campo pedagógico discutem o referido tema. A disciplina de Currículo, por exemplo, discute questões culturais que atravessam o currículo escolar. Porém essas discussões não serão as mesmas que serão trabalhadas em uma disciplina de Antropologia da Educação. É preciso dizer que nunca será suficiente que a palavra cultura esteja contemplada em outras disciplinas do currículo para que a Antropologia perca sua relevância formativa. Como bem define o antropólogo Franz Boas na obra *Vida Moderna e Antropologia* (1986, p. 184), a “antropologia lança luz sobre o problema da educação de maneira inteiramente diferente”.

Importante, neste ponto da discussão, apresentar de forma clara essa aproximação entre as pesquisas e as contribuições teóricas da antropologia no campo de pesquisa educacional. As Ciências da Educação constituem um campo autônomo e consagrado (Libaneo, 2001; 2021; Da Silva Moreira & Franco, 2024), repleto de pensadores, métodos de pesquisa e contribuições fundamentais para o campo educacional. Nessa discussão, não estamos retirando esse conjunto de conquistas e a autonomia do campo educacional, definindo a Antropologia como uma espécie de “ pilar central ” na formação do curso de Pedagogia. Mas sim identificar as contribuições dos conhecimentos antropológicos na formação dos pedagogos e como a Antropologia pode fortalecer essa formação, oferecendo outras contribuições teóricas, conceituais e metodológicas que foram produzidas no campo antropológico e que são muito ricas na formação pedagógica.

Passamos assim a apresentar o potencial que as referidas definições, apresentam ao serem inseridas no interior de uma disciplina de Antropologia, ministrada por um(a) antropólogo(a) no interior do currículo da Pedagogia. Os contornos que a presente discussão apresenta não pretendem esgotar os potenciais desse campo do conhecimento científico, mas sim apresentar um conjunto de critérios claros que reforçam a importância dessa contribuição.

## Diversidade cultural

Quando falamos de diversidade cultural, é muito comum alcançarmos apenas a superfície dessa discussão, afirmando que é importante reconhecer as diferenças culturais. Essa concepção sustenta uma

10 A definição de desnaturalização é central na produção de conhecimento antropológico, já que retira a ideia de “natureza humana” nas condutas que são socialmente e culturalmente adquiridas. Quando as pesquisas antropológicas passam a tensionar as fronteiras de natureza e cultura apontam para um processo de reconhecimento da aquisição de comportamentos e condutas até então definidas como “naturais”, e passam a ser reconhecidas como resultados de processos educacionais, sendo, portanto, desnaturalizados.

11 Por exemplo, definidos como estudantes que seriam: crianças, jovens, adultos, com uma definição geral que não é capaz de demonstrar as particularidades dos mesmos, conduzindo a uma espécie de agrupamento homogêneo superficial.

crença ingênua que bastaria aos professores uma vontade ou uma boa intenção para que tal postura se consolide nas práticas pedagógicas. Assim, qualquer professor capaz de despertar essa vontade de reconhecimento permitiria que as diversas culturas fossem automaticamente acolhidas no espaço educacional. Na perspectiva de aprofundar essa dimensão, a antropologia nos permite reconhecer tendências inconscientes e homogeneizantes frente à diversidade cultural na educação, e ter elementos teóricos e conceituais que fundamentem uma postura mais profunda e complexa capaz de reconhecer a diversidade.

Como já apontamos, a educação é atravessada profundamente por relações de poder e, muitas vezes, orientada por demandas de formação para o mercado de trabalho, empobrecendo a formação intelectual e crítica. Assim, perde-se de vista a importância do *como* trabalhar com a diferença e a diversidade, *como* reconhecê-la e *como* amplificá-la. Nesse sentido, a antropologia e seu legado de teorias e pesquisa reconhecem, desde a sua constituição, a necessária superação do etnocentrismo cultural (Brasão, 2014). O reconhecimento das diferenças culturais passa por uma formação teórico-conceitual no sentido de frear o movimento automático e inconsciente que a própria cultura tende a constituir, uma espécie de ordem etnocêntrica.

O etnocentrismo, em outras palavras, trata da observação e entendimento de um determinado povo ou grupo social a partir de valores absolutos, definidos pela sociedade em que o observador está integrado. Reconhecido como conceito teórico no início do século xx, porém, como prática e concepção automática do agir, seria elemento explicador de inúmeros processos de exclusão, exploração e extermínio de diversos povos e etnias. Ainda hoje, a prática etnocêntrica legitima o processo de exclusão dos ditos ‘diferentes’, como grupos com características comuns em relação a nacionalidade, orientação sexual, religião, entre outros. Segundo define Meneses (1999, p. 13):

Etnocentrismo é um preconceito que cada sociedade ou cada cultura produz, ao mesmo tempo que procura incutir, em seus membros, normas e valores peculiares. Se sua maneira de ser e proceder é a certa, então as outras estão erradas, e as sociedades que as adotam constituem “aberrações”. Assim o etnocentrismo julga os outros povos e culturas pelos padrões da própria sociedade, que servem para aferir até que ponto são corretos e humanos os costumes alheios. Desse modo, a identificação de um indivíduo com sua sociedade induz à rejeição das outras.

Conforme bem define Gusmão (1997), a antropologia, no seu desenvolvimento como ciência, buscou, entre outras coisas, superar o mundo intersubjetivo, identificando a necessária superação da visão etnocêntrica. Essa consciência de superação do imediato, do diferente que é hierarquizado e rejeitado, só foi possível pelo contato entre os povos do Ocidente (que se definiam como civilizados) e os demais povos do mundo (definidos como primitivos, bárbaros, etc). Esse primeiro contato entre diferentes culturas, sem as reflexões antropológicas existentes nos dias de hoje, implicou em distorções sobre como essas culturas e esses povos viviam. Por isso, se faz importante o estudo dos distintos conceitos de cultura e de antropologia ao longo da história da pesquisa cultural. Pois, sem isso, facilmente essa postura etnocêntrica acaba por emergir na percepção das diferenças culturais no interior do espaço escolar.

Esse amadurecimento intelectual, realizado no interior do campo de pesquisa antropológica, hoje construído e consolidado, permitiu a superação do etnocentrismo pelo relativismo cultural<sup>12</sup>. O movimento de observação e entendimento de um determinado povo ou grupo social, dentro do complexo cultural daquele povo, sem julgar, comparar ou hierarquizar aquela cultura. O estudo do outro, do diferente, dentro de concepções, valores e significações do mundo, são relativos ao contexto cultural, social e histórico em que foi construído. Assim, a recuperação da riqueza interpretativa das diferenças culturais existentes entre cada grupo social, cada classe social, região e comunidade inegavelmente se faz fundamental também para a formação de professores. Essa posição não constitui um princípio moral, mas uma postura intelectual de percepção das raízes sociais e culturais das condutas, que precisam ser anteriores ao julgamento apressado das condutas muitas vezes entendidas como “escolhas pessoais” (Batallán, 2007).

Esse legado de possibilidades interpretativas que apontam para o reconhecimento e entendimento das diferenças culturais supera a concepção moral de empatia e, determinando, de forma mais ampla e profunda, a impossibilidade de designar verdades ou valores absolutos. A riqueza dessas possibilidades

12 O relativismo cultural aqui apresentado, não está descolado das críticas que o relativismo absoluto recebeu, por suspender críticas elementares e de direitos humanos básicos frente as práticas que determinadas culturas efetivam de violências e práticas rituais desumanas. Aqui apontamos um movimento intelectual fundante na postura educacional de, antes de qualquer pré-julgamento e hierarquização das condutas, uma busca pelo entendimento mais profundo das raízes dessa conduta e suas origens culturais e educacionais (Ver. Batallán, 2007).

no espaço escolar é inegável. Como já definimos, é mister a capacidade fundante de professores serem capazes de reconhecer a diversidade cultural existente no espaço escolar por meio do olhar antropológico, ou seja, valorizar e potencializar da forma mais humanizadora na troca com seus estudantes. A escola, a sala-de-aula e a realidade social vivida por seus estudantes e pelos próprios professores é reconhecido como uma capacidade *sinequanon* para a efetivação de uma educação multicultural. Nesse sentido, a educação se daria em todos os espaços sociais, atravessados por mediações culturais que formam os sujeitos dentro de parâmetros específicos dados pela cultura e contexto cultural que o cerca.

Nesse processo de reconhecimento de uma diversidade que é, na grande maioria dos casos, invisível para o olhar desatento e sem uma formação antropológica básica, poderia conduzir a uma postura etnocêntrica e reprodutora das mesmas hierarquias culturais preconceituosas existentes na sociedade. Pedagogos e pedagogas não seriam diferentes disso. Mais especificamente no espaço educacional formal, por exemplo, os danos causados por práticas pedagógicas que não reconhecem a diferença, mas, pelo contrário, acabam por tentar homogeneizar diferenças, reproduzem de forma automática os critérios do que é considerado “cultura legítima”, uma espécie de “cultura erudita” que a escola tradicionalmente conserva. Poderíamos apontar desde exemplos simples e cotidianos, materializados por preconceitos linguísticos, estilos musicais considerados melhores que outros, uso de gírias, formas de falar, andar e existir, até as mais complexas, como a tentativa do apagamento das diversidades de gênero e orientação sexual, movimentos culturais de luta que reivindicam seu espaço de fala e de respeito das suas raízes, tais como o movimento negro, indígena e das mulheres, religiosos que atravessam o cotidiano escolar. Sem a devida formação intelectual, por meio da consciência de uma mediação relativista cultural mais elementar, os pedagogos tenderão a reproduzir e excluir esses e outros traços da diversidade cultural.

## Etnografia como concepção de pesquisa

Ao falarmos da importância da etnografia nas pesquisas educacionais, temos a tendência de entender a etnografia como uma técnica emprestada da antropologia. Essa postura utilitarista é bastante criticada (Gusmão, 2015), já que simplifica e interrompe as demais dimensões da pesquisa cultural. O que conduziria a uma separação entre a prática de pesquisa com os processos de interpretação dos dados.

Segundo Gusmão (2015), seria necessária a compreensão do papel da etnografia e dos conhecimentos antropológicos como “um profundo e significativo processo de reflexão epistemológica” a produzir conhecimento (p. 33). Afirma ainda que, “este outro olhar, que evoca o uso da etnografia dentro do campo da educação ou outro qualquer, não pode reduzir essa ciência a uma técnica” (p. 33). Em pesquisa anterior, Gusmão afirma que é preciso “tratá-la como uma opção teórico-metodológica, (...) [que] implica conceber a prática e a descrição etnográficas ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica” (Gusmão, 1997, p.41). Esse processo fica ainda mais claro quando retomamos a explicação de Laplantine ao falar sobre a conexão que a construção da pesquisa antropológica se estabelece dentro de três níveis de consolidação da produção do conhecimento:

A etnografia, a etnologia e a antropologia constituem os três momentos de uma mesma abordagem. A etnografia é a coleta direta, e a mais minuciosa possível, dos fenômenos que observamos, por uma impregnação duradoura e contínua e um processo que se realiza por aproximações sucessivas. (...) A etnologia consiste em um primeiro nível de abstração; analisando os materiais colhidos, fazer aparecer a lógica específica da sociedade que se estuda. A antropologia, finalmente, consiste em um segundo nível de inteligibilidade: construir modelos que permitam comparar sociedades entre si. (2007, p. 25, nota 7).

Assim, o ponto que justifica o resgate da etnografia dentro de uma compreensão que liga, de forma profunda, o método de pesquisa com toda a construção analítica dos dados e suas contribuições de cunho epistemológico. É necessário superar a ideia de que etnografia é uma mera descrição do que foi visto pelo pesquisador em campo (técnica pragmática), com uma nova compreensão que mobiliza a necessidade de acessar os conhecimentos produzidos pela Antropologia, para se questionar o que se escreve, por que e como se realiza a análise dos relatos construídos em campo e suas possibilidades de diálogo com as teorias e conceitos antropológicos no campo educacional. Segundo definem Mattos e Castro (2011, p. 45):

Fazer Etnografia, [...] é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer Etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer Etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais.

Voltando à discussão para a realidade curricular, não bastaria apresentar a etnografia como técnica, por exemplo, em uma disciplina de Pesquisa e Educação, sem que se possa dar a oportunidade de religar a etnografia com a etnologia e com a própria antropologia da educação. Como define Gusmão, “tratá-la como uma opção teórico-metodológica, (...) [que] implica conceber a prática e a descrição etnográficas ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica” (1997, p. 41). Esse processo rico e de grande ganho formativo para professores-pesquisadores, só seria possível com a garantia da Antropologia como disciplina obrigatória no currículo da Pedagogia.

## Alteridade e diversidade cultural

A alteridade pode ser definida como uma das utopias a serem buscadas na postura do antropólogo. Uma espécie de “terra prometida” (Gusmão, 1997). Essa definição, de forma geral, consiste no desafio de se colocar no lugar do outro, ser capaz de ver e enxergar o que o outro vê e enxerga. Compreender, como pesquisador ou pedagogo, um conhecimento imerso em uma cultura que não é nossa, dentro do desafio de entender uma realidade cultural que não nos pertence, mas sim aos pesquisados e alunos. Ao olharmos a contribuição da antropologia na discussão da diversidade cultural, a alteridade constitui um ponto muito mais profundo da forma com que se trabalha a diversidade (relação entre o eu e o outro). Ou seja, um movimento muito mais profundo e potencial para a formação pedagógica.

Desde a origem das primeiras pesquisas antropológicas, no momento de pesquisar o exótico, esse movimento acabou por identificar a necessidade de estranhamento do mundo que lhe deu origem, ou seja, a Cultura Europeia (que se colocava, como apontamos anteriormente, como centro explicativo civilizatório das demais culturas e países considerados por eles como “primitivos”, posteriormente identificada como um exemplo clássico de postura eurocêntrica) (Brasão, 2014). A Alteridade (Goldman, 2006) seria a manifestação buscada como ideal no exercício do relativismo cultural dentro do compromisso de efetivação das pesquisas etnográficas. A historicidade das pesquisas antropológicas, se fazendo presente no cabedal intelectual na formação de pedagogos no Brasil, objetiva articular questões teóricas nas problemáticas culturais da pesquisa educacional. Cabendo aos pedagogos e pedagogas a devida validação da busca da alteridade como uma nova dimensão reflexiva nas suas pesquisas e

práticas educacionais. Sobre os desafios na prática de pesquisa, Goldman apresenta um conjunto de importantes reflexões sobre o conceito:

Penso, que alteridade seja a noção ou a questão central na disciplina, o princípio que orienta e influte, mas também limita, a nossa prática. Parte da nossa tarefa consiste em descobrir por que aquilo que as pessoas que estudamos fazem e dizem parece-lhes, eu não diria evidente, mas coerente, conveniente, razoável. Mas a outra parte consiste em estar sempre se interrogando sobre até onde somos capazes de seguir o que elas dizem e fazem, até onde somos capazes de suportar a palavra nativa, as práticas e saberes daqueles com quem escolhemos viver por um tempo. E, por via dessa consequência, até onde somos capazes de promover nossa própria transformação a partir dessas experiências. (2006, p. 167).

Esse movimento é bastante relevante ao tratar a prática pedagógica que movimenta os conhecimentos antropológicos para finalidades educacionais. A alteridade, juntamente com a conexão da etnografia com as problemáticas antropológicas e a historicidade do desenvolvimento teórico da antropologia no campo pedagógico, resultaria na implosão de uma oposição simplista apresentada na introdução, na qual a antropologia seria o campo da pesquisa e a educação como campo da prática. A antropologia trabalhada na formação de pedagogos é uma ponte fundamental na conversão dos conhecimentos culturais, na teorização e da criação de novos caminhos pedagógicos, uma antropologia da prática pedagógica ainda a ser efetivamente consolidada.

## Conclusões

Ao retomarmos a dimensão curricular dos cursos de Pedagogia, em contextos específicos de reforma curricular, buscamos na pesquisa em tela apresentar um conjunto de critérios objetivos, no sentido de apontar a relevância que a Antropologia como disciplina e seus conhecimentos constituem fundamentos importantes na formação do egresso do referido curso. Eles cumprem papel indispensável na formação pedagógica ao ampliarem a percepção das culturas e sua complexidade no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade no campo educacional. Obviamente, não estamos definindo que apenas essa disciplina seria responsável por resolver todos os problemas existentes em todo e qualquer currículo. Identificamos um papel complementar frente às demais disciplinas ofertadas, apresentando um conjunto de contribuições específicas para a formação do egresso.

Reconhecendo que no interior das inúmeras reformas curriculares que se estabeleceram ao longo da história dos cursos de Pedagogia, atravessadas por ideais neoliberais (Malachen & Santos, 2020), combinadas com posturas muitas vezes pessoalizadas de professores embebidos em concepções de epistemologias da prática, oferecemos um conjunto de elementos objetivos que visam subsidiar a defesa da disciplina do currículo da Pedagogia dentro de uma posição que reconhece a importância dos fundamentos teóricos na formação dos pedagogos.

Essa defesa objetiva aproximar dos futuros pedagogos esses e outros conjuntos significativos de conhecimentos antropológicos, juntamente com o reconhecimento que o domínio dos mesmos provoca novas reflexões nas demais disciplinas ofertadas no currículo. Quando se estuda infância, história da educação, sociologia da educação, filosofia da educação, políticas educacionais, didática e se vivenciam experiências em estágio, para citar apenas algumas disciplinas presentes na maioria dos currículos de pedagogia (Albuquerque, Rocha & Simão), o olhar antropológico provoca avanços também nessas discussões, já que questões culturais atravessam de forma especial esses e outros temas. Processo este que coloca a antropologia de forma transversal no currículo, por ter seu lugar como disciplina e sendo ministrada por um antropólogo de formação.

A antropologia atenta para o risco que, sem as devidas bases teóricas da ordem dos fundamentos, as práticas facilmente conduziram para posturas pedagógicas etnocêntricas, excludentes e pouco aprofundadas no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade cultural. Invertendo os limites da epistemologia da prática, na qual “do ponto de vista do pensamento filosófico, a epistemologia da prática corresponde ao pragmatismo, que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil” (Rodrigues & Kuenzer 2007, p. 58). Como bem definiu essa inversão utilitarista, o antropólogo Claude Levi-Strauss em sua obra *O Cru e o Cozido* (2002), indica que o alimento não é somente bom para comer (lógica utilitarista), mas é, também, bom para pensar. No mesmo sentido, a prática não se serve apenas para se fazer, mas também para se pensar o que se faz em diálogo com as teorias. E são exatamente os subsídios teóricos que qualificam o pensamento sobre as práticas.

Além disso, a Antropologia, como conhecimento fundamental para a formação de pedagogos e pedagogas, impediria um uso utilitário e simplificador da etnografia. Muito mais do que uma técnica de pesquisa, a antropologia oferece a oportunidade de

ligar e religar problemáticas educacionais com problemáticas culturais e seus desdobramentos teóricos e conceituais no próprio campo educacional. Esse religar fundamenta um reconhecimento histórico e intelectual das pesquisas e teorias antropológicas em pesquisas educacionais, nas quais o conhecimento do desenvolvimento de história da antropologia, ilustrada por suas pesquisas mais importantes e relevantes, se faz necessário no cabedal formativo dos pedagogos.

A Antropologia ofertada como disciplina, atenderia critérios objetivos no seu papel de fundamentar teórica e metodologicamente a formação intelectual dos pedagogos. A discussão sobre o etnocentrismo e relativismo cultural, da alteridade, mostra o potencial que esses conhecimentos oferecem nos desdobramentos do papel da escola em uma concepção alargada de democracia atravessada pelas diversidades culturais. Além disso, o conceito de desnaturalização passou a demonstrar que nossas formas de organização social se designam por nossos processos de socialização, desde a infância, e que os grupos sociais não devem ser diferenciados por características definidas a priori como dadas pela natureza (supostamente biológicas), mas ser entendidos pelas raízes culturais e étnicas<sup>13</sup> que são constituídas. O conceito de etnia, que designa um grupo que se autodefine e é definido pelos outros como “diferente”, que supõe algum tipo de identificação coletiva, como o compartilhamento de uma história comum, infinitamente mais profundo e preciso que o conceito de raça.

O próprio conceito de cultura se estabelece como ingrediente importante no próprio entendimento do processo educacional. No momento em que estuda as transformações do mesmo ao longo dos séculos, o que justifica sua recuperação estabelecida historicamente no campo antropológico. O conceito de cultura passa por diversas concepções, desde a ideia de cultivo do conhecimento, passando por práticas e hábitos de um determinado grupo, até as normas e regras simbólicas que estavam na mente das pessoas e não no comportamento.

Para não restar dúvida sobre o papel e importância da Antropologia no currículo dos cursos de formação de pedagogos e pedagogas no Brasil, esse

13 A definição étnica constitui um avanço no sentido que muitas vezes é entendido como um sinônimo de raça. Nas pesquisas sociais, muitas vezes esses termos vem juntos, tal como: qual sua raça/etnia? Porém, são termos profundamente distintos. A raça como um componente biológica que separa pessoas pela cor da pele, por exemplo, na definição da etnia, entendemos uma coletividade de pessoas que se diferencia por suas especificidades socioculturais, refletidas principalmente por sua língua, religião, hábitos culturais, ou seja, constitui um grupo étnico.

reconhecimento da antropologia como uma das inúmeras prioridades formativas no contexto brasileiro não está calcado no objetivo de formar antropólogos no interior das faculdades de educação, mas sim fomentar novos conhecimentos antropológicos em educação e, mais especificamente, em pedagogia. A Antropologia não visa constituir competências, mas sim fortalecer os fundamentos reflexivos na criação de novas práticas e novos caminhos de pesquisa no campo da Antropologia e da Educação.

## Referências

- Albuquerque M. H. (2013). *Formação docente para educação infantil no Brasil: Configurações curriculares nos cursos de pedagogia*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Albuquerque, M. H. de, & Bussa-Simão, M. (2012). Estágio curricular no curso de Pedagogia: Compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. *Teias*, 27, 123-138.
- Araújo, J. C. S. (2009). Haveria uma antropologia infantil na modernidade? *Revista Educação em Questão*, 36(22), 74-113.
- Azanha, J. M. P. (1992). *Uma ideia de pesquisa educacional*. Edusp.
- Batallán, G., & Campanini, S. (2007). El “respeto a la diversidad” en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral. *Revista de Antropología Social*, 16, 159-174.
- Benedict, R. (1934). *Patterns of Culture*. Houghton Mifflin.
- Benedict, R. (1946). *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture*. Charles E. Tuttle Co.
- Bissoli Da Silva, C. (1999). *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Autores Associados.
- Boas, F. (1911). *The Mind of Primitive*. Macmillan.
- Boas, F. (1986). *Anthropology and Modern Life*. (3ªed.). Dover.
- Boas, F. (2004). *A formação da antropologia americana 1883-1911*. Contraponto: Editora UFRJ.
- Brasão (2014). O Etnocentrismo como elemento constitutivo da cultura ocidental. *Cadernos da Fucamp*, 13(19), 62-72.
- Cohn, C. (2013). Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, 221-244.
- Cohn, C. (2010). A tradução de cultura para os Mebengokrê da perspectiva de suas crianças. *27ª Reunião Brasileira de Antropologia*, Belém.
- Da Silva Moreira, J., & Franco, M. A, do S. (2024). Da Pedagogia como ciência à Pedagogia como docência: concepções em disputa no cenário brasileiro. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga.
- Dourado, I. P. (2019). Ensino de Antropologia e humanização antropológica: Desdobramentos educativos nos estudos das diferenças culturais. In K. Durau (Org.), *Demandas e Contextos da Educação no Século xxi 2*. Editora Atena.
- Duarte, N (2010). O debate sobre as teorias pedagógicas na atualidade. In L. M. Martins & N. Duarte (Org.), *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. Editora unesp; Cultura Acadêmica.
- Ferreira, W. A. de A., & Zitkoski, J. J. (2017). Educação escolar indígena na perspectiva da educação popular: em defesa da Pedagogia Cosmo-Antropológica. *REMEA: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 34(3), 4-20.
- Fidalgo, F., & Machado, L. (2000). *Dicionário da educação profissional*. NETE/Fildago & Machado Editores.
- Galli, M. C. (1993). *Antropologia culturale e processi educativi*. Nuova Italia.
- Garcia, M. M. A. (2019). Quimeras do curso de pedagogia: A formação para a docência na educação infantil e nos anos iniciais. *Revista Práxis Educacional*, 15(33).
- Goldman, M (2006). Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica. *Etnográfica*, 10.
- Gusmão, N. M. M. (1997). Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos cedes*, 18(43), 8-25.
- Gusmão, N. M. M. (2015). Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. *Linhas Críticas*, 21(44), 19-37.
- Hutmacher, W. (1995). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise*. Dom Quixote.
- Laplantine, F. (2007). *Aprender antropologia*. Brasiliense.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)
- Lévi-Strauss, C. (2004). *O cru e o cozido*. Cosac Naify.
- Limonte Vieira, K. A., & Badia, D. (2015). O ensino de antropologia nos cursos de pedagogia: caminhos para a diversidade. *Práxis Educacional*, 11(20), 247-269.
- Libaneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, 17, 153-176.

- Libâneo, José Carlos (2021). Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, 13(31), 743-774.
- Malachen, J., & Santos, S. A. dos (2020). Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: Perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico crítica versus a base nacional comum e a pedagogia das competências, *Rev. histedbr On-line*, 20.
- Mattos, C. L. G., & Castro, P. A. (2011). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. eduepb.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilization*. William Morrow.
- Mead, M. (1930). *Growing up in the New Guinea: a comparative study of primitive education*. Blue Ribbon Books.
- Mead, M. (1935). *Sex and temperament in three primitive societies*. William Morrow.
- Mendes, C. L., Cardoso, F. A., & Matos, D. A. S. (2019). Currículo e Relações de Poder: Análise de uma Reforma Curricular Para Cursos de Pedagogia em Tempos de Conservadorismos. *Rev. Tempos Espaços Educ.*, 12(30), 117-138.
- Meneses, P. G. (1999). Etnocentrismo e relativismo cultural. *Revista Symposium*, 3, 19-25.
- Miglioranza, C. (2021). O que as crianças têm a dizer à antropologia?. *SciELO em Perspectiva: Humanas*. <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2021/10/07/o-que-as-criancas-tem-a-dizer-a-antropologia/>
- Ministério da Educação — MEC. (1998). Parâmetros curriculares do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. *Diário Oficial da União*.
- Ministério da Educação — MEC. (2006a). Parecer n. 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*.
- Ministério da Educação — MEC. (2006b). Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb001_06.pdf)
- Ministério da Educação Nacional — MEC. (2009). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_09.pdf)
- Ministério da Educação — MEC. (2010a). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)
- Ministério da Educação — MEC. (2010b). Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos. *Diário Oficial da União*. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)
- Ministério da Educação — MEC. (2015). Base Nacional Comum Curricular (Versão preliminar). *Diário Oficial da União*.
- Ministério da Educação — MEC. (2018). Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*.
- Oliveira, A. (2012). Antropologia e Antropólogos, Educação e Educadores: O lugar do ensino de Antropologia na formação docente. *Percursos*, 13(1), 120-132.
- Oliveira, A. (2013). O lugar da Antropologia na formação docente: um olhar a partir das Escolas Normais, *Pro-Posições*, 24(2), 27-40 9.
- Oliveira, A. (2014). A Antropologia e a Formação de Professores. *Revista Cocar*, 8(15), 23-30.
- Pereira, A. (2014). O curso de pedagogia e as novas diretrizes curriculares: análise crítica de um currículo escrito. *Revista Espaço do Currículo*, 7(2), 368-385. <https://doi.org/10.15687/rec.v7i2.19043>
- Peirano, M. (2006). *A Teoria Viva: e outros ensaios de antropologia*. Jorge Zahar Editor.
- Ribeiro, W. G., & Azevedo-Lopes, R. (2017). Conhecimento-investimento e currículo meritocrático. *Currículo sem Fronteiras*, 17(3), 659-677.
- Rifiotis, F. C., Ribeiro, F. B., Cohn, C., & Schuch, P. (2021). A antropologia e as crianças: da consolidação de um campo de estudos aos seus desdobramentos contemporâneos. *Horizontes Antropológicos*, 27(60), 7-30.
- Rocha, G., & Tosta, S. P. (2022). Aprendiz de Feiticeiro: A Pedagogia da Antropologia de Marcel Mauss, *Revista Sociologia e Antropologia*, 12(1).
- Rocha, G., & Tosta, S. P. (2017). O campo, o museu e a escola: antropologia e pedagogia em Franz Boas. *Horizontes Antropológicos*, 23(49), 1-30. .
- Rodrigues, M. de F., & Kuenzer, A. Z. (2007). As diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia: Uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de professor*, 10(1), 35-62.
- Santin, S. (1992). *Educação Física: temas pedagógicos*. EST/ESEF.
- Sartori, A. J. (2010). O ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo: programas e currículos na Região Sul. In *27ª Reunião Brasileira de Antropologia*.
- Velho, G. (1978). Observando o Familiar. In E. Nunes (Org.), *Aventura Sociológica*. Zahar.
- Velho, G. (2011). Antropologia Urbana: interdisciplinaridade e fronteiras do conhecimento. *MANA*, 17(1), 161-185.



Título: Serie Vita Contemplativa  
Entretiempos  
Autor: Hugo Avendaño  
Año: 2022  
Técnica: Acrílico

# Discursos de inclusión universitaria en Chile: meritocracia e integración educacional\*

University Inclusion Discourses in Chile:  
Meritocracy and Educational Integration  
Discursos de inclusão universitária no Chile:  
meritocracia e integração educacional

Rafael Miranda-Molina \*\* 

## Para citar este artículo

Miranda-Molina, R. (2024). Discursos de inclusión universitaria en Chile: meritocracia e integración educacional. *Pedagogía y Saberes*, (61), 70–82. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20146>

\* Este artículo es parte de una investigación doctoral titulada “Aproximación a la puesta en acto de la política PACE desde el punto de vista de sus profesionales” en el marco del doctorado en educación dictado por las universidades Alberto Hurtado y Diego Portales, que contó con el financiamiento la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (Chile) / Subdirección de Capital Humano / Beca de doctorado nacional, Folio 21211032. Agradezco especialmente a la Profesora Analía Inés Meo por las orientaciones sobre análisis visuales que nos entregó en el seminario “Acercamiento al uso de imágenes y de métodos visuales en investigación educativa” en la Universidad Alberto Hurtado.

\*\* Candidato a Doctor en Educación UAH-UDP. Docente colaborador, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, Chile. [ramiranda@uahurtado.cl](mailto:ramiranda@uahurtado.cl)

## Resumen

Este trabajo deriva de una investigación doctoral sobre las políticas de acción afirmativa en la educación superior chilena y sus discursos dominantes. En tal contexto se analizan tres discursos que permiten construir la universidad selectiva, como también, inclusiva. Desde un amplio archivo documental y entrevistas a profesionales universitarios y gubernamentales vinculados al Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), que es la principal política de acción afirmativa, se analiza cómo cuotas de equidad y nivelaciones se vinculan como vías para alcanzar la igualdad de oportunidades. Tal interpretación, que posiciona al desvalido/meritorio como sujeto de intervención, es diseminada al interior de la universidad por medio procesos formativos dirigidos a sus potenciales sujetos profesionales. Se trata de una pedagogía de la inclusión meritocrática que invita a profesionales y estudiantes a convertirse en orgullosos agentes de justicia social. Estos resultados dan cuenta de la forma en que la racionalidad dominante de la universidad selectiva subvierte las críticas a la reproducción de la desigualdad, al responsabilizar a la clase trabajadora de su propia in/exclusión y la prestigio en los mercados universitarios como agente de inclusión social.

### Palabras clave

educación superior; inclusión; meritocracia; acción afirmativa; educación remedial

---

## Abstract

This paper derives from a doctoral research on affirmative action policies in Chilean higher education and their dominant discourses. In this context, three discourses are analyzed that allow the construction of a selective, yet inclusive, University. Drawing from an extensive documentary archive and interviews with university and governmental professionals connected to the Higher Education Access Program (PACE), which is the main affirmative action policy, the study examines how equity quotas and leveling measures are linked as pathways to achieving equal opportunities. This interpretation, which positions the underprivileged/meritorious individual as the subject of intervention, is disseminated within the university through training processes aimed at potential professional subjects. It is a pedagogy of meritocratic inclusion that invites professionals and students to become proud agents of social justice. These results reveal how the dominant rationality of the selective university subverts criticisms about the reproduction of inequality by holding the working-class accountable for their own inclusion/exclusion, while also managing to position itself in university markets as an agent of social inclusion.

### Keywords

higher education; inclusion; meritocracy; affirmative action; remedial education

---

## Resumo

Este artigo deriva de uma pesquisa de doutorado sobre as políticas de ação afirmativa na educação superior chilena e seus discursos dominantes. Nesse contexto, analisam-se três discursos que permitem construir uma universidade tanto seletiva quanto inclusiva. A partir de um amplo arquivo documental e entrevistas com profissionais universitários e do governamentais vinculados ao Programa de Acesso à Educação Superior (PACE), que é a principal política de ação afirmativa, analisa-se como as cotas de equidade e nivelamentos se vinculam como vias para alcançar a igualdade de oportunidades. Essa interpretação, que posiciona os desválido/meritário como sujeito de intervenção, é disseminada dentro da universidade por meio de processos formativos direcionados aos seus potenciais sujeitos profissionais. Trata-se de uma pedagogia de inclusão meritocrática que convida profissionais e alunos a se tornarem agentes orgulhosos da justiça social. Esses resultados mostram como a racionalidade dominante da universidade seletiva subverte as críticas à reprodução da desigualdade ao responsabilizar a classe trabalhadora por sua própria in/exclusão e consegue se prestigiar nos mercados universitários como agente de inclusão social.

### Palavras-chave

educação superior; inclusão; meritocracia; ação afirmativa; educação corretiva

---

## Introducción

Contribuyo primeramente con mi óbolo a la infancia, en segundo a la escuela primaria, de allí a la Escuela de Artes y Oficios y por último al Colegio de Ingenieros, poniendo al alcance del desvalido meritório llegar al más alto grado del saber humano; es el deber de las clases pudientes contribuir al desarrollo intelectual del proletariado.

FEDERICO SANTA MARÍA, *Testamento de Federico Santa María Carrera, 1920*

La inclusión en la Educación Superior (ES) se ha ido legitimando progresivamente como una aspiración a ampliar el acceso y participación de diversos grupos sociales, en una tensión entre sus fines de justicia social y su persistente subrepresentación (Sabzalieva *et al.*, 2022). Esto remite a la paradoja de una universidad que aspira a ser reconocida como inclusiva sin desafiar su histórica selectividad. En este contexto, diversas medidas y políticas de acción afirmativa se han ido legitimando como estrategias efectivas para corregir la forma en que la ES replica la exclusión de sendos grupos sociales en la competencia por el acceso (Dudley y Moses, 2014).

En el caso de Chile las acciones afirmativas se han enfocado en grupos de menor ingreso económico (Leyton, 2014), desde intensas presiones sociales sobre el sesgo socioeconómico de los sistemas de admisión, y posteriores respuestas políticas e institucionales dirigidas a proveer de procesos de preparación, bonificaciones, cupos de equidad y nivelaciones posteriores al ingreso que mantienen un carácter meritocrático (Villalobos *et al.*, 2017).

Aunque el sistema de admisión ha sido intensamente impugnado por más de dos décadas (Ramos, 2023), tal crítica ha sido movilizadora fundamentalmente por grupos universitarios (estudiantiles y académicos), es decir, recuperando la doble acepción que Michael Young (1964) propusiera sobre el término meritocracia, la clase meritocrática gobierna la discusión sobre el orden meritocrático, como también sugieren trabajos más recientes (Sandel, 2020).

Este trabajo propone un análisis de los discursos que gobiernan las acciones afirmativas en Chile, prestando atención a una estrategia discursiva en que comunidades universitarias critican una forma tradicional de selectividad basada en pruebas estandarizadas, con tácticas pedagógicas (entre otras) para iniciar a sus sujetos estudiantiles y profesionales en una comprensión fundamentalmente meritocrática de la inclusión en la ES. De esta forma, en el análisis de una interrelación de textos, habla e imágenes, este

trabajo busca dar cuenta de una cierta pedagogía de la inclusión meritocrática, para argumentar sobre la forma en que se subjetiva al sujeto profesional responsable de su implementación, y con ello, produce y delimita las posibilidades de construir la universidad como inclusiva sin necesariamente desafiar su selectividad.

En particular, con este trabajo se propone problematizar tres discursos dominantes que gobiernan estas acciones afirmativas. Primero, un discurso del rescate del sujeto talentoso desde una educación secundaria juzgada de mala calidad, como el origen de la inequidad en el acceso. Asimismo, un discurso meritocrático que construye la selección universitaria como inclusiva en la medida que favorece el acceso proporcional de todos los grupos sociales en igualdad de oportunidades. Y también un discurso de nivelación que legitima la intervención de las trayectorias iniciales del sujeto de inclusión, al asumirle en un nivel inferior al de sus pares. En suma, en la interrelación de estos tres discursos, la discusión actual sobre una posible ampliación del acceso vincula cuotas con nivelaciones posteriores, como una forma de legitimar nuevas acciones afirmativas en la medida que la universidad se comprometa a *rescatar* solo a los meritorios y posteriormente nivelarlos respecto de sus pares *normales*.

A continuación, se presentan antecedentes sobre la acción afirmativa específica que se analiza, referentes teóricos, un vistazo al proyecto de investigación y sus métodos, descripciones de los tres discursos antes mencionados y una discusión sobre los alcances de tal problematización.

## Antecedentes: La acción afirmativa para incluir al desvalido meritório

A nivel latinoamericano, Chile constituye un caso emblemático de masificación por medio de políticas neoliberales basadas en un modelo de Estado subsidiario (Espinoza, 2017). A pesar de la ampliación de la cobertura y progresiva reducción de la desigualdad en el acceso (Salmi y D'Addio, 2021), persiste una menor participación de los grupos de menor nivel socioeconómico, más marcada en las universidades y los programas que mayor movilidad social ofrecen (Aguirre y Matta, 2022). Este es un modelo de ingreso segmentado que tiende a segregar a los más pobres en instituciones privadas y en programas de menor prestigio y calidad. Visto desde teorías reproductivistas (Baudelot y Establet, 1976; Bourdieu *et al.*, 1977), la masificación segmentada del sistema de ES

representa una continuidad de redes diferenciadas de escolarización que, aunque producen mayor movilidad educacional, controlan la movilidad social de la clase trabajadora y reproducen la estructura de clases en —y a través de— el sistema educativo.

El sistema chileno se distingue, además, por una masificación privatista que ha mantenido el acceso selectivo y cobro de aranceles (García de Fanelli y Adrogué, 2019), en una adopción radical de políticas neoliberales que naturalizan la competencia como dispositivo de acceso justo (Simbürger y Donoso, 2020), esto es un escenario de mercados universitarios interrelacionados de admisión, financiamiento y prestigio (Brunner y Uribe, 2007). Coinciden con el último periodo de masificación (Salazar y Rifo, 2020) importantes presiones sociales por comprometer al Estado con fortalecer la educación pública, proscribir el lucro y endeudamiento estudiantil (González-López, 2021). Esto conducirá a la emergencia e institucionalización de acciones afirmativas, en paralelo con una reforma sectorial que revitalizará el rol del Estado en la gobernanza y regulación de la ES (Moreno y Muñoz Aguirre, 2020), aunque manteniendo su distintivo hibridaje público/privado.

Diversas políticas y medidas de acción afirmativa derivan de demandas de movimientos estudiantiles y respuestas institucionales y gubernamentales ad-hoc (Bellei *et al.*, 2014; Cabalin, 2012), como forma de compensar los sesgos socioeconómicos de los sistemas de admisión. En paralelo a la demanda de gratuidad (González-López, 2021), una multiplicidad de medidas y políticas se construyen para favorecer el financiamiento y acceso de estudiantes descritos simultáneamente como meritorios o talentosos, y desfavorecidos o vulnerables. En este ámbito, se amplían becas para estudiantes con alto desempeño escolar y bajo nivel socioeconómico (Espinoza y González, 2016), bonificaciones de puntajes en los sistemas regulares de admisión (Catalán *et al.*, 2022), accesos especiales a pedagogías (Hormazabal González *et al.*, 2020), cuotas de equidad (Lapierre *et al.*, 2019), programas de preparación y posterior nivelación (Miranda-Molina, 2023).

Un antecedente clave son los llamados programas Propedéuticos, como iniciativas de universidades selectivas que buscan reclutar a estudiantes de alto desempeño desde liceos con alta vulnerabilidad social (Gil, 2019). Tal forma de ingreso, como una cierta puerta lateral (Koljatic y Silva, 2012), provee una preparación suplementaria a la educación secundaria a desarrollar al interior de la universidad, para conducir a una admisión especial y posterior nivelación. Estos programas lograron gran validación

en demandas estudiantiles por institucionalizarlos como mecanismo para favorecer el acceso de estudiantes en el 10 % superior de desempeño secundario (CONFECH, 2011), lo que luego es adoptado como la base de una política de acción afirmativa que se escala a nivel nacional (Bachelet, 2014). A 10 años de implementación, el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) es desarrollado por 29 universidades (50 % del total de universidades) que articulan con una red de 638 liceos (70 % de los liceos más vulnerables) como la principal política de acción afirmativa en la ES chilena.

En suma, Propedéuticos, cuotas y nivelaciones se inscriben en una misma acción afirmativa, en la medida que son promovidas y defendidas por una comunidad epistémica (Leyton, 2022) que busca afirmar al sujeto de alto desempeño en sectores de pobreza como sujeto del derecho a la ES. Como un conjunto coherente de medidas dirigidas a un mismo grupo social (Bossuyt, 2002), esta acción afirmativa se compone de estrategias para corregir inequidades en el acceso desde una crítica fundamentalmente meritocrática. Similar a lo que propone Michael Sandel (2020), estos debates sobre el acceso a la ES, como bien escaso y altamente deseado, se inscriben en una disputa estratégica sobre los méritos para acceder a posiciones y recompensas superiores.

## Referentes teóricos: discursos y sus modalidades textuales y visuales de enunciación

Este trabajo se funda en una conceptualización de la política como discurso (Bacchi, 2000), en tanto prácticas de producción de significados que permiten conducirla más allá de una supervisión directa (Petersen, 2015) al imbricar la producción de verdad con el ejercicio del poder. Como espacio estratégico de producción de problemas y soluciones, la política educativa se inscribe en una cierta economía de discursos (Ball *et al.*, 2012) que produce sistemáticamente los objetos que estas abordan (Beech y Meo, 2016). Tal aproximación remite, entonces, a las prácticas de producción de significados y también, a los significados que fundan las prácticas sociales (Fairclough, 2010).

Desde esta perspectiva, la selección universitaria constituye un dispositivo que gobierna expectativas y conductas de la población con un importante potencial performativo (Bailey, 2013; Ramos, 2023). Tal aparataje no solo permite la selección social, sino que también subjetiva a la clase meritocrática como merecedora de su inclusión (Carvacho *et al.*, 2021).

Como propone Deleuze (1992) sobre el estudio de los dispositivos, indagar sobre lo visible y enunciable es relevante para explicar los términos en que se definen, diseminan y disputan los sentidos con los que los dispositivos gobiernan estos espacios sociales. Así, enunciaciones y visibilidades, como lo posible de decir y hacer visible, remiten a procesos de *semiosis* en modalidades de enunciación, al menos, orales, escritas y visuales (Fairclough, 2010).

En suma, esta indagación sobre los discursos de las políticas educativas busca interrogar cómo estas son construidas de maneras complejas en una interrelación de habla, escritura e imagen, y al mismo tiempo, sobre cómo su lectura alfabetiza a sus sujetos en los sentidos que las fundan (Ball, 1993). Como se sostiene en este trabajo, los sujetos profesionales en la Acción Afirmativa como lectores y productores de textos verbo-visuales (Legerén, 2011) participan de la construcción discursiva de la universidad como un espacio deseable, aunque solo disponible para los sujetos meritorios.

## Metodología: análisis de la puesta en acto de la acción afirmativa

Este trabajo deriva de una investigación doctoral sobre la forma en que se pone en acto (Ball *et al.*, 2012; Beech y Meo, 2016) la Acción Afirmativa, con foco en los contextos de influencia, producción de textos políticos y de la práctica (Bowe *et al.*, 1992) que ha permitido en los últimos 15 años institucionalizar una forma meritocrática del derecho a la ES EN CHILE.

En particular, el trabajo de campo constituyó una etnografía institucional (Smith, 2005) para indagar desde la perspectiva de las/los profesionales de la Acción afirmativa sobre su construcción al interior de las universidades. Para este trabajo se ha construido un archivo basado en entrevistas a 62 profesionales universitarios y estatales de la Acción Afirmativa, junto con un conjunto de 61 archivos (gubernamentales, institucionales y académicos) y registros de observación de 29 eventos intra e inter-institucionales desarrollados entre 2022 y 2023. Gran parte de estos materiales incluyen imágenes que se interrelacionan con textos y conversaciones en instancias observadas o entrevistas, como también, una importante producción audiovisual diseminada en sitios Web y redes sociales.

Este análisis pone especial foco en líneas de enunciación y visibilidad con los que se disemina y defiende una relación problema/solución que ofrece acciones de preparación, acceso y nivelación como

formas de compensar la inequidad socioeconómica en el acceso a la ES. Con esto se busca problematizar discursos que encadenan acceso y permanencia como etapas, desde el análisis de prácticas formativas que enseñan una comprensión particular de la inclusión universitaria.

En términos éticos este proyecto ha sido evaluado por el comité de ética de la Universidad Alberto Hurtado, con el fin de proteger las identidades de las personas participantes, equipos profesionales y universidades en las que se desempeñan. Si bien el corpus de trabajo incluye una multiplicidad de imágenes en registros documentales y de observación, las que se muestran a continuación remiten a información pública con impacto a nivel nacional, como ilustrativas de los discursos por problematizar:

## Resultados

Mientras la Acción Afirmativa efectivamente afirma al sujeto meritorio en sectores de alta vulnerabilidad social, esta construcción discursiva de la universidad supone una selectividad que, para ser inclusiva, debe incluir a todos los grupos sociales como señal de justicia. Estos discursos, que legitiman a la universidad como espacio superior, cuyo alcance media la demostración de los méritos requeridos, son movilizados a través de una pedagogía que invita e inicia a sus sujetos profesionales en la defensa y diseminación de la inclusión meritocrática. Los discursos que a continuación se describen son tanto ofrecidos, como también, defendidos por sujetos profesionales de la Acción Afirmativa.

### Inclusión como el rescate del desvalido meritorio

Gran parte de los materiales analizados han sido producidos y utilizados en procesos de formación. Como tales, se inscriben en una estrategia discursiva que, mientras impugna la inequidad del sistema regular de admisión, promueve medidas de corrección socioeconómica. La táctica formativa se dirige a formar sujetos profesionales orgullosos de su participación en esta forma de inclusión, útiles para su despliegue y para defender a la universidad como salvadora de talentos que el sistema educativo no lograría desarrollar. Se trata de un discurso del rescate que construye la Acción Afirmativa como faceta inclusiva de la universidad.

Esta imagen (imagen 1) fue utilizada en una formación de tutoras/es pares para acompañar, luego del ingreso, al sujeto de inclusión. Su relevancia remite a un discurso que localiza el origen de la

exclusión en la educación secundaria e invita a estudiantes de niveles superiores a desempeñarse como agentes de inclusión.

**Figura 1.** Manos sosteniendo un brote desde el suelo



**Fuente:** <https://portwashington-news.com/the-dirt-on-soil/> [libre, para uso no comercial]

En la Acción Afirmativa esta imagen es utilizada estratégicamente en la formación tutorial como elemento motivador de sentidos y afectos que caracterizan la faceta inclusiva de la universidad gracias a estos programas. Así, las manos se asocian con la agencia de la universidad, la tierra con un origen social del sujeto de inclusión, cual fuente de suciedad, y el brote como potencial de una semilla, cual talento por rescatar. Como lo explica un coordinador de formación tutorial al inicio de una capacitación:

Esto es lo que hacemos aquí, metemos las manos en la tierra, nos ensuciamos las manos para regar esta semilla, que son los talentos a los que el sistema educativo no les enseña lo suficiente para entrar a la universidad. (Notas de campo, capacitación de tutoras/es)

Los programas Propedéuticos se han caracterizado por diseminar un discurso del déficit sobre el sistema de educación secundaria como lugar donde la inequidad en el acceso se engendraría. Se trata de un discurso hegemónico que explica la subrepresentación de los más pobres como consecuencia de su bajo desempeño en pruebas de admisión, y, a pesar de la intensa disputa por impugnar o defender el sistema de admisión (Ramos, 2023), es compartida por una gran diversidad de actores políticos. El gesto reclutador del sujeto talentoso desde contextos vulnerables se ilustra en la agencia de la universidad, como también, en cómo se ensucian las manos que

rescatan. El contexto educacional de origen es así descrito como caracterizado por una baja calidad, lo que ante una imposibilidad de ser reparada amerita que la universidad les rescate:

Mejoramos la educación cambiando las expectativas de las personas. Las oportunidades que ellos creen que van a tener en la vida genera un impacto súper fuerte en cómo aprenden. O sea, tenemos chiquillos (sic) que estaban en liceos que les dicen 'liceos basura', y ahora van a la universidad. Ese cambio de mentalidad genera un efecto positivo en la educación. El problema es que siguen siendo liceos basura. (OREALC-UNESCO, 2013, 06:32)

En este video se defiende la necesidad de la Acción Afirmativa como compensación que tendría efectos positivos en las expectativas del estudiantado de los sectores más vulnerables. Sin embargo, la expresión 'liceo basura' ha sido usada por décadas para juzgar a liceos como de baja calidad producto de aceptar a estudiantes de menor desempeño y mayor conflictividad (Cerdea *et al.*, 2000). Esta es una metáfora de basural, que describe al estudiantado menos deseable como descartable y a estos liceos como espacios donde tales poblaciones son segregadas (Bourdieu, 1999), consistentemente con la racionalidad selectiva de la universidad. Como gesto de inclusión, desde el 'liceo basura' hacia la universidad, se ilustra una trayectoria de movilidad social ascendente del sujeto talentoso/vulnerable gracias a la Acción Afirmativa. Como lo explica un coordinador ministerial de PACE, la interpretación dominante de inclusión de los programas Propedéuticos consistía en que:

[...] los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, por lo tanto, hay un segmento de los pobres que tiene talento, y a esos vamos a rescatar. (Coordinador PACE-MINEDUC, comunicación personal)

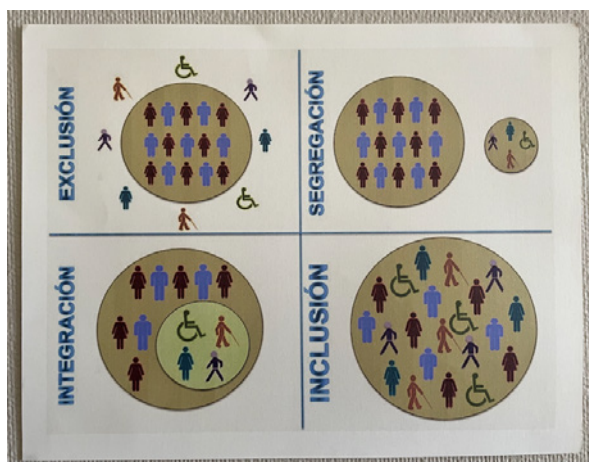
Esta construcción del sujeto de inclusión remite, entonces, a dos operaciones de comparación. Por un lado, un origen social definido fundamentalmente por bajo ingreso económico, como argumento explicativo de subrepresentación y, por otro lado, el carácter de talentoso, como poseedor de un potencial superior al de sus pares que queda en evidencia al lograr un desempeño relativo superior.

### **Inclusión como representación proporcional de todos los grupos sociales**

En las políticas educativas chilenas, la inclusión es una noción que cuenta con gran tradición, al ofrecerse como garantía del pleno ejercicio del

derecho a la educación (Sisto, 2019). En la ES, en cambio, remite más bien a una estrategia discursiva que legitima la selección meritocrática de todos los grupos sociales por medio de una corrección a los sesgos de clase que sub-representan a los más pobres. En este contexto, la forma en que las/los profesionales de la Acción Afirmativa interpretan su rol en ella, remite a culturas universitarias que les subjetivan como agentes de inclusión al interior de la universidad selectiva, en un terreno donde el discurso meritocrático se naturaliza y estructura la disputa por el acceso.

**Imagen 2.** Esquema de inclusión



**Fuente:** elaboración propia, trabajo de campo.

Esta imagen es de acceso público, usualmente incluida en sitios que abordan temas vinculados a la educación inclusiva. En este estudio fue encontrada impresa como póster en oficinas de PACE y en manuales dirigidos a tutoras/es pares de tales programas. La forma en que esta imagen es utilizada e interpretada remite a explicar la inclusión como un propósito que la Acción Afirmativa permite avanzar. Así, su uso remite, tanto a explicar cierta comprensión de la inclusión, como también iniciar a nuevos profesionales en el sentido de lo que esta lograría en el sistema selectivo.

Un discurso que esta imagen estructura visualmente remite al carácter de evolución de la inclusión desde otras formas aquí también ilustradas, aunque ordenadas en niveles inferiores y anteriores. Como Ángeles Parrilla comenta (2002), la participación de diversos colectivos sociales en el sistema educativo siguió una trayectoria desde la exclusión, como denegación de sus derechos educativos, hacia su segregación en espacios especiales, su integración en la escuela regular aunque con tratamientos diferenciados, y más recientemente, como la educación inclusiva propone, buscando

transformar culturas, políticas y prácticas para garantizar la plena participación y aprendizaje de estudiantes que pertenecen a estos grupos históricamente marginados. Tal discurso, propio de la educación inclusiva, jerarquiza exclusión, segregación, integración e inclusión, ubicando la última en un nivel superior de desarrollo, en la medida que se construye normativamente como garantía del pleno ejercicio del derecho a la educación, especialmente para grupos históricamente marginados. Este es un discurso que imbrica inclusión y exclusión en una trayectoria de demandas por cambios radicales en los sistemas educativos (Graham y Slee, 2008).

Sin embargo, solo una parte de esta interpretación de la inclusión es compartida por las/los profesionales que trabajan en esta Acción Afirmativa y que usan activamente este esquema para explicar el sentido de la inclusión meritocrática. Como un coordinador, que frecuentemente capacita a tutoras/es pares y profesionales en la Acción Afirmativa explica:

Esta es una política orientada a la inclusión, pero que opera más cercana a la integración, porque como llega a unos grupos y no es una política general, es focalizada para que algunos puedan entrar y después se puedan sostener, para facilitar su integración y ahí los segrega. Si pensamos en esos dibujitos que están en internet, y que yo a veces ocupo en las presentaciones, integración tiene más que ver con generar condiciones dentro de un espacio común a grupos que requieren apoyos en particular. (Coordinador universitario, comunicación personal)

Distinto de la forma en que exclusión, segregación e integración son construidas como excluyentes, inclusión opera en este espacio como un propósito futuro, que no logra separarse de prácticas actuales de integración y segregación. La reflexión de este profesional observa el foco preferente de intervención en el sujeto de inclusión, como una forma más propia de la integración educacional, aunque, en la medida que considera que el sujeto de inclusión “porta” una cierta necesidad, requiere su segregación en un espacio especial de intervención. Tal atribución causal sirve justamente para justificar una segregación intra-institucional como transitoriamente necesaria.

Otro elemento que la imagen anterior ilustra es un discurso de diversidad que, en el imaginario de no excluir ningún sujeto, propone la inclusión como completamente separada de cualquier práctica de exclusión. Sin embargo, la Universidad en Chile no

deja de ser selectiva, y luego, la inclusión de todos, remite a todos los grupos sociales, pero dentro de ellos solamente a los sujetos meritorios.

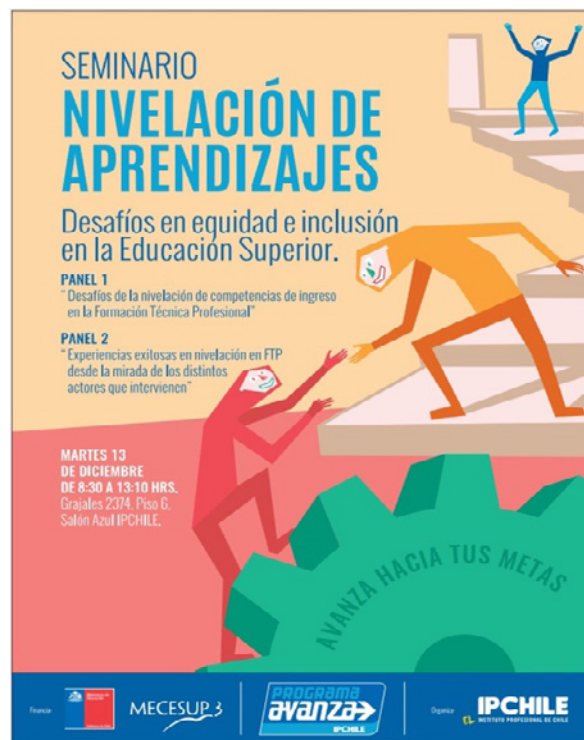
Puesto que los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres en todas las culturas, géneros, nacionalidades y discapacidades, se infiere que en todos los establecimientos de educación secundaria del mundo estudian jóvenes con capacidades académicas destacadas. Esto posibilitará que las universidades sean tan diversas como diversos sean los territorios a los cuales sirven, sin perder excelencia. (Gil, 2019, p. 15)

Esta es una imagen de justicia social que descansa sobre el principio de igualdad de oportunidades para juzgar la subrepresentación como señal de alguna forma anterior de discriminación, como el principio de igualdad de talentos y capacidades propone (Bossuyt, 2002). Pero también se funda en una problematización relativa al talento académico (Arancibia-Clavel, 2009) en la consideración estadística de que todo grupo humano debe contar con un mismo porcentaje de personas talentosas, posible de trazar desde el trabajo seminal de Galton sobre la distribución normal del intelecto (Jolly, 2005). Así, el talento es estratégicamente desplegado como condición necesaria para que el sujeto desvalido —en la medida que demuestra su mérito— sea afirmado como sujeto del derecho a la ES. Se trata de una inclusión meritocrática que, como en la imagen anterior, invisibiliza al sujeto no meritorio y así silencia la exclusión de la selectividad. La imagen de inclusión, entonces, remite a todo grupo social, aunque cada uno en su *justa* medida.

### Discurso de nivelación como integración educacional

Nivelación es un componente central de la Acción Afirmativa, que no solo focaliza acciones remediales luego del ingreso, sino que también cumple un rol de legitimar las cuotas de equidad al comprometer a la universidad con una intervención más allá del acceso. Esta sería una forma de equidad en la permanencia que se implica como consecuencia de los resultados de iniciativas de equidad en el acceso, donde las cuotas serían insuficientes si no se aborda la vulnerabilidad de origen para hacer efectiva la inclusión del sujeto meritorio.

Imagen 3. Seminario Nivelación de aprendizajes



Fuente: <https://vertebralchile.cl/2016/12/06/nuestros-socios-seminario-de-nivelacion-de-competencias/>

Esta imagen se diseñó para un seminario de buenas prácticas de nivelación en el que se presentaron experiencias emanadas de la Acción Afirmativa. Como una metáfora sobre niveles, la imagen que aquí se ofrece dibuja una escalera en la que un sujeto de inclusión no logra llegar al primer peldaño desde el que otro le ofrece ayuda para conducir a un camino ascendente y 'lograr sus metas' hacia una puerta final, donde un tercero les espera en un gesto de celebración. Se trata de un discurso que construye al sujeto de inclusión en un nivel inferior al mínimo requerido, lo que se suele describir como un nivel cero inferior al que formalmente ocuparía luego de ingresar (Miranda-Molina, 2022).

Como imagen de nivelación, remite a discursos que construyen la equidad en el acceso y la permanencia como etapas que el sujeto de inclusión debe enfrentar. Tal asociación, también expresada en el silogismo "acceso implica permanencia", se suele

sintetizar como slogan de inclusión: “acceso sin apoyo no es oportunidad” (Irigoin *et al.*, 2013). Tal preocupación, sin embargo, no configura una trayectoria para todo el estudiantado, sino que preferentemente para el sujeto de inclusión, como explica un experto en estas políticas:

Al entrar por esta vía estás obligado a pasar por estos soportes. Sabemos que tienes necesidades, entonces tienes que pasar por estas nivelaciones y junto con tu carga académica tienes que agregar un poco más, y vas a ser sobre-distinguido respecto a tus pares, pero es por tu bien, sino probablemente no sigas en la universidad. (Investigador de inclusión, comunicación personal)

Como una explicación hipotética dirigida a un/a estudiante, el imperativo de nivelación supone una obligación asumida luego de su ingreso, como consecuencia de haberse beneficiado por un cupo de equidad. Tal explicación constituye un imperativo con la que profesionales de la Acción Afirmativa motivan al sujeto de inclusión para participar en instancias que abordarían sus necesidades de nivelación, distintas y mayores de las de sus pares. Esta necesidad educativa especial asume al sujeto de inclusión encaminado, producto de su origen social, al fracaso y deserción.

Aunque la relación acceso/permanencia en la discusión pública data de más dos décadas en Chile (Ramos, 2023), periodo en el que la acción afirmativa era prácticamente inexistente, tal asociación aún se moviliza estratégicamente en la discusión política sobre posibilidades crear nuevos cupos de equidad. El esquema institucionalizado en PACE, de articulación con la educación secundaria, cupos de equidad y nivelaciones posteriores, se ha legitimado como un posible modelo de inclusión por replicar. Una evidencia reciente es un debate sobre las nuevas pruebas de admisión y posibles nuevas políticas de cuotas:

Directora sistema de admisión: Pero [las pruebas de admisión] nunca van a poder borrar las inequidades previas de nuestro sistema educacional previo, y por lo tanto, se requieren otras medidas como el PACE [...] pero cuidado que las cuotas de equidad tienen que considerar no solo el ingreso, sino que la retención y la titulación. (DEMRE, 2022, 00:18:15)

Diputada de la república: No creo que podamos exigirle [a las pruebas de admisión] todas las soluciones a las inequidades previas que tiene nuestro sistema de educación. Hay que pensar en otros mecanismos alternativos referidos a cuotas, digamos cupo cómo lo que hoy se hace mediante el PACE y otros programas. (*ibid*, 2022, 00:21:37)

Vocera confederación estudiantes universitarios: El punto de las cuotas es que permite que al final las universidades puedan abrir realmente sus brazos, y creo que el desafío está en que ahora las universidades abracen a la diversidad, abracen a quienes entran [...] que este concepto —de abrir los brazos— no se quede solamente en las cuotas de acceso, sino en todo el acompañamiento que puedan tener a la hora de entrar. (*ibid*, 2022, 01:05:36)

Rector universidad y ex ministro de educación: Una vez que aceptamos estudiantes, tenemos la responsabilidad de sacarlos adelante. Y pídanos eso, que graduemos a la gran proporción de los estudiantes que aceptamos, porque sino estamos jugando con lo que somos como instituciones. Pero no nos pidan todo a las universidades. No podemos resolver todos los problemas de la educación, eso se resuelve mucho antes. (*ibid*, 2022, 01:23:43)

En esta discusión, PACE es mencionado como un ejemplo de política de cuotas para cerrar brechas de acceso, culturales o de género, complementada con posteriores acompañamientos. Esto denota un posicionamiento de la universidad como externa al sistema educativo, lugar donde también se imagina el origen de la subrepresentación de diversos grupos sociales. De esta forma, el compromiso de la universidad, como plantea el rector, es con el estudiantado que admite, pero no con resolver —necesariamente— los problemas del sistema educativo. Se construye discursivamente así la Universidad en superioridad moral, de calidad y exigencia, en la medida que repararía, o al menos compensaría, la desigualdad que el Liceo engendra.

A su vez, la asociación entre iniciativas de equidad en el acceso, como cuotas, y de equidad para la permanencia, como acompañamientos, aquí no solo toman la forma de silogismo (acceso implica permanencia), sino de condicionante, es decir, que una forma de admisión basada en cuotas sería responsable, solo si la universidad asume como compromiso institucional la nivelación posterior del sujeto de inclusión. Tal asociación descansa en el supuesto de que la razón de la subrepresentación de sendos grupos sociales sería la falta de preparación, lo que una política de cuotas no repararía, sino que postergaría hacia el inicio de su trayectoria universitaria.

En suma, el discurso que condiciona la creación de nuevos cupos de equidad al compromiso institucional de la universidad por nivelar al sujeto de inclusión plantea como meta evitar el abandono, configurando una estrategia de integración educacional que, aunque no usa la retórica de las necesidades educativas especiales, es coherente con tal racionalidad.

La imagen de la brecha que ubica al sujeto de inclusión en el nivel inferior y a su par, normal, en el superior, se propone como cerrada cuando se logra ubicar en el mismo nivel, es decir, cuando el sujeto de inclusión “se hace indistinguible de sus pares” (Coordinador de inclusión, entrevista).

## Conclusiones

Este trabajo ha analizado discursos dominantes de la Acción Afirmativa, como parte de una investigación etnográfica con la que se ha indagado sobre la forma en que esta comprensión dominante de la inclusión en la ES chilena es diseminada y defendida. Como tales, los discursos del rescate, acceso meritocrático y nivelación constituyen un sistema de relaciones entre enunciados que producen una comprensión particular de la relación entre la universidad y el sistema educativo, como también limitan las posibilidades de apertura de la universidad selectiva.

Al recuperar la denominación de desvalido meritario que un filántropo y empresario chileno utilizara para legar su fortuna a la creación de instituciones educativas, se buscó ilustrar una doble excepcionalidad del sujeto de inclusión como meritario en condiciones de vulnerabilidad social, lo que constituye una posible continuidad discursiva de larga data. Fundamentalmente meritocrática, aunque mucho antes de que tal denominación fuera acuñada globalmente.

El uso estratégico de términos como integración, inclusión, nivelación y acompañamiento se ubica en un plano normativo que los jerarquiza, inclusión superior a exclusión, y acompañamiento superior a nivelación. Metodológicamente, se analizaron prácticas discursivas que usan y producen imágenes al considerar lo visual como modalidad de enunciación y sus usos como tácticas formativas.

Considerando que desde donde esta inclusión es defendida y diseminada es fundamentalmente la universidad, la táctica de asociar positivos y superiores a este lugar sirve para externalizar su origen y focalizar en el sujeto de inclusión el punto de intervención, con el propósito de compensar una exclusión anterior y exterior. Se trata así de un distanciamiento de las causas del problema que construye discursivamente la universidad como justiciera (en tanto rescata) y acogedora (en tanto abraza). Todos estos elementos, mientras configuran una violencia simbólica (Collazos, 2009), son posibles de ser situados en un mercado del prestigio en el que su reconocida excelencia e inclusividad constituyen capitales reputacionales.

Atendiendo a las imágenes que se han descrito, en los tres casos, como en varios otros no reportados, se constata un uso fundamentalmente pedagógico, esto es, ofrecer imágenes que ilustran sentidos (del por qué y el cómo) para iniciar a nuevos sujetos profesionales y difundir experiencias de inclusión. En ambos casos remite a discursos de justificación que, mientras critican exclusiones anteriores y exteriores, ofrecen una imagen de la universidad como solución. Así, como Leyton (2019) ha sostenido que la acción afirmativa es desplegada y defendida por una cierta comunidad epistémica, esta pedagogía de la inclusión meritocrática constituye una táctica de reclutamiento de sujetos profesionales para militar en esta forma de inclusión.

En suma, estos resultados dan cuenta de cómo la racionalidad dominante de la universidad, que construye la preparación previa como la norma para acceder a la ES, responsabiliza a la clase trabajadora de su propia in/exclusión en la medida que su falta de preparación, gestada antes y fuera de la universidad, explicaría su subrepresentación y las estrategias de intervención buscarían remediarla luego del ingreso. Asimismo, en el terreno de los mercados universitarios la construcción de la universidad como inclusiva sirve como un elemento estratégico en la competencia por prestigio, subvirtiendo la crítica a la selectividad como mecanismo de exclusión y construyendo la universidad selectiva como agente de inclusión social.

## Referencias

- Aguirre, J. y Matta, J. J. (2022). *El Aporte de la Educación Superior a la Movilidad Social en Chile: Un Análisis Descriptivo*. Universidad Diego Portales. <https://ocec.udp.cl/>
- Arancibia-Clavel, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: Una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de la agenda pública*, 4(26). <https://politicas-publicas.uc.cl/publicaciones/>
- Bacchi, C. (2000). Policy as discourse: What does it mean? Where does it get us? *Discourse*, 21(1), 45-57. <https://doi.org/10.1080/01596300050005493>
- Bachelet, M. (2014). *Mensaje presidencial: 21 de mayo de 2014*. Secretaría de Comunicaciones Palacio de La Moneda. [https://www.bcn.cl/catalogo/detalle\\_libro?bib=254302](https://www.bcn.cl/catalogo/detalle_libro?bib=254302)
- Bailey, P. L. J. (2013). The policy dispositif: Historical formation and method. *Journal of Education Policy*, 28(6), 807-827. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.782512>

- Ball, S. J. (1993). What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy enactment in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *Escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI. <https://books.google.cl/books?id=7kvqnweacaj>
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 24. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Bellei, C., Cabalin, C. y Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426-440. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2014.896179>
- Bossuyt, M. (2002). El concepto y la práctica de la acción afirmativa. *Informe final E/cn.4/Sub.2/2002/21* (pp. 1-25). United Nations, Sub-Commission on the Promotion and Protection of Human Rights. Fifty-third session.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Ákal.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Melendres, J. y Subirats, M. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. laia Barcelona.
- Bowe, R., Ball, S. J. y Gold, A. (1992). The policy process and the processes of policy. *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.
- Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: El nuevo escenario de la educación superior*. Universidad Diego Portales.
- Cabalin, C. (2012). Neoliberal Education and Student Movements in Chile: Inequalities and Malaise. *Policy Futures in Education*, 10(2), 219-228. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.2.219>
- Carvacho, H., Vaz, J. y Walker, V. (2021). La psicología de la ideología meritocrática. En R. Moretti y J. Contreras (eds.), *Mérito y meritocracia Paradojas y promesas incumplidas* (pp. 27-52). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Catalán, X., Santelices, M. V. y Horn, C. (2022). The role of an equity policy in the reproduction of social inequalities: High School Ranking and university admissions in Chile. *Journal of Sociology*, 58(3), 413-432. <https://doi.org/10.1177/14407833211072592>
- Cerda, A., Assael, J., Ceballos, F. y Sepulveda, R. (2000). *Joven y Alumno: ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. LOM, PIIE.
- Collazos, W. P. (2009). *La violencia simbólica como reproducción Biopolítica del poder*. 17.
- CONFECH. (2011). *Petitorio CONFECH*. [http://www.archivochile.com/Chile\\_actual/01\\_mse/0/MSE0\\_0002.pdf](http://www.archivochile.com/Chile_actual/01_mse/0/MSE0_0002.pdf)
- Deleuze, G. (1992). What Is a Dispositif? En T. J. Armstrong (ed.), *Michel Foucault: Philosopher* (pp. 159-168). Harvester Wheatsheaf.
- DEMRE. (2022). *Debate: Presente y Futuro del Sistema de Acceso a las Universidades*. DEMRE. <https://demre.cl/videos/126-debate-presente-futuro-sistema-acceso-universidades>
- Dudley, L. y Moses, M. S. (2014). Affirmative action matters: Social justice in the era of diversity. En *Affirmative Action Matters: Creating Opportunities for Students Around the World* (pp. 168-176). <https://doi.org/10.4324/9781315795744>
- Espinoza, O. (2017). Neoliberalismo Y Educación Superior En Chile: Una Mirada Crítica Al Rol Desempeñado Por El Banco Mundial Y Los "Chicago Boys". *Laplage em Revista*, 3(3), 93. <https://doi.org/10.24115/s2446-6220201733378p.93-114>
- Espinoza, O. y González, L. E. (2016). La educación superior en Chile y la compleja transición desde el régimen de autofinanciamiento hacia el régimen de gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), 35-51.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge.
- García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2019). Equidad en el Acceso y la Graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(96). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3843>
- Gil, F. J. (2019, noviembre 9). *Educación Inclusiva e Interseccional a lo largo de la vida, para que nadie quede atrás*. Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, Todas y Todos los Estudiantes Cuentan, Colombia.
- González-López, F. (2021). The financialization of social policy and the politicization of student debt in Chile. *Journal of Cultural Economy*, 14(2), 176-193. <https://doi.org/10.1080/17530350.2020.1831574>
- Graham, L. J., y Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>

- Hormazabal González, N., Abricot Marchant, N., Oyarzo Vargas, K., Alvarado Arteaga, M., y Bravo Tobar, C. (2020). Programas de acceso especial a las carreras de pedagogía: Sus características en las Universidades del Estado de Chile. *Sophia Austral*, 25, 93-119. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000100093>
- Irigoin, M., Del Valle, R. y Ayala, C. (2013). Acceso Y Permanencia En La Educación Superior: Sin apoyo no hay oportunidad. En *Acceso Y Permanencia En La Educación Superior: Sin apoyo no hay oportunidad*. AEqualis. Foro de educación superior.
- Jolly, J. L. (2005). Foundations of the Field of Gifted Education. *Gifted Child Today*, 28(2), 14-65. <https://doi.org/10.4219/gct-2005-169>
- Koljatic, M., y Silva, M. (2012). Opening a side-gate: Engaging the excluded in Chilean higher education through test-blind admission. *Studies in Higher Education*, 38(10), 1427-1441. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2011.623299>
- Lapierre, M., Ugueno, Á., Solar, F., Krause, A., Luna, L., Rilling, C., Fleet, A., Donoso, E. y García, G. (2019). Enfoques y tendencias actuales en la educación superior inclusiva. En *Educación superior inclusiva* (pp. 15-67). Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.
- Legerén, A. D. (2011). Retrato de mirada sociológica con cámara fotográfica (considerando los textos verbosuales de Lewis W. Hine). *Quaderns-e Institut Catalá d'Antropologia*, 16(1-2), 60-88.
- Leyton, D. (2014). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile, January 2014*, 11-27.
- Leyton, D. (2019). Affective Governmentality, Ordo-liberalism and Affirmative Action Policy in Higher Education. *Doctoral thesis (PhD) University of Sussex*. <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/82670/>
- Leyton, D. (2022). Neoliberalising working-class subjectification through affirmative action policies: Managerial leadership and ontological coaching in higher education. *Journal of Education Policy*, 37(3), 358-378. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1819569>
- Miranda-Molina, R. (2022). Brechas y desniveles: El problema representado en las iniciativas de "nivelación" en la Educación Superior Latinoamericana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46). <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.016>
- Miranda-Molina, R. (2023). Preuniversitarios, ciclos iniciales y apoyos suplementarios: Políticas latinoamericanas de "nivelación" y sus problemas representados. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3470>
- Moreno, C. I. y Muñoz Aguirre, C. (2020). El regreso del Estado en la educación superior de América Latina: Reformas legales hacia un neo-estatismo colegiado. *Revista de la educación superior*, 49(194), 65-87. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1125>
- OREALC-UNESCO (dir.). (2013, enero 24). *Ranking de notas en la inclusión en la educación superior de Chile* [Video de YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=1gfkhrqLecq&t=418s>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(June), 11-29.
- Petersen, E. B. (2015). Education policies as discursive formations. En K. N. Gulson, M. Clarke y E. B. Petersen (eds.), *Education Policy and Contemporary Theory* (pp. 63-72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315818429-6>
- Ramos, C. (2023). *El dispositivo de selección universitaria: Mérito, ciencia y justicia social (Chile, 1850-2022)*. Ediciones UAH.
- Sabzalieva, E., Gallegos, D., Yerovi, C., Chacón, E., Mutize, T., Morales, D. y Cuadros, J. A. (2022). *El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social*. UNESCO.
- Salazar, J. M. y Rifo, M. (2020). Bajo el péndulo de la historia: Cinco décadas de masificación y reforma en la educación superior chilena (1967-2019). *Economía y Política*, 7(1), 27-61. <https://doi.org/10.15691/07194714.2020.002>
- Salmi, J. y D'Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47-72. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>
- Sandel, M. (2020). *The Tyranny of Merit. What's Become of the Common Good*. Penguin.
- Simbürger, E. y Donoso, A. (2020). Key elements in the naturalisation of neoliberal discourse in higher education in Chile. *Discourse*, 41(4), 559-573. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1512953>
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la Chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 23. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people* (Vol. 44). AltaMira Press.
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I. y Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: Merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 73. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2879>
- Young, M. (1964). *El triunfo de la meritocracia: 1870-2034: Ensayo sobre la educación y la igualdad*. Editorial Tecnos.



**Título:** Serie Vita Contemplativa  
**Entretiempos**  
**Autor:** Hugo Avendaño  
**Año:** 2022  
**Técnica:** Acrílico

# Educación sociohumanística en las profesiones de salud en Colombia\*

Socio-Humanistic Education in Health  
Professions in Colombia

Educação sócio-humanística nas  
profissões de saúde na Colômbia

Alejandro Oses-Gil\*\* 

Franlet Rocío Araque-Castellanos\*\*\* 

Oscar Medina-Ortiz\*\*\*\* 

## Para citar este artículo

Oses-Gil, A., Araque-Castellanos, F. R. y Medina-Ortiz, O. (2024). Educación sociohumanística en las profesiones de salud en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (61), 83–96. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20176>

\* Artículo de investigación derivado del proyecto de investigación “La enseñanza de la filosofía en el Norte de Santander, provincia de Ocaña” con código 400-156.012-103(GA311-BP-2021), aprobado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Pamplona en la convocatoria interna de Banco de Proyectos 2021. Grupo de investigación Conquiro, código col0140981, línea de investigación en estudios en filosofía aplicada

\*\* Doctor en Humanidades. Docente del Departamento de Filosofía, Universidad de Pamplona. [alejandro.oses@unipamplona.edu.co](mailto:alejandro.oses@unipamplona.edu.co)

\*\*\* Magíster en Cultura, docente del Programa de Psicología, Universidad Simón Bolívar. [franlet.araque@unisimon.edu.co](mailto:franlet.araque@unisimon.edu.co)

\*\*\*\* Doctor en Neurociencias, especialista en Psiquiatría. Docente del Programa de Psicología, Universidad Simón Bolívar. [dr.oscarmedina@gmail.com](mailto:dr.oscarmedina@gmail.com)

Fecha de recepción: 14 de octubre de 2023  
Fecha de aprobación: 26 de febrero de 2024

## Resumen

La educación debe fomentar el razonamiento humanístico. Se realizó un estudio de investigación documental del componente socio humanístico en 199 currículos vigentes de Salud en Colombia, de ocho programas profesionales en diversas universidades. Se evaluó en bases de datos el número de cursos, porcentaje de créditos y denominaciones. El componente socio humanístico está organizado en: el 38 % cursos de humanidades; el 27 % asignaturas de Ciencias sociales; el 3,8 % cursos orientados a las Artes y categorías emergentes; el 31,2 % asignaturas en Comunicación, Lingüística, expresión oral y escrita. Los resultados sugieren que los programas de salud integran la formación socio humanística en una proporción reducida y aún se requiere trabajar en un currículo integrador entre lo disciplinar y lo socio humanístico.

### Palabras clave

educación; humanidades; ciencias médicas; planes de estudio; formación médica

---

## Abstract

Education should foster humanistic reasoning. A documentary research study was conducted on the socio-humanistic component in 199 current health curricula in Colombia, covering eight professional programs at various universities. The study evaluated the number of courses, percentage of credits, and their designations using database analysis. The socio-humanistic component is organized as follows: 38 % humanities courses, 27 % social sciences subjects, 3.8 % courses oriented towards arts and emerging categories, and 31.2 % subjects in communication, linguistics, oral and written expression. The results suggest that health programs integrate socio-humanistic training in a small proportion, and there is still a need to work on an integrative curriculum that combines disciplinary and socio-humanistic elements.

### Keywords

education; humanities; medical sciences; curricula; medical training

---

## Resumo

A educação deve promover o raciocínio humanístico. Foi realizado um estudo de pesquisa documental do componente socio-humanístico em 199 currículos vigentes de saúde na Colômbia, de oito programas profissionais em diversas universidades. Avaliou-se em bases de dados o número de cursos, percentual de créditos e denominações. O componente socio-humanístico está organizado em: 38 % cursos de humanidades; 27 % disciplinas de Ciências Sociais; 3,8 % cursos voltados para as Artes e categorias emergentes; 31,2 % disciplinas em Comunicação, Linguística, expressão oral e escrita. Os resultados sugerem que os programas de saúde integram a formação socio-humanística em uma proporção reduzida e ainda é necessário trabalhar em um currículo integrador entre o disciplinar e o socio-humanístico.

### Palavras-chave

educação; humanidades; ciências médicas; currículos; profissões de saúde

---

## Introducción

La educación integral cognitiva de los profesionales de la salud requiere vincular conocimientos técnicos, científicos, sociales y humanísticos. Además del conocimiento sobre lo político-económico, tecnologías y del entorno medio ambiental, en armonía con la naturaleza en cada contexto particular; haciendo énfasis en la salud pública, enfatizando en la salud mental. La educación integral cognitiva es el potencial de la vida que permite apoyar el proceso formativo en su dimensión disciplinar y la atención y cuidado de la salud dentro del marco del respeto a los derechos humanos. La formación de los profesionales de las ciencias de la salud ha privilegiado la educación técnico-científica desde un enfoque predominante biomédico (Benedetto y Gallian, 2018), sin tener en cuenta las dimensiones emocionales y vivenciales que constituyen el proceso de evolución cultural y la humanización (Marco *et al.*, 2013), generando una separación entre tecnología y humanismo (Fernández, 2021; Moreto *et al.*, 2014). Como afirman Oses y Leal: “La importancia del aprendizaje humanizado en salud, radica en los aportes que las ciencias humanas y sociales, le proporcionan a la construcción de una cultura humanizada de la salud y la vida” (Oses y Leal, 2022, p. 85).

Dentro de los referentes para la construcción de las estrategias de educación médica en Colombia, se plantean competencias de formación. Una es el mantenimiento de relaciones respetuosas con el paciente, la familia y la comunidad, fundamentadas en un profundo sentido ético y humanístico, que debería ser oportuno y efectivo (Estrada *et al.*, 2017), a través de un currículo integral que logre articular el saber disciplinar con las humanidades y las ciencias sociales, para formar actitudes empáticas que comprendan el padecimiento de los otros, enseñar valores democráticos que respeten los derechos humanos, como también desarrollar habilidades para interpretar el proceso salud-enfermedad-atención-cuidado en contextos sociales, históricos, políticos y culturales.

Problemas como la despersonalización de la relación médico-paciente (Ávila-Morales, 2017), la omisión de los aspectos emocionales de la enfermedad, la exclusión de la perspectiva de los usuarios en el sistema de salud (Quadrelli, 2013) y una generalizada insatisfacción de los usuarios en los servicios sanitarios (Romero, 2018) confluyen en profundos cuestionamientos sobre la formación, las competencias y los perfiles de egreso de los profesionales de las ciencias de la salud que acceden a una educación integral que vincule los conocimientos técnicos y humanistas para focalizarse en la dignidad humana

a través de una relación de cuidado y respeto por los derechos y las diferencias en el marco de la atención en salud (García, 2021).

Algunos valores del proceso de humanización se pueden representar en actitudes de la praxis médica como unión, responsabilidad social oportuna y efectiva, solidaridad, gratitud, respeto y aceptación de las personas, que son fundamentales en todos los profesionales de salud (Sánchez, 2017). En términos de Núñez, un médico debe ser portador de valores y concededor de los mismos y de su aplicación, en especial en lo que respecta a la dignidad, la libertad y la responsabilidad en el ejercicio de la profesión, así como los aspectos que mejoren la relación médico-enfermo a través de la empatía, el encuentro con el otro, el secreto, la autonomía, la confianza y el respeto mutuo (Núñez-Cortés, 2018; Salazar *et al.*, 2023). La propuesta de algunos autores en este sentido es la promoción de la empatía en la educación de las emociones como medio para conectar la medicina basada en la evidencia y la medicina centrada en el paciente, y vencer la separación entre el conocimiento científico-técnico, amplio y profundo, con las ciencias sociohumanísticas (Moreto *et al.*, 2014; Sánchez, 2014).

Sin embargo, en las escuelas de medicina no existen incentivos para incorporar en la enseñanza el desarrollo de las humanidades, las artes y letras (Hortwitz *et al.*, 2007), y en la educación en salud la reflexión sobre un currículo integral es insuficiente. Estudios relacionados con el componente sociohumanístico en la formación y los planes de estudio en Ciencias de la salud en Colombia son escasos. Algunas investigaciones exploran experiencias en Medicina y Enfermería referentes a la enseñanza de la ética y la bioética con el propósito de humanizar la salud (Ibáñez, 2017; Riani, 2017). Desde el enfoque de las humanidades médicas, se estima que los estudiantes reconocen conceptos como determinantes sociales de la salud, la medicina centrada en la persona, la atención humanizada, pero con una baja apropiación en la praxis (Arias y Mesa, 2020).

La reflexión sobre un currículo integral es necesaria frente a las políticas educativas economicistas de las últimas décadas en cuanto buscan una educación instrumental, por tanto:

Se trata entonces de desarrollar las competencias científico-humanísticas como una unidad en el sujeto, que de cara a la racionalidad economicista y pragmática de la globalización y el neoliberalismo, movilice en los nuevos sujetos, drásticos cambios sobre este modelo que adiestra a las generaciones presentes como máquinas utilitarias y que pareciera responder como única alternativa posible a las lógicas del mercado; en cuanto educar en el

paradigma de desarrollo humano, es agenciar un ciudadano con civildad internacional. (Arguello *et al.*, 2011, pp. 417-418)

Así, ante la casi ausencia de las ciencias sociales y humanas en los planes de estudio de las profesiones de la salud, en las últimas décadas está surgiendo interés por reformar e incluir la formación de habilidades humanísticas como parte integral del currículo en la educación superior (Arguello *et al.*, 2011). De la mano con la incorporación de la medicina centrada en el paciente (Moreto *et al.*, 2014; Núñez-Cortés, 2018), se está abriendo paso el concepto de las humanidades para los profesionales de la medicina (Mosley, 1989; Díaz *et al.*, 2021). Algunos referentes en la década de 1960 en Estados Unidos y Europa documentan las primeras reflexiones contemporáneas para incorporar las humanidades en la formación de los médicos (Guardiola y Baños, 2017; Sánchez, 2017). En época más reciente se han revisado planes de estudio de humanidades de la salud centrados en desarrollar la capacidad de los estudiantes para la reflexividad, la autorreflexión y enfoques de comunicación centrados en la persona (Carr *et al.*, 2021).

Las humanidades médicas son concebidas como una transdisciplinariedad en la que se vinculan las ciencias humanas en su versión clásica: historia, filosofía, ética y religión. De la misma manera se vinculan las ciencias sociales contemporáneas —es decir, la antropología, los estudios culturales, la psicología y la sociología—, las artes, la literatura, el teatro, el cine y las artes visuales; con el propósito de ser integradas a la educación de la práctica médica (Aguilar, 2014; Sánchez, 2017).

No obstante, la inclusión de cursos en socio humanidades a los planes de estudio en salud, por sí sola no resuelve los vacíos en la formación humanística del talento humano en salud. Desde un enfoque crítico, se estima que es preciso hacer notar las repercusiones que tiene la enseñanza hegemónica del Modelo Biomédico y la falta de financiación adecuada (Menéndez, 1990) en la desarticulación de la construcción social, histórica, cultural y política del conocimiento en salud; fomentando la homogenización de los cuerpos, la cosificación del cuidado del paciente, las asimetrías en la relación médico paciente y la tendencia a la medicalización en la atención de la salud. Así, sería necesario descolonizar las pedagogías de las ciencias de la salud (Pentecost *et al.*, 2018), y transitar hacia modelos holísticos e integrativos que logren el cambio hacia una visión más contextual de la salud.

En esta perspectiva, algunos países latinoamericanos, han integrado la visión de las humanidades médicas conectándola más cercanamente con la Medicina Social e incorporando la visión de las Ciencias Sociales aplicadas a la salud (Macías, 2011).

En consecuencia, con el propósito de fortalecer las debilidades en humanidades en la formación de los profesionales de la salud, surge la propuesta de un modelo de integración que se refiere a una educación que incluya y valore igualmente las ciencias biomédicas, así como las humanidades, las artes y los saberes sociales, significando que todo el conocimiento en conjunto tiene un valor para la práctica de la salud (Pentecost *et al.*, 2018). Es decir, desde un modelo humanista que integre la realidad biopsicosocial e histórico-cultural de la salud, en una concepción pluridimensional y multicausal de salud-enfermedad, que reconfigure la relación interpersonal médico-paciente como contexto, e incluya la historia clínica centrada en el enfermo antes que en la enfermedad (Quadrelli, 2013).

Estos planteamientos sugieren ir más allá de los cursos optativos o complementarios en las humanidades y en las ciencias sociales, para transitar hacia una educación basada en la comprensión de la historia y el contexto socioambiental, centrando los temas de inclusión, acceso y justicia social (cultivando una ética social), fundamentada en la humanización de la relación profesional-paciente, como el eje esencial de la formación para el trabajo y la práctica clínica (Pentecost *et al.*, 2018).

En relación con las aproximaciones de los proyectos educativos, es posible evidenciar algunas experiencias que incorporan al aprendizaje de los profesionales de la salud a las humanidades y las ciencias sociales. Es el caso del análisis de la pintura y la literatura en la enseñanza de la medicina, evidenciando que ayuda a estimular la sensibilidad y empatía hacia el paciente, así mismo, se puede considerar una herramienta docente significativa para fomentar las prácticas de cuidado, el respeto, la dignidad y los derechos humanos, generando procesos de autorreflexión (Díaz *et al.*, 2021; Lima *et al.*, 2014). Por otra parte, la inclusión de cursos con un enfoque narrativo en la enseñanza de la medicina favorece el pensamiento crítico ante las repercusiones del currículo oculto, apoya la reflexión ética, fomenta la práctica basada en el paciente, la empatía y la inteligencia emocional (Benedetto y Gallian, 2018).

En Colombia, la perspectiva de la calidad de la educación en salud define las competencias transversales como aquello que fortalece los roles de formación integral en las profesiones de la salud, que convergen y constituyen atributos, capacidades y actitudes. Al agruparse, las competencias transversales definen los dominios profesionales, uno de ellos, el de humanismo y ética, según Minsalud (2016): “guía sus actuaciones por los principios de la ética profesional y en beneficio del cuidado de la salud, de

las personas, la familia y las comunidades” (p. 54). Así, proyecta el respeto a los derechos y la dignidad humana, tanto del individuo como de la sociedad.

El concepto de capacidades en el saber ser se define como una de las características específicas de calidad para los programas de pregrado en salud (Ministerio de Educación Nacional, 2003). La Comisión para la Transformación de la Educación Médica en Colombia sugiere reformas educativas que procuren un currículo renovado que fomente el razonamiento crítico, analítico, reflexivo, ético, humanístico y humanitario (Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social, Comisión para la Transformación de la Educación Médica en Colombia, 2017).

De igual manera, en las propuestas y desafíos para la salud y la vida que realiza la Misión de Sabios, se sugiere trascender el fraccionamiento del conocimiento en la enseñanza de las ciencias de la vida incorporando saberes interdisciplinarios, en especial de las humanidades y las ciencias sociales, que promuevan una comprensión integral en el Talento Humano y se articule con la Política Nacional de Humanización en Salud, para lograr el goce del derecho a la Salud y la Dignidad Humana (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2020; Ministerio de Salud y Protección Social, 2021). En este contexto, resulta pertinente analizar el estado actual del componente socio humanístico en los planes de estudio de salud en Colombia.

## Método

Es un estudio de investigación documental analítico de los planes de estudio de ocho programas de salud: Medicina, Enfermería, Fonoaudiología, Fisioterapia, Bacteriología, Odontología, Optometría y Nutrición. Se exploró el Sistema Nacional de Información de la

Educación Superior (SNIES), identificando los programas en estado activo para el mes de agosto del año 2021 de las carreras de pregrado presencial descritas, así como las páginas web de universidades públicas y privadas de Colombia.

Posteriormente, se eliminaron las redundancias de planes de estudio de una misma universidad que reportaran más de un currículo en diferentes sedes, priorizando el programa con mayor número de créditos o el de la sede principal en caso de similitud de créditos. El resultado fue de 205 mallas curriculares, una por universidad. De esta manera, se garantizó la representación de todas las instituciones universitarias en cada uno de los programas estudiados. Para la conformación final de la muestra, un criterio adicional de inclusión fue el acceso en la página web institucional, lográndose la inclusión de 199 programas, es decir el 97 % de las universidades que ofertan estudios en salud.

## Procedimiento

Fase I Construcción de la base de datos. Se evaluaron 199 planes de estudio, distribuidos mayoritariamente en universidades que ofertan la carrera de Medicina con 50 y Enfermería con 54. El promedio de semestres académicos oscila entre 8,9 en los programas de Enfermería y 12,1 de Medicina, en tanto que el promedio general de número de semestres académicos es de 10 (Tabla 1).

En cuanto a la naturaleza de la institución, 67 de los currículos correspondientes al 33,6 % se ofertan en Universidades públicas, y 132 representadas en el 66,3 % son privadas. Por otra parte, el 48 %, es decir 95, son de programas con reconocimiento de alta calidad o acreditados. Los programas académicos con mayor cantidad acreditados son Medicina con el 60 % y Fisioterapia con el 52 %.

**Tabla 1.** Características de los programas de ciencias de la salud en Colombia

Programas	Planes de Estudio	Promedio de Semestres	Oficial	Privado	Acreditada	%
Medicina	50	12,1	18	32	30	60 %
Enfermería	54	8,9	21	33	23	43 %
Fonoaudiología	14	9,1	5	9	5	36 %
Bacteriología	12	9,6	5	7	6	50 %
Odontología	21	9,9	5	16	10	48 %
Optometría	7	9,9	0	7	2	29 %
Nutrición	14	9,4	6	8	5	36 %
Fisioterapia	27	9,2	7	20	14	52 %
Total	199	10,0	67	132	95	48 %

**Fuente:** Elaboración propia.

Para facilitar la clasificación de los cursos relacionados con el componente de socio humanidades se creó un listado de denominaciones partiendo inicialmente de la clasificación del Ministerio de Educación Nacional, de allí se establecen nombres genéricos que fueron incluidas en el listado. Posteriormente se procedió a revisar las categorizaciones que realizan las universidades en la malla curricular, focalizándose en el área de sociales y humanística. Algunas instituciones solo organizan el currículo en campos disciplinares y complementarios así que solo se utilizó para los casos en que las clasificaciones incluyeran el área socio humanística, esto se realizó con el objetivo de contrastar el análisis con diferentes fuentes e incluir las reflexiones que se realizan en los comités curriculares y los Planes Educativos del Programa-PEP. Producto de la revisión, llevó a incluir otras asignaturas que mezclan diferentes temáticas como el caso de socio antropología. Otro hallazgo

fue la inclusión de conocimientos relacionadas con Democracia, Constitución política y paz, así como de cátedras relacionadas con crecimiento y la construcción personal de proyecto de vida.

El promedio general con contenidos de sociales y humanística es de 5,8. Así mismo, los programas con promedios más altos son Enfermería con 7,3 y Medicina con 7,0 cursos. Los planes de estudio con promedio de clases más bajo son Optometría con 4,9 y Fisioterapia con promedio de 5,1 (Tabla 2).

El peso porcentual del componente de socio humanidades es de 6,5 % en el promedio nacional. Las propuestas que proyectan mayor porcentaje de créditos académicos en socio humanización son Enfermería con 9,4 %, Fonoaudiología y Odontología con 7,1 %, en tanto las mallas académicas con menor porcentaje son Optometría con el 4,8 % y Medicina con el 5,3 %.

**Tabla 2.** *Componente de socio humanidades en los planes de estudio*

Programas	Promedio Cursos Socio Humanidades	Porcentaje Créditos Socio Humanidades
Medicina	7,0	5,3 %
Enfermería	7,3	9,4 %
Fonoaudiología	5,6	7,1 %
Bacteriología	5,0	5,9 %
Odontología	6,0	7,1 %
Optometría	4,9	4,8 %
Nutrición	5,6	6,2 %
Fisioterapia	5,1	5,8 %
Total	5,8	6,5 %

**Fuente:** Elaboración propia.

Dado que las clasificaciones entre universidades eran discrepantes en algunos aspectos, se realizó una revisión de expertos que validó el listado final

de nombres de asignaturas, reconociendo también el concepto de humanidades médicas. En la Tabla 3 se sintetiza la clasificación utilizada para el estudio.

**Tabla 3.** *Denominaciones de curso por categorías*

Humanidades	Ciencias Sociales	Artes y literatura	Otras denominaciones relacionadas
Ética y bioética	Sociología	Cultura, Artes, Expresión corporal.	Comunicación, expresión oral y escrita
Ética profesional	Antropología		Política, constitución, democracia, ciudadanía, paz
Historia	Psicología		y derechos humanos
Filosofía	Psicología Social		Crecimiento personal y proyecto de vida
Teología y religión	Comportamiento humano		
Humanidades médicas y Humanidades.	Sociedad		
	Familia		
	Economía		

**Fuente:** Elaboración propia.

Fase II Análisis de la información.

En el examen de los datos, se utilizaron indicadores cuantitativos descriptivos: promedio y porcentajes. Para el caso de las denominaciones se realizó un análisis categorial cualitativo logrado de la recolección de la matriz de recolección de la información.

## Resultados

Al explorar la inclusión del eje de formación en ciencias sociales y humanas con relación a la naturaleza de la universidad se evidencia que, en tér-

minos globales las privadas tienen en promedio mayor cantidad de cursos y porcentaje más alto de créditos en este eje, comparativamente con las públicas. En estas el promedio de asignaturas es de 4,6 en tanto que en las privadas el promedio es de 6,1 registrando una diferencia de 1,5 más, en las privadas. Esta tendencia se mantiene en todos los currículos, pero con mayor énfasis en Fisioterapia y Nutrición, que marcan diferencias de 1,7 y 1,6 respectivamente. Es de anotar que Optometría solo se oferta en instituciones de educación superior del sector privado (Tabla 4).

**Tabla 4.** Componente de socio humanidades en universidades públicas y privadas

Programas	Promedio Cursos Socio Humanidades		Porcentaje Créditos Socio humanidades	
	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas
Medicina	6,4	7,3	5,2 %	5,3 %
Enfermería	6,7	7,7	9,8 %	9,2 %
Fonoaudiología	5,6	5,7	7,7 %	6,8 %
Bacteriología	4,8	5,1	5,9 %	6,0 %
Odontología	5,0	6,3	8,8 %	6,6 %
Optometría	0,0	4,9	0,0 %	4,8 %
Nutrición	4,7	6,3	5,2 %	7,0 %
Fisioterapia	3,9	5,6	4,3 %	6,3 %
Total	4,6	6,1	5,9 %	6,5 %

**Fuente:** Elaboración propia.

En el análisis de participación del campo de sociales y humanidades con relación a la totalidad de la malla curricular, se refleja que los porcentajes en programas de las universidades privadas (6,5 %) tienen una leve diferencia porcentual del 0,60 % comparativamente con las públicas (5,9 %). Sin embargo, la tendencia no es homogénea para todos los programas, Odontología, Enfermería y Fonoaudiología en las instituciones públicas, tienen porcentajes superiores que sus homólogas privadas; en tanto que para los programas de Fisioterapia y Nutrición los porcentajes son más altos en las privadas.

En cuanto a la característica de reconocimiento académico, se compararon los planes de estudio con acreditación de alta calidad frente a los que no cuentan con dicho reconocimiento, sin embargo, las diferencias de promedio de cursos con contenido social humanístico en currículos acreditados (6,0) y no acreditados (5,7) no son significativas. Así, al revisar cada uno de los programas, para el caso de Fonoaudiología, Optometría y Fisioterapia los acreditados tienen en promedio entre 1 y 3 cursos más que los no acreditados. Sin embargo, esta tendencia se revierte al revisar Nutrición y Odontología que reportan mejores promedios en programas no acreditados entre 1 y 3 cátedras por encima (Tabla 5).

**Tabla 5.** *Componente de socio humanidades en programas acreditados y no acreditados*

Programas	Promedio Cursos Socio Humanidades		Porcentaje de Créditos Socio Humanidades	
	Acreditados	No Acreditados	Acreditados	No acreditados
Medicina	7,3	6,6	5,3 %	5,2 %
Enfermería	7,5	7,2	10,0 %	9,0 %
Fonoaudiología	7,6	4,6	9,7 %	5,5 %
Bacteriología	5,3	4,7	6,6 %	5,3 %
Odontología	5,3	6,5	6,9 %	7,4 %
Optometría	6,0	4,4	6,4 %	4,1 %
Nutrición	3,4	6,8	4,2 %	7,4 %
Fisioterapia	5,7	4,5	6,7 %	4,7 %
Total	6,0	5,7	7,0 %	6,1 %

**Fuente:** Elaboración propia.

En la revisión del porcentaje de créditos de humanística con relación al currículo total, las discrepancias entre los planes acreditados (7,0 %) y no acreditados (6,1 %) son pequeñas, tan solo del 0,9 %. No obstante, estas diferencias se hacen más evidentes al revisar cada uno de los currículos académicos, que registran diferencias significativas particularmente en el caso de Fonoaudiología (4,2 %), Optometría (2,3 %) y Fisioterapia (2 %) con porcentajes de créditos superiores en humanidades en los programas acreditados. El caso de Nutrición y Odontología discrepa de la tendencia descrita anteriormente, al registrar porcentajes más altos en los no acreditados.

Por otra parte, en el análisis de las designaciones de los cursos del campo socio humanístico, se organizaron en las categorías: Humanidades, Ciencias

sociales, Artes y otras categorías emergentes. En este sentido, la categoría con mayor representación es Humanidades con el 38 %; así mismo dentro de esta clasificación, las asignaturas que con más frecuencia se presentan en los programas de Ciencias de la salud son Ética, Bioética y Deontología representadas en el 22 % del total del núcleo. Las Ciencias Sociales tiene una representación del 27 % y las más frecuentes son Sociología y Antropología que tienen una proporción del 9,6 % del área total. La categoría con menor porcentaje es Artes que solo cuenta con el 3,8 % de los cursos. Otras categorías emergentes representan el 31,2 %; aquí se destacan las denominaciones relacionadas con Comunicación, Lingüística, expresión oral y escrita, que se encuentran en el 18,4 % de la muestra (Tabla 6).

**Tabla 6.** Cursos del componente de socio humanidades en Programas de Salud

Categoría	Cursos											Total	
	Medicina	Enfermería	Fonoaudiología	Bacteriología	Odontología	Optometría	Nutrición	Fisioterapia	Total	%			
	23,7	21,3	20,3	26,7	19,2	29,4	20,5	23,0	22,3	%			
Ética, bioética, deontología	7,1	3,0	0,0	0,0	4,0	2,9	0,0	1,4	3,6				
Historia e historia de la disciplina	2,9	1,5	1,3	1,7	7,2	2,9	2,6	2,9	2,7				
Filosofía y filosofía de la ciencia	0,6	2,3	1,3	3,3	1,6	8,8	3,8	1,4	1,9				
Teología y religión	9,7	6,6	7,6	5,0	5,6	11,8	5,1	7,2	7,5				
Humanidades y socio humanidades	6,6	12,7	8,9	6,7	4,8	11,8	16,7	10,1	9,6				
Sociología, Antropología	8,6	9,4	8,9	6,7	9,6	8,8	6,4	5,8	8,4				
Psicología y psicología social	10,0	10,1	6,3	10,0	10,4	0,0	5,1	7,9	9,0				
Sociedad, Familia, Economía y Salud	1,4	4,8	5,1	6,7	4,8	2,9	2,6	5,0	3,8				
Cultura, artes y expresión corporal	17,4	14,9	31,6	20,0	17,6	14,7	21,8	22,3	18,4				
Comunicación, expresión oral y escrita	9,1	8,4	7,6	13,3	13,6	5,9	11,5	11,5	9,8				
Categorías emergentes	2,9	5,1	1,3	0,0	1,6	0,0	3,8	1,4	3,0				
Crecimiento personal y proyecto de vida	100	100	100	100	100	100	100	100	100				
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100				

**Fuente:** Elaboración propia.

Con relación a las clases afines con el campo de las Humanidades, se destaca que para todos los programas académicos las denominaciones de Ética, bioética, deontología y valores son las que tienen un mayor porcentaje, estas oscilan entre 19,2 % de Odontología y 29,4 % de Optometría. En tanto que los nombres con menor representación son Filosofía (2,7 %), así como Teología y Religión (1,9 %). También se resalta que las materias de Historia e Historia de la disciplina para algunos programas no hacen parte del plan de estudio como es el caso de Fonoaudiología, Bacteriología y Nutrición. También es importante resaltar que algunas Universidades han optado por incluir cátedras electivas con calificativos en Humanidades y socio humanidades que representan el 7,5 % del área de las ciencias sociales y humanas total.

El campo de las Sociales representa una cuarta parte del componente total socio humanístico en los planes de estudio, las cátedras relacionadas con Sociología y Antropología son las más frecuentes (9,6 %), destacan en Nutrición (16,7 %) y Enfermería (12,7 %) con un mayor énfasis en estos conocimientos. A su vez, resulta significativo el interés por incluir saberes en Sociales que integren una perspectiva contextual de los problemas socio culturales a través de denominaciones que vinculan temáticas en torno a Sociedad, Familia, Economía y Salud (9 %), sin embargo, el caso de Optometría es contrario, dado que no reporta asignaturas con estos contenidos.

## Discusión

En la caracterización del eje de socio humanidades de las profesiones de salud, respecto a su origen público o privado, se evidencia que las universidades privadas tienen más cursos que las públicas en esta área, pero que en la distribución de créditos con relación al total del currículo esta diferencia se reduce. Es posible que la mayor cantidad de asignaturas humanísticas en universidades privadas se relacione con la inclusión de *syllabus* obligatorios en teología y religión, hecho característico de instituciones de educación superior que administran comunidades religiosas; sin embargo, esta variable no reporta estudios previos que aporten a su comprensión. En tanto, la característica de reconocimiento de acreditación de calidad a los programas de salud sí ha sido valorada, indicando que el área socio humanística tiene un mínimo de créditos en los planes acreditados de la carrera de Medicina (Vargas Niño y Morales Martínez, 2018), pero sin determinar si existen diferencias con los no acreditados. En este sentido, el estudio evidencia que los programas de estudio acreditados y

no acreditados sí tienen estos saberes, registrándose diferencias en el porcentaje de créditos que requieren ser analizadas individualmente por cada profesión.

Analizando los planteamientos de estudio en ciencias de la salud, existen discrepancias entre las universidades en su organización entorno al eje socio humanístico, denotando una fragmentación en el tratamiento epistemológico de la formación (Robinson *et al.*, 2018). Estas divergencias se mantienen en los planes de formación acreditados de Medicina, que no definen, en sus Proyectos Educativos de Programa (PEP), qué entienden por formación humanística (Vargas y Morales, 2018). Esta situación ocurre también en el caso de Enfermería (Byma y Lycette, 2023) y los temas relacionados con salud mental, algunas universidades lo incluyen en el campo técnico científico (Galván, 2016), en tanto que otras lo definen como elemento de las competencias del saber ser (Samper, 2008); escenario que se repite en otros programas académicos para materias relacionadas particularmente con Psicología.

En cuanto a la designación de las clases, se hallaron coincidencias con los conceptos que proponen las humanidades médicas, que considera historia, filosofía, ética y teología como “humanidades clásicas”; en la clasificación de ciencias sociales incluyen antropología, sociología, psicología, política, economía, derecho y estudios culturales; por último, en una tercera esfera, se vincula a las artes a través de literatura, poesía, teatro, cine, pintura, escultura, danza y música (Aguilar, 2014; Guardiola y Baños, 2017; Macías, 2011; Sánchez, 2017). No obstante, en particular en los planteamientos de estudio de Colombia, es posible identificar conocimientos emergentes relacionados con el eje de formación objeto de estudio, que se presenta a través de saberes imperativos y permanentes en la estructura curricular de todos los programas de educación superior del país; estas denominaciones se pueden agrupar en dos bloques de saberes, uno que se organiza en torno a comunicación, expresión oral y escrita; otro que tiene por ejes la política, la constitución, la democracia, la ciudadanía, la paz y los derechos humanos (Restrepo y Restrepo, 2019).

Otro hallazgo relacionado con categorías emergentes es la presencia de cátedras afines con crecimiento personal y proyecto de vida, que se apoyan en el desarrollo de la inteligencia emocional y habilidades intrapersonales e interpersonales; estos conocimientos dependen de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las Universidades, y, para algunos Proyectos Educativos de Programa, se perciben como un apoyo a la humanización en salud.

El análisis documental permitió evidenciar la ausencia en algunos programas académicos de una comprensión histórica de los contextos sociales y disciplinares, en particular, en currículos de Fonoaudiología, Bacteriología y Nutrición, los cuales no reportan materias en Historia o Historia de la disciplina. Sin embargo, ante este hecho, puede ser probable que en algunas universidades se vinculen contenidos de historia con temas con nombres diversos que no hacen parte de este estudio. Aun así, este hallazgo contrasta con los planes de Medicina que tienen una trayectoria y presencia significativa en la enseñanza de la Historia de la Medicina en toda América Latina, en especial, en Colombia desde 1934, cuando se introduce a través de la legislación nacional (Peña *et al.*, 2017). Esto podría explicar por qué Medicina es la profesión de ciencias de la salud que más incluye el estudio de la historia social de la ciencia.

Si bien existen diferencias relacionadas con los Proyectos Educativos Institucionales y del PEP y la naturaleza de la Universidad y el reconocimiento de alta calidad, es posible describir algunas regularidades en las mallas de formación respecto a las humanidades. Esta condición se advierte también en análisis realizados en Odontología en Colombia, resaltando que no todos los contenidos del área en estudio se tienen presentes de forma homogénea y, en muchas ocasiones, se presenta como cátedras electivas y no obligatorias (Restrepo y Restrepo, 2019). Estas regularidades permiten advertir, por otro lado, la emergencia de nuevos apelativos que proponen una visión interdisciplinaria en cursos como: Fundamentación Biopsicosocial, Antropología alimentaria y Humanidades médicas, entre otras. Asimismo, se identifican variantes que vinculan directrices de organizaciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Ministerio de Salud y Protección Social incluyendo estudios como: Determinantes sociales de la salud y Humanización en salud. Esto último, proponiendo enseñar las Humanidades en salud como una respuesta para la Humanización en Salud (Bautista, 2018) y la formación integral de profesionales que sean capaces de pensar la salud en contextos sociales en problemas globales como el cambio climático (Quinn *et al.*, 2022).

## Conclusiones

Los programas en ciencias de la salud en Colombia integran a sus planes de estudio la formación socio humanística, sin embargo, aún no se percibe la construcción de un currículo integrador entre lo disciplinar y las competencias del saber ser. Esto se expresa en la diversidad de denominaciones de los

cursos entre universidades y programas académicos dejando de manifiesto la ausencia de directrices, regulaciones y consensos que definan con mayor precisión estándares de calidad en la formación humanista de los profesionales de la salud en Colombia.

Los currículos de educación superior en ciencias de la salud en Colombia tienen una reducida presencia de cursos que fomenten el aprendizaje de las humanidades y las ciencias sociales, fundamentales para el desarrollo de la conciencia ética, democrática, social, dialógica en la relación entre el paciente, la comunidad y el profesional de la salud. Existe una heterogeneidad de temáticas del campo humanístico, que se agrupan en las diversas asignaturas, expresadas de forma curricular o extracurricular en los ocho programas de salud estudiados.

## Referencias

- Aguilar, B. (2014). Humanidades Médicas: Su vigencia para la práctica clínica. *Revista Uruguaya de Cardiología*, 29(2), 169-172. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-04202014000200003](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-04202014000200003)
- Argüello Parra, A., Cabeza Herrera, Ó., Cardona Ospina, R., Hernández Manrique, M. y Rodríguez Torres, D. (2012). Del modelo de desarrollo económico al paradigma del desarrollo humano: una apuesta al papel del arte y las humanidades en el pensamiento de Martha Nussbaum. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 401-425. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2012.v23.n2.40035](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40035)
- Arias JAC y Mesa DAE. (2020). *Las humanidades médicas desde la perspectiva de estudiantes de medicina* [Internet]. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://ediciones.ucc.edu.co/index.php/ucc/catalog/book/56>
- Ávila-Morales, J. C. (2017). La deshumanización en medicina. Desde la formación al ejercicio profesional. *Iatreia*, 30(2), 216-229. <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.v30n2a11>
- Bautista, C. A. (2018). *De las obsoletas humanidades a la humanización en salud*. [Tesis de especialización]. Universidad Militar Nueva Granada. <http://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/20431>
- Benedetto, M. A. C. D., y Gallian, D. M. C. (2018). Narrativas de estudiantes de Medicina e Enfermagem: Currículo oculto e desumanização em saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22(67), 1197-1207. <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0218>
- Estrada, E., Díaz, K., Dedlgado, L., Sánchez, F., y Cruz, J. (2017). Reorientación de la educación médica en la Universidad de Manizales adaptada a las necesidades

- del entorno. [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. [https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3509/estrada\\_elsa\\_victoria\\_2017.pdf?sequence=6](https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3509/estrada_elsa_victoria_2017.pdf?sequence=6)
- Byma, E. A. y Lycette, L. (2023). An integrative review of humanities-based activities in baccalaureate nursing education. *Nurse Education in Practice*, 70, 103677. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103677>
- Carr, S., Noya, F., Phillips, B., Harris, A., Scott, K., Hooker, C. y Brett-MacLean, P. (2021). Health Humanities curriculum and evaluation in health professions education: A scoping review. *BMC Medical Education*, 21(1), 568. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03002-1>
- Díaz, R., Giménez, R. y Arránz, D. (2021). La enseñanza de la medicina a través de la pintura. *Educación Médica*, 22(4), 222-224. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.02.003>
- Fernández, A. (2021). Deshumanización, tecnología y abuso de poder en la medicina actual. *Educación Médica*, 22(2), 121. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.06.012>
- Galván, T. (2016). *La Humanización del Cuidado en el currículo del Programa de enfermería, una apuesta de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud*. [Tesis de especialización]. Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. <https://repositorio.fucsulad.edu.co/entities/publication/dee19b41-36de-4251-999e-8475440e9aee>
- García, J. (2021). La deconstrucción de la humanización: Hacia la dignificación del cuidado de la salud. *A desconstrução da humanização: rumo à dignidade da atenção à saúde.*, 25(60), 19-32. <https://culturacuidados.ua.es/article/view/2021-n60-La-deconstruccion-de-la-humanizacion-hacia-la-dignifi>
- Guardiola, E., y Baños, J. (2017). El papel de las humanidades médicas en la educación de los profesionales de la salud del siglo XXI. *Revista de medicina y cine*, 13(4), 155-157. [https://revistas.usal.es/cinco/index.php/medicina\\_y\\_cine/article/view/17196](https://revistas.usal.es/cinco/index.php/medicina_y_cine/article/view/17196)
- Ibáñez, L. (2017). El enfoque ético y bioético en el currículo del programa de Enfermería de la Universidad Industrial de Santander (Colombia). *La Humanización de la salud: conceptos, críticas y perspectivas*. (pp. 169-186). Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/41205>
- Robinson, F., Ramos, D., Acosta, Y., Arias, Y. y Guilarte, M. (2018). El desarrollo sociohumanista de los profesionales de la Salud. *Humanidades Médicas*, 18(1), 20- 34. <https://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/1213>
- Lima, C., Guzman, S., Benedetto, M. y Gallian, D. (2014). Humanidades e humanização em saúde: A literatura como elemento humanizador para graduandos da área da saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 18(48), 139-150. <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0708>
- Macías, M. (2011). Ciencias Sociales y Humanísticas en la formación médica. *Humanidades Médicas*, 11(1), 18-44. <https://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/38>.
- Marco, M., Degiovani, M., Torossian, M., Wechsler, R., Joppert, S. y Lucchese, A. (2013). Comunicação, humanidades e humanização: A educação técnica, ética, estética e emocional do estudante e do profissional de saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 17(46), 683-693. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832013005000017>
- Menéndez, E. (1990). *Morir de alcohol. Saber y hegemonía médica*. Alianza editorial.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (2020). *Propuestas y desafíos para la salud y la vida: Una visión desde la misión. Propuestas del Foco de Ciencias de la Vida y de la Salud*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Ciencias de la Salud*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86416.html>
- Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social, Comisión para la Transformación de la Educación Médica en Colombia (2017). *Documento de recomendaciones para la transformación de la educación médica en Colombia*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/vs/met/recomendaciones-comision-para-la-transformacion.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social (2021). *Política Nacional de Humanización en Salud: "Entretejemos Esfuerzo en la Construcción de la Cultura de Humanización para el Goce Efectivo del Derecho a la Salud y la Dignidad Humana" 2021-2031*. <https://hospital-sanjuan-de-dios.micolombiadigital.gov.co/resoluciones/politica-nacional-de-humanizacion-en-salud>
- Ministerio de Salud y Protección Social y Academia Nacional de Medicina (2016). *Perfiles y Competencias Profesionales en Salud. Perspectiva de las profesiones, un aporte al cuidado de la salud, las personas, familias y comunidades*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/vs/th/Perfiles-profesionales-salud.pdf>.

- Moreto, G., González-Blasco, P., y Benedetto, M. (2014). Reflexiones sobre la enseñanza de la empatía y la educación médica. *Atención Familiar*, 21(3), 94-97. [https://doi.org/10.1016/S1405-8871\(16\)30026-8](https://doi.org/10.1016/S1405-8871(16)30026-8)
- Mosley, P. (1989). Role of the humanities in the education of health professionals. *Med Teach*, 99-101. <https://doi.org/10.3109/01421598909146282>
- Núñez-Cortés, J. M. (2018). Humanización de la medicina, medicina humanizada, medicina manising health sciences education in South Africa. *Medical Humanities*, 44(4), 221-229. <https://doi.org/10.1136/medhum-2018-011472>
- Oses, A., y Leal, Y. (2022). *Cultura de salud humanizada*. Editorial Universidad de Pamplona. <https://books.unipamplona.edu.co/index.php/editorial/catalog/book/6>
- Peña, D., Molina, B. y Barrabía, O. (2017). Enseñanza de la historia de la Medicina en universidades de América Latina y España. Un estudio comparado. *Cuba y Salud*, 12(2), 35-44. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?idarticulo=72868>
- Pentecost, M., Gerber, B., Wainwright, M. y Cousins, T. (2018). Critical orientations for humanising health sciences education in South Africa. *Medical Humanities*, 44(4), 221-229. <https://doi.org/10.1136/medhum-2018-011472>
- Quadrelli, A. (2013). La enseñanza de humanidades en medicina: Reflexiones a partir de una mirada antropológica. *Páginas de Educación*, 6(1), 127-137. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttextyp-id=S1688-74682013000100007yln=esytlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttextyp-id=S1688-74682013000100007yln=esytlng=es)
- Quinn, M., Alfes, C., Chávez, F., Ea, E., Lynn, K., Rafferty, M. y Fitzpatrick, J. (2022). Incorporating climate change into Doctor of Nursing Practice curricula. *Journal of Professional Nursing*, 42, 156-161. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2022.06.008>
- Restrepo, T., y Restrepo, C. (2019). La formación socio humanística en el currículo de las facultades de odontología en Colombia. *Revista Investigaciones Andina*, 21(38), 39-61. <https://doi.org/10.33132/01248146.991>
- Riani, N. (2017). Visión y acción de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali para humanizar la salud: curso de pregrado Bioética para Medicina. *La Humanización de la salud: conceptos, críticas y perspectivas* (pp.187-204). Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/41205>
- Romero, C. (2018). ¿Medicina: ¿Arte o ciencia? Una reflexión sobre las artes en la educación médica. *Educación Médica*, 19(6), 359-368. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.04.005>
- Salazar, K., Adams, J. L., Nies, M. A., Robinson, R., Hedwig, T. y Hellem, T. (2023). Our Patients Need Empathy Training across Healthcare Professions. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 87(5), 100011. <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2022.09.001>
- Samper, E. (2008). Formación en salud mental en pregrado de Enfermería de la Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia. *Revista Colombiana de Enfermería*, 3, 45-50. <https://doi.org/10.18270/rce.v3i3.1401>
- Sánchez, M. (2017). El humanismo y la enseñanza de las humanidades médicas. *Educación Médica*, 18(3), 212-218. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.001>
- Sánchez, M. (2014). Humanidades médicas: Integrar arte y ciencia en Medicina. *Revista Española de Cirugía Osteoarticular*, 49(260), 187-196. [http://www.cirugia-ostearticular.org/adaptingsystem/intercambio/revistas/articulos/2366\\_187.pdf](http://www.cirugia-ostearticular.org/adaptingsystem/intercambio/revistas/articulos/2366_187.pdf)
- Vargas Niño, C., y Morales Martínez, M. E. (2018). *Características de la formación socio humanística en programas de medicina que han obtenido acreditación voluntaria mediante resolución del Ministerio de Educación Nacional* [Tesis de especialización]. Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. <http://repositorio.fucsalud.edu.co/handle/001/787>



Título: Serie Vita Contemplativa  
Entretiempos  
Autor: Hugo Avendaño  
Año: 2022  
Técnica: Acrílico

# La enseñanza de Lenguas Extranjeras: una breve cartografía

---

The Teaching of Foreign Languages: A Brief Cartography  
O ensino de Línguas Estrangeiras: uma breve cartografia

Eimys Margarita Mendoza-Arévalo\* 

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2023  
Fecha de aprobación: 15 de marzo de 2024

## Para citar este artículo

Mendoza-Arévalo, E. M. (2024). La enseñanza de Lenguas Extranjeras: una breve cartografía. *Pedagogía y Saberes*, (61), 97-107. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20033>

---

\* UMECIT. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. [eimysmendoza.est@umecit.edu.pa](mailto:eimysmendoza.est@umecit.edu.pa)

## Resumen

La enseñanza de las Lenguas Extranjeras (especialmente del inglés) en territorios hispanohablantes suele traer retos significativos implícitos, no solo por la importancia de su dominio, sino porque a lo largo de los años se han desarrollado diferentes propuestas para hacer más fácil y efectiva la adquisición de los saberes indispensables para ello. El presente artículo de reflexión tiene como objetivo realizar un análisis en torno a la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva pedagógica, considerando las posibilidades y el rol que juega el maestro en el proceso. Los resultados de la reflexión señalan las variaciones que tuvieron lugar a lo largo del tiempo y la contribución que el maestro realiza desde la observación de las necesidades estudiantiles. Así, el maestro juega un papel determinante en la aplicación efectiva de los métodos empleados, cuya utilidad depende en gran medida del modo en que el docente lo emplee y de las capacidades particulares de cada estudiante.

### Palabras clave

lengua inglesa; aprendizaje de lenguas; estilo de enseñanza; práctica pedagógica; rol del profesor

---

## Abstract

The teaching of Foreign Languages (especially English) in Spanish-speaking territories often brings significant inherent challenges, not only due to the importance of mastering it but also because, over the years, different proposals have been developed to make acquisition of essential knowledge easier and more effective. This reflective article aims to analyze the history of the foreign language teaching from a pedagogical perspective, considering the possibilities and the role the teacher plays in the process. The results of reflection highlight the variations that have occurred over time and the contribution that the teacher makes by observing student needs. Thus, the teacher plays a decisive role in the effective application of the methods used, whose usefulness largely depends on how the teacher uses them and the particular abilities of each student.

### Keywords

English language; language learning; teaching style; pedagogical practice; teacher's role

---

## Resumo

O ensino de Línguas Estrangeiras (especialmente do inglês) em territórios de língua espanhola costuma acarretar desafios significativos implícitos, não só pela importância do seu domínio, mas também porque ao longo dos anos foram desenvolvidas diferentes propostas para tornar mais fácil e eficaz a aquisição dos conhecimentos essenciais para isso. O objetivo deste artigo de reflexão é realizar uma análise da história do ensino de línguas estrangeiras a partir de uma perspectiva pedagógica, considerando as possibilidades e o papel que o professor desempenha no processo. Os resultados da reflexão apontam as variações ocorridas ao longo do tempo e a contribuição que o professor realiza a partir da observação das necessidades dos estudantes. Assim, o professor desempenha um papel determinante na aplicação eficaz dos métodos utilizados, cuja utilidade depende em grande medida da forma como o professor os utiliza e das capacidades particulares de cada aluno.

### Palavras-chave

língua inglesa; aprendizagem de língua; estilo de ensino; prática pedagógica; papel do professor

---

## Desarrollo

### Métodos de enseñanza y aprendizaje del inglés

Para el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, a lo largo de la historia se han implementado y desarrollado modelos pedagógicos que han ido cambiando con el paso del tiempo en la medida en que surgen nuevos saberes al respecto. En principio, el método tradicional, creado por Valentín Meidinger (centrado en la enseñanza del francés inicialmente), fue adaptado al inglés por Christian Fick a finales del siglo XVIII. El tratado, publicado en Alemania, se tituló *Curso práctico de Inglés para alemanes de ambos sexos, siguiendo el método de gramática francesa de Meidinger* (Howatt, 1984).

En este periodo también surgieron otros cursos relacionados, como los propuestos por Franz Ahn y H. G. Ollendorf, quizá los más famosos y distribuidos de la época. El método tradicional responde a la necesidad de facilitar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, y se sustentó en precedentes que tenían como eje central lenguas como el griego y el latín. Se centraba en dos elementos fundamentales: la enseñanza de la gramática y la traducción. A pesar de apoyarse en la enseñanza de las lenguas clásicas, en el método propuesto por Meidinger algunos aspectos fueron sustancialmente distintos. Por ejemplo, en vez de recurrir a los textos tradicionales, la nueva propuesta brindaba oraciones de ejemplo, lo que fraccionaba las estructuras lingüísticas, haciéndolas mucho más comprensibles. Otras características fundamentales del método tradicional fueron:

1. La oración aislada era la unidad básica de enseñanza.
2. El objetivo final del método era la traducción.
3. El idioma era asumido como un constructo de reglas que debían ser memorizadas al pie de la letra.
4. Se velaba por el desarrollo de la lectura silenciosa y, por lo tanto, no se consideraba trascendente la expresión oral.

Por lo tanto, este era un método centrado en el dominio de la comprensión textual, cuyo fin último era el vertimiento de una lengua a otra. Esta concepción podía parecer lógica y útil en su propio momento histórico debido a las circunstancias de desarrollo social y tecnológico, sin embargo, para el siglo XIX, las condiciones del momento exigían un cambio de paradigma debido, entre otras cosas, al desarrollo

ferroviario (Howatt, 1984), al crecimiento industrial global que exigía la cooperación continua y a los procesos migratorios que se sucedieron con vigor en ese periodo.

Así surgió el método directo, cuyos precursores fueron individuos como Jacotot, Marcel, Jespersen y Prendergast, entre otros (Irizar, 1996), y también conocido como método de reforma, método natural, método psicológico y método fonético. Sin embargo, tal como lo explica Stern (1983), el nombre bajo el que mejor se lo reconoció en los nuevos enfoques para la enseñanza de idiomas fue el método directo. Sus características distintivas fueron:

1. Prioridad del lenguaje oral sobre el escrito.
2. Utilización del idioma extranjero mismo como método de instrucción.
3. Énfasis en la fonética.
4. Supresión de la traducción como búsqueda esencial.

Este método, como se indicó anteriormente, respondía a necesidades coyunturales específicas en las que el dominio oral de la lengua extranjera resultaba absolutamente relevante. A pesar de que presenta serias debilidades sistémicas —la supresión total de la lengua materna y la escasa importancia que se le dio a la textualidad pueden señalarse entre estas—, todavía hoy en día el método directo goza de cierto auge en la enseñanza del inglés.

Algunos trabajos que vieron la luz en ese periodo fueron, en 1899, *The Practical Study of Languages* de Henry Sweet y, en 1942, *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* de Leonard Bloomfield. En el mismo periodo se creó la Asociación Fonética Internacional (IPA, por sus siglas en inglés), lo que le otorgó un impulso académico al análisis lingüístico, quizá respondiendo a dinámicas demográficas en las que numerosos inmigrantes abandonaban sus territorios con destino a los Estados Unidos. Estas personas que buscaban fortuna en tierras norteamericanas estaban obligadas a aprender la lengua nacional si deseaban conseguir un mayor éxito. Fue así como pudieron fundarse casi doscientas escuelas en Europa y los Estados Unidos en las que se aplicaba el método directo de enseñanza (Howatt, 1984).

A pesar de los problemas que abarca el modelo, debe reconocérsele su rigor académico, su enfoque pragmático y su alcance. Existen autores contemporáneos que lo defienden como legítimo antecesor de las técnicas de inmersión lingüística actuales (Stern, 1983). A pesar de todo, las falencias relacionadas con la supresión del factor textual constituyeron un

problema esencial del método, tanto así que el modelo sucesor introdujo cambios drásticos al proceso de enseñanza.

En efecto, el método de lectura fue muy diferente. Entre sus características más sobresalientes se cuentan:

1. La reivindicación del idioma materno.
2. Enfoque oral basado en la comprensión textual.
3. Diferenciación entre lectura intensiva y extensiva.

Uno de sus precursores más importantes fue Michael West quien estudió la léxico-semántica y señaló la necesidad de incorporar los procesos lectores en la enseñanza del inglés. Otro representante trascendental fue Coleman, autor del reconocido informe que lleva su nombre (*Coleman Report*), en el cual defiende que no existe manera más práctica de enseñar inglés que a través de la lectura (Stern, 1983). Todavía hoy el modelo es aplicado en la enseñanza técnica de idiomas extranjeros.

En esta etapa metodológica vieron la luz trabajos como el de Harold Palmer y el de Daniel Jones, los cuales contribuyeron, de acuerdo con lo expresado por Bueno y Martínez (2002), al establecimiento de la enseñanza del inglés como una profesión autónoma. Todavía en la actualidad obras de Jones como *An Outline of English Phonetics* (1918) y *English Pronouncing Dictionary* (1917) se abordan en la enseñanza de la lengua inglesa. Por su parte, Palmer, en su propuesta *Principles of Language Study* (1921) propuso un modelo psicológico para el aprendizaje de una lengua, lo que contribuyó a la dignificación del papel del docente de inglés.

En tanto que estos procesos tenían lugar sobre todo en Europa, al otro lado del océano se definía el método audiolingüe (también conocido como audiolingual, audiolingüístico y audio-oral). Surgido en los Estados Unidos, a instancias del ejército, este método aparece como un programa de adiestramiento para los soldados norteamericanos que, durante la Segunda Guerra Mundial necesitaban comunicarse en lenguas como el alemán, el francés, el italiano y el japonés (Irizar, 1996). El sistema inicial de enseñanza se llamó Adiestramiento Especializado del Ejército (ASTP, por sus siglas en inglés) y se amparaba en un método intensivo en el que se impartían alrededor de 30 idiomas con una intensidad de 10 horas diarias a lo largo de seis días a la semana. Este modelo incluía un promedio de 25 horas de estudio individual y de 15 horas de contacto con hablantes nativos. Los resultados de este nuevo modelo fueron exitosos y rápidos.

A pesar del reconocido impacto del método audiolingual, su aplicación no perduró en el tiempo. A mediados de 1960 empieza a caer en desuso paulatinamente. A pesar de esto, al método audiolingual se lo reconoce como el primer acercamiento teórico que se sustentó en la lingüística y en la psicología para la enseñanza de una lengua extranjera. Para Stern (1983), en este método se observan concretos acercamientos a la lingüística descriptiva en el marco de la teoría psicológica conductista de Skinner (1970). El método realiza una separación coherente entre hablar, entender, leer y escribir, señalando que las habilidades orales priman sobre las escritas. Por ello, el diálogo es empleado como el ejercicio más representativo, con un énfasis particular en la ejercitación mecánica de la memoria.

Hacia la primera mitad de la década de los sesenta, el método audiolingual empieza a ser fuertemente criticado. Uno de los principales ataques al modelo fue su origen; su éxito fue discutido en tanto se trató de extrapolar a los entornos educativos, en donde los tiempos, parámetros y condiciones de los estudiantes eran claramente distintos. Fue así como surgieron, casi simultáneamente, métodos emergentes como el audiovisual y situacional, enfocados en ofrecer alternativas al método audiolingual, al cual se le reconoce su enfoque estructuralista en la concepción de la lengua, que se centra en el análisis de las estructuras gramaticales y sus patrones (Stern, 1983). Además, el audiolingualismo adopta una perspectiva conductista en la concepción del aprendizaje, enfatizando la repetición y la práctica para la adquisición del lenguaje. La presencia de laboratorios de lengua refleja el tecnicismo educacional asociado con este enfoque, donde se utilizan recursos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

El método audiovisual, por ejemplo, nace en Europa (específicamente, en Francia), en el Centro de Investigaciones y Estudios para la Difusión del Francés (CREDIF, por sus siglas en francés) (Stern, 1983). Al tiempo que en Estados Unidos se empleaba el modelo audiolingual, en Francia se utilizaba el audiovisual, el cual centraba su atención en el carácter social del idioma. También este tiene una doble base —lingüística y psicológica—, aunque, a pesar de compartir el estructuralismo en lo que corresponde al apartado lingüístico, difieren en lo psicológico en la medida en que el método audiovisual se sustenta en la Gestalt alemana (Stern, 1983).

Por otra parte, el método situacional fue una variante británica del estructuralismo, que se diferenciaba por considerar las estructuras idiomáticas en un contexto más cercano a su uso pragmático. Se parece a los modelos antes enunciados en que todos

abogan por la repetición mecánica como la mejor manera de conseguir un aprendizaje efectivo. Se diferencia de estos en la exigencia de solo enseñar un tópico o tema por sesión. Este, precisamente, es su principal aporte léxico-semántico: la posibilidad de ofrecer asociaciones semánticas más sencillas.

Sucesivamente fueron surgiendo nuevos modelos y teorías para la enseñanza de lenguajes extranjeros. La teoría cognoscitiva, por ejemplo, nace de la propuesta de Chomsky (1966). Con su concepción de la gramática generativa transformacional ofreció una alternativa cognoscitiva al aprendizaje, aunque de escasa aplicabilidad en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras. A pesar de su resonancia histórica, la teoría cognoscitiva tuvo escasa trascendencia, tal como el enfoque humanista (fugaz y fallidamente aplicado en entornos como el cubano) (Escobar & Bernaus, 2001).

### La irrupción del enfoque comunicativo

La popularidad decreciente de las teorías mencionadas tal vez pueda ser explicada por la irrupción del enfoque comunicativo. Nótese cómo en esta etapa se migra de la denominación de método (vaga, en cierto sentido) a la de enfoque (más amplio y, por lo tanto, abarcador). El enfoque comunicativo nace en Gran Bretaña. Era, en principio, una alternativa para que estudiantes de naciones subdesarrolladas perfeccionaran sus habilidades en el idioma inglés.

La lengua aprendida, desde la perspectiva comunicativa, exigía ser dominada con fluidez y adecuación dentro y fuera del aula. Algunas de las estrategias que empezaron a usarse para conseguirlo fueron los juegos y las representaciones dramatizadas. Probado su éxito práctico, el enfoque fue trasladado a los entornos educativos. El curso *Scope Stage 1* es la primera manifestación puntual del enfoque comunicativo. Desarrollado a lo largo de tres años (entre 1966 y 1969), se enfocó, como se mencionó anteriormente, en la enseñanza del inglés a niños inmigrantes. Tres años más tarde, en 1972, se desarrollaron los dos siguientes niveles.

Uno de los principales aportes del enfoque comunicativo es el equilibrio que sugirió entre lingüística y psicología, de manera que el proceso no solo se centrara en el *aprendizaje* del inglés, sino que tomara en cuenta también la *enseñanza* de la lengua. Quizá una de las publicaciones más representativas del periodo, tal como lo señalan Escobar y Bernaus (2001), fue el *Notional Syllabuses*, en el cual se establecen diferencias entre tres categorías nocionales:

1. Semántico-gramaticales.

2. De modalidad.

3. De funciones.

El enfoque comunicativo fue reclamando un lugar protagónico en la educación más allá de la Gran Bretaña y se fue insertando paulatinamente en otros territorios en los que la enseñanza del inglés tenía interés académico. Todavía hoy en día el enfoque mencionado es uno de los más divulgados y aceptados, en parte por la amplitud de su espectro y en parte por la facilidad de incorporación curricular.

La enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido analizada a través de los años por diferentes autores. Las teorías derivadas pretenden explicar cómo y por qué se dan los procesos que contribuyen al dominio de una segunda lengua y, con base en ese entendimiento, proponer modelos explicativos verosímiles. Una de las teorías más relevantes al respecto es la que se deriva del conductismo. Autores como Skinner (1970) sostienen que cualquier aprendizaje se encuentra circunscrito a la manera en que los hábitos de conducta se van perfilando a partir de una estructura simple en la que se involucran tres preceptos: el estímulo, la respuesta y el refuerzo.

En lo que tiene que ver con el aprendizaje de un lenguaje extranjero, el estímulo es la lengua misma, la respuesta son las producciones que el estudiante es capaz de dar a partir del precitado estímulo y el refuerzo está representado por las estrategias de evaluación (elogio o corrección) que el maestro emplea para perfilar mejor el aprendizaje sucesivo. En el conductismo aplicado al aprendizaje de un lenguaje extranjero, los hábitos lingüísticos son los que le otorgan sentido al aprendizaje.

En el marco del conductismo, el aprendizaje de una segunda lengua está regido por el conjunto de hábitos lingüísticos que le dan sentido al lenguaje que se aprende, los cuales pueden no ser necesariamente consistentes con los del lenguaje materno. Nótese como en este contexto el aprendizaje se rige por las construcciones culturales eminentemente pragmáticas que rigen el uso de la lengua. Los hábitos requeridos para el dominio de un nuevo idioma, de acuerdo con el conductismo, implican la repetición y la práctica de los modelos lingüísticos; de esta manera, el individuo puede reaprender los mecanismos implícitos y reproducirlos de manera fluida.

En ese sentido, el conductismo justifica los errores cometidos en la lengua que se aprende como consecuencia de una interferencia asociada con la preexistencia de la lengua materna (L1) sobre la lengua meta (L2). Los hábitos derivados de la primera pueden constituir un obstáculo para la

segunda. En tal orden de ideas, la teoría conductista se orienta a la identificación de los fallos derivados de las diferencias estructurales entre L1 y L2, y proponer intervenciones enfocadas en la superación de los errores en cuestión. Es, en resumidas cuentas, una manera de moldear la conducta en beneficio de la lengua que se pretende dominar y, en cierto modo, en detrimento de la lengua base. Los aciertos son premiados con elogios y felicitaciones; entre tanto, los fallos merecen refuerzos negativos para evitar el afianzamiento del fallo.

A mediados del siglo pasado, hasta finales de los años 70, el conductismo fue considerado con entusiasmo en la enseñanza de lenguajes extranjeros. Sin embargo, estudios sucesivos fueron desestimando la utilidad de la teoría en lo que corresponde al aprendizaje de una nueva lengua. Una de las contravenciones más elocuentes fue el hecho de que muchos de los errores cometidos por los aprendices no podían atribuirse por la interferencia de la lengua materna. Fue así como empezaron a explorarse nuevos horizontes teóricos.

Chomsky (1977), por ejemplo, critica al autor del conductismo al señalar que la capacidad de aprender lenguas es innata de las personas. En ese sentido, los niños nacen con la capacidad de identificar las reglas gramaticales que configuran las dinámicas de una lengua en particular, indistintamente de si esta es su L1 o una L2. Esta habilidad no representa a cabalidad el acervo lingüístico que configura la lengua aprendida, pero es un mecanismo natural que el autor denominó Dispositivo de Adquisición de Lenguas (DAL).

En el caso de los niños, el DAL entra en operación cuando estos se encuentran expuestos a la oralidad a partir de la expresión verbal de alguien que domina la lengua. Con base en lo que escucha, el individuo, de manera natural, empieza a construir hipótesis en torno al funcionamiento de la lengua a la que se expone y empieza a formular reglas gramaticales que explican su funcionamiento. Todo esto deviene en el intento mismo del niño de hablar, poniendo en práctica las reglas gramaticales que él mismo descifró.

En concordancia con la propuesta de Chomsky (1977), Krashen (1981) estructuró el modelo del monitor, bajo cuyas premisas la adquisición del conocimiento lingüístico para una segunda lengua está circunscrita a un proceso de evolución mental, personal e interior que no encuentra un vínculo directo con el acto mismo de hablar o escribir. En la medida en que el aprendiz sea capaz de empezar a entender la lengua objetivo, puede decirse que está aprendiendo. Por lo tanto, el acto del habla y

de la escritura de la lengua son consecuencia —evidencia— de un proceso de aprendizaje que se ha llevado largamente en la mente del individuo. El modelo monitor de Krashen (1981) se sustenta en cinco hipótesis guía:

1. *Hipótesis de la adquisición frente al aprendizaje:* de acuerdo con esta teoría, los aprendices pueden desarrollar sus habilidades en la lengua objetivo a partir de la adquisición (uso continuo de la lengua para comunicarse) o de la reflexión (pensamiento de escrutinio de la lengua objetivo). En tanto que el primer proceso es inconsciente —natural—, tal como el que tiene lugar cuando un infante aprende a hablar, el segundo implica un análisis consciente de las reglas formales que configuran un lenguaje y de los recursos que se requieren para verbalizarla. En tal sentido, para Krashen (1981) la fluidez solo puede ser alcanzada cuando la L2 se adquiere, no se aprende.
2. *Hipótesis del orden natural de adquisición:* en este marco, las estructuras lingüísticas que configuran la lengua objetivo tienen un orden que puede ser predicho con relativa facilidad. Por lo tanto, existe un orden de secuencia en el que deben dominarse las estructuras, siendo las primeras las más simples y las más complejas las sucesivas.
3. *Hipótesis del monitor:* esta hipótesis señala al aprendizaje solo como un elemento corrector del desarrollo adquirido de manera natural. Esta regulación solo se puede alcanzar si el aprendiz cuenta con espacio y capacidad suficiente para la reflexión, si es objetivo en el análisis y si conoce la regla sobre la que reflexiona. En el ámbito de la informalidad es poco usual que estas tres condiciones confluyan, por lo que la hipótesis del monitor solía ser más observada en la escritura, por ejemplo.
4. *Hipótesis del input comprensible:* partiendo del supuesto mencionado de que una lengua no se aprende, sino que se adquiere, esta hipótesis señala que el proceso implica el aumento continuo y gradual de la dificultad. Krashen (1981) llamó I+1 (input + uno) a este proceso, de acuerdo con el cual los mensajes que propician la adquisición de una lengua deben estar ligeramente por encima del nivel que el aprendiz tiene en el momento.
5. *Hipótesis del filtro emocional:* esta hipótesis es eminentemente motivacional. En su marco se señala que los aprendices que tienen la seguridad de que van a adquirir los conocimientos

de la nueva lengua obtienen mejores y más rápidos resultados que aquellos que no tienen el mismo nivel de motivación. De acuerdo con esta hipótesis, las condiciones emocionales determinan la apertura del aprendiz al input que están recibiendo, de tal manera que el alcance de este puede ser más profundo.

Aunque la propuesta de Krashen (1981) sobresale por su exhaustividad, en la medida en que se sucedieron nuevas investigaciones en el área se pudo establecer que el modelo monitor no es completamente fiable, puesto que los hablantes tienen la capacidad tanto de centrarse alternativamente o de manera simultánea en el contenido de los mensajes y en las formas lingüísticas que configuran la lengua, lo que da cuenta de una coexistencia entre la adquisición y el aprendizaje, considerados mutuamente excluyentes en la propuesta de Krashen. Asimismo, otro factor que se discute del modelo monitor es el hecho de que el input por sí mismo es insuficiente para la adquisición y desarrollo de una lengua; la experiencia pedagógica contemporánea ha demostrado que se requiere el respaldo de actividades de producción para que el aprendiz alcance el nivel de competencia requerido en escucha, habla, escritura y lectura.

En línea con lo anterior “*The Natural Approach*”, concepto desarrollado por Krashen y Terrell (1983), es un enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras que se basa en principios del aprendizaje de segundas lenguas, así como en teorías del desarrollo cognitivo y la adquisición de lenguaje. Este enfoque se fundamenta en la idea de que la adquisición de una segunda lengua se asemeja al proceso de adquisición de la lengua materna, y busca replicar las condiciones naturales en las que los individuos aprenden su lengua materna. Se caracteriza por varios principios clave. En primer lugar, se enfatiza la comprensión antes que la producción.

Los estudiantes se sumergen en un ambiente rico en el idioma objetivo, donde tienen exposición constante a la lengua a través de actividades como escuchar y leer textos auténticos. Además, se distingue entre la adquisición y el aprendizaje consciente de reglas gramaticales. Se considera que la adquisición ocurre de manera natural a través de la exposición al lenguaje en contextos significativos, mientras que el aprendizaje se refiere a la memorización de reglas y estructuras gramaticales. Otro principio es la promoción de un ambiente de aprendizaje relajado y libre de presiones, donde los estudiantes se sienten cómodos experimentando con el idioma y cometiendo errores sin temor a ser juzgados. Se utilizan contextos y situaciones reales para enseñar

vocabulario y estructuras gramaticales, lo que facilita la comprensión y retención del lenguaje. Además, se fomenta el uso del idioma de manera auténtica y significativa en situaciones comunicativas reales, como discusiones, debates y juegos de rol.

En cuanto al papel del maestro en el marco en cuestión, este se concibe como el de facilitador del proceso de adquisición del lenguaje. El maestro proporciona *input* comprensible, es decir, lenguaje que los estudiantes pueden entender con la ayuda de gestos, contexto y otros recursos visuales o auditivos. Además, el maestro crea actividades que promueven la exposición al lenguaje de manera significativa y brinda retroalimentación positiva que fomente la confianza y la motivación de los estudiantes. *The Natural Approach*, por tanto, es un enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras que se basa en principios de adquisición de lenguaje similares a los que se experimentan durante la adquisición de la lengua materna. Se centra en la comprensión, la exposición a un *input* comprensible, la creación de un ambiente de aprendizaje relajado y la promoción del uso auténtico del lenguaje en situaciones comunicativas reales.

A pesar de todo, de manera sucesiva se generaron teorías con una alta carga mentalista, tal como la que propuso Selinker (1972), denominada interlengua. En su concepción, el conocimiento adquirido permite regular la L1 y la L2 de forma independiente; el alcance de este conjunto de reglas, caracterizado individualmente, puede verse con claridad en la producción del individuo a partir de la expresión. Este sistema está sujeto a cambios y reestructuraciones continuas, y en su proceso pueden darse, de acuerdo con Selinker, fosilizaciones lingüísticas, lo que significa que los aprendices no alcanzan un dominio completo de la lengua objetivo debido a que empiezan, por ejemplo, a generalizar las reglas que la rigen sin darse la oportunidad de seguir aprendiendo. Esta teoría tiene un alcance limitado y, de hecho, ha carecido de aplicación práctica en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por su parte, en el método silencioso —estrategia pedagógica que se fundamenta en el aprendizaje a través de la observación y la imitación— el maestro adopta un papel pasivo en términos de producción verbal del idioma objetivo, permitiendo que los estudiantes se sumerjan en un entorno donde el lenguaje se adquiere de manera natural y contextualizada (Richards y Rodgers, 2001). Los estudiantes, por su parte, se involucran en actividades que promueven la comprensión y producción del lenguaje, tales como la exposición a material audiovisual y la realización

de tareas que requieren la aplicación de las estructuras lingüísticas aprendidas. Esta metodología busca crear un ambiente propicio para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, aprovechando la capacidad innata de los individuos para aprender a través de la observación y la imitación.

Por otro lado, el método comunitario o por aconsejamiento, también conocido como *Counselor Method* o *Community Language Learning* (CLL), se basa en la interacción entre estudiantes y el maestro, quien asume un rol de consejero o facilitador del aprendizaje (Curran, 1976). En este enfoque, los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus necesidades e intereses en el idioma objetivo, lo que permite una enseñanza personalizada y centrada en las preferencias individuales de cada estudiante. El maestro, a su vez, actúa como mediador en las conversaciones, ayudando a canalizarlas de manera efectiva y corrigiendo los errores de manera contextualizada. Este método promueve un aprendizaje colaborativo y participativo, donde los estudiantes se sienten motivados a comunicarse en el idioma meta en un entorno seguro y de apoyo.

La sugestopedia, desarrollada por el psicólogo búlgaro Georgi Lozanov (1978), se fundamenta en la idea de que el aprendizaje se ve facilitado mediante un ambiente relajado y receptivo. En este método, los maestros utilizan técnicas de sugestión y relajación para reducir la ansiedad y mejorar la retención del material. Los estudiantes son expuestos a situaciones de aprendizaje donde se fomenta la confianza en sí mismos y se estimula la creatividad. La sugestopedia se caracteriza por el uso de música suave, iluminación tenue y decoración agradable en el aula, creando un ambiente propicio para el aprendizaje óptimo.

Por su parte, la Respuesta Física Total (TPR) propuesta por Asher (1977), se centra en la asociación de palabras con acciones físicas. En este método, los estudiantes responden a comandos verbales del maestro ejecutando acciones físicas correspondientes, lo que refuerza la comprensión y la memoria del lenguaje. Esta técnica se basa en la premisa de que el movimiento corporal está estrechamente vinculado con el aprendizaje y la retención de información. A través de la práctica de TPR, los estudiantes experimentan el idioma de manera kinestésica, lo que facilita su comprensión y asimilación.

### Otras teorías relevantes

Otras teorías relevantes que fueron empleadas para explicar el fenómeno del aprendizaje de lenguajes no nativos nacieron del constructivismo, de Piaget (1973), en cuyo contexto el aprendiz está en la capacidad

de organizar la información previa en esquemas y acomodar los nuevos datos a los esquemas preexistentes o los esquemas a los datos. Esta construcción del conocimiento se corresponde perfectamente con el conjunto de reglas que los individuos van conformando para enfatizar su dominio sobre la L2. Entre sus métodos más reconocidos se cuentan los audiovisuales y los estructuro-globales que se generaron en Europa a mediados de los años 60.

Los métodos en cuestión incorporan un elemento global de percepción, de tal manera que, en el contexto en el que fueron formulados, un individuo es incapaz de percibir los elementos lingüísticos de forma aislada, sino que realizan una captación conjunta que luego van organizando en subconjuntos en un proceso de reducción paulatina que concluye con el entendimiento de los elementos más simples. En este sentido, la responsabilidad del aprendizaje recae, en mayor medida, sobre el aprendiz. Por ello, las actividades de enseñanza se enfocaban en lograr que el alumno descubriera por sí mismo las reglas lingüísticas que rigen la lengua objetivo.

Otros autores, como McLaughlin (1987) y Van Patten (1996), realizaron aportes significativos en relación con aspectos como el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental, y el análisis cognitivo del *input*, respectivamente. En relación con el primer aspecto, McLaughlin (1987) sostiene que el saber consciente que un aprendiz tiene sobre una lengua objetivo es claramente distinto al saber inconsciente, procedimental, que tiene que ver con lo que el individuo es capaz de hacer en el contexto del uso de la L2. El proceso de aprendizaje, por lo tanto, implica una paulatina conversión del conocimiento declarativo en conocimiento procedimental, lo que exige la reestructuración continua de los saberes que se van estableciendo. Estos postulados señalan que el conocimiento declarativo no basta para que el aprendiz desarrolle sus habilidades por completo.

Entre tanto, Van Patten (1996) se centra en la necesidad de lograr que el aprendiz controle su atención a lo largo del proceso de comprensión, teniendo este control, por supuesto, un alcance limitado. Este modelo explicativo sostiene que, en principio, los aprendices solo se fijan en las condiciones formales del lenguaje cuando estas no representan mayor problema para ellos; al margen de esto, su interés esencial recae sobre el significado. Las consideraciones fácticas que se desprenden de la propuesta de Van Patten guardan relación directa con el interaccionismo.

La perspectiva interaccionista se ampara en que la adquisición de una segunda lengua depende en gran medida de la interacción entre los hablantes a partir de dos configuraciones: entre hablante experto y hablante no experto o entre aprendices. Autores que sentaron las bases del interaccionismo fueron Long (1983), Swain (1985) y Vygotsky (1978). El primero sostiene que las modificaciones conversacionales son las que van permitiendo que el input sea comprensible para un aprendiz y que la interacción entre principiantes contribuye al desarrollo del discurso verbal.

En línea con lo anterior, Swain (1985) explica que la producción oral es determinante para el aprendizaje de la L2, pues hace al individuo responsable de su expresión coherente. Vygotsky (1978), por su parte, también defiende al interaccionismo social como un elemento indispensable para el aprendizaje de cualquier lengua. Esta teoría comparte, con el modelo monitor de Krashen (1981), lo que Vygotsky denomina zona de desarrollo, la cual hace alusión a las habilidades y conocimientos que están ligeramente por encima de aquellos que el aprendiz ya posee.

## A modo de conclusión

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en esencia involucran la actividad del profesor. Factores determinantes son, según Rodríguez *et al.* (2020), la concepción de la enseñanza y sus enfoques, la metodología empleada y la evaluación. En lo correspondiente a los factores que determinan el proceso desde la posición del estudiante, estos son los cognitivos y afectivos, los cuales se relacionan directamente con la actividad mental constructiva del alumno en el contexto escolar.

En el proceso de aprendizaje es necesario que se considere la concepción que tienen los estudiantes del aprendizaje mismo, la atención que manifiestan y la concentración y los conocimientos previos en el marco de la teoría constructivista (Vygotsky, 1978). El acervo de conocimientos previos no solo abarca la información relacionada con la asignatura que se estudia, sino que también comprende lo procedimental y lo actitudinal.

Aunque el desarrollo de los factores cognitivos no corresponde directamente al proceso enseñanza aprendizaje, se lo considera un factor complementario de interés, sobre todo en los procesos relacionados con la adquisición de una lengua extranjera. Esta claridad es necesaria puesto que, si bien el proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en los métodos empleados por el docente para transmitir su enseñanza y en los que utiliza el alumno para

potencializar la adquisición de conocimientos, el involucramiento de los estilos de aprendizaje implica aspectos psicológicos importantes.

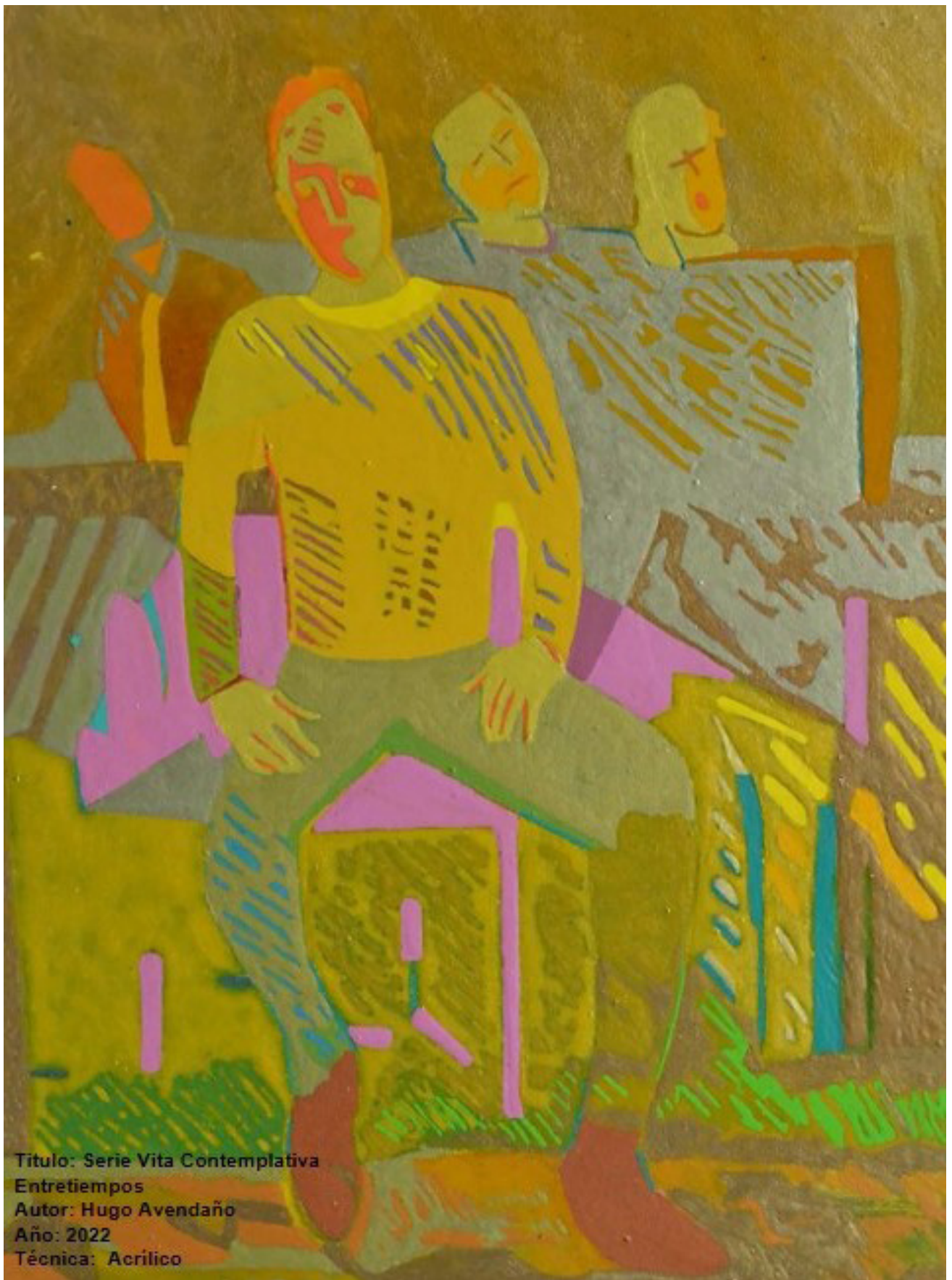
Respecto al papel del maestro en los diferentes métodos y enfoques, es cierto que varía según la metodología empleada. En los métodos humanistas como el silencioso, se otorga un papel más activo al alumno, mientras que el maestro actúa como facilitador del aprendizaje. Esta tendencia hacia un protagonismo mayor del alumno también se observa en las corrientes comunicativas más actuales y en los enfoques inductivos de enseñanza de la gramática, donde se fomenta la participación del estudiante en actividades comunicativas y se prioriza el aprendizaje contextualizado y significativo.

En ese orden de ideas, al margen de las concepciones constructivistas en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, el docente es un mediador del conocimiento y el estudiante lo construye y reconstruye continuamente hasta interiorizarlo, probando su sentido práctico (Vygotsky, 1978). En el presente artículo se conjugan estas concepciones con aquellas que correspondientes al perfil cognitivo de los estudiantes, en especial en lo que corresponde a los estilos de aprendizaje.

## Referencias

- Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Sky Oaks Productions.
- Bueno, C. y Martínez, J. (2002). Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia. *Humanidades Médicas*, 2(1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202002000100005&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202002000100005&lng=es&tlng=es).
- Chomsky, N. (1966). *Topics in the Theory of Generative Grammar*. The Hague.
- Chomsky, N. (1977). Crítica de "Verbal Behavior", de B. F. Skinner. En R. Bayés (ed.), *¿Chomsky o Skinner?: la génesis del lenguaje* (pp. 21-86). Fontanella.
- Curran, C. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River Press.
- Escobar, C. y Bernaus, M. (2001). El aprendizaje de lenguas en medio escolar. En L. Nussbaum y M. Bernaus (eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria* (pp. 39-77). Síntesis.
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.
- Irizar, A. (1996). *El método en la enseñanza de idiomas*. Editorial de Ciencias Sociales.

- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second learning*. Hemel Hempstead. Prentice Hall.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *En Applied Linguistics*, 4(2), 127-141.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Gordon and Breach Science Publishers.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. Edward Arnold.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barral Editores.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, N., Hernández, G., Fernández, T. y Loy, J. (2020). Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *EDUMECENTRO*, 12(2), 230-237. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742020000200230&lng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742020000200230&lng=es).
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-230.
- Skinner, B. (1970). *Ciencia y conducta humana*. Fontanella.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gas y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition Towley*. Newbury House.
- Van Patten, B. (1996). *Input processing and second language acquisition*. Ablex Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



**Título:** Serie Vita Contemplativa  
**Entretiempos**  
**Autor:** Hugo Avendaño  
**Año:** 2022  
**Técnica:** Acrílico

# Estado del conocimiento científico sobre la danza en educación física

State of Scientific Knowledge About  
Dance in Physical Education

Estado do conhecimento científico  
sobre dança na educação física

Juan José Cuervo-Zapata\*   
Enoc Valentín González-Palacio\*\* 

## Para citar este artículo

Cuervo-Zapata, J. J. y González-Palacio, E. V. (2024). Estado del conocimiento científico sobre la danza en educación física. *Pedagogía y Saberes*, (61), 108–123. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20269>

\* Magíster en Ciencias de la Educación, Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura, Colombia. [Juan.cuervoz@tau.usbmed.edu.co](mailto:Juan.cuervoz@tau.usbmed.edu.co). Autor de correspondencia.

\*\* Doctor en Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. [Enoc.gonzalez@udea.edu.co](mailto:Enoc.gonzalez@udea.edu.co)

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal analizar el estado de conocimiento científico de la danza en el campo de la educación física escolar entre los años 2015 y 2022. El abordaje metodológico se ancló desde un enfoque cualitativo retomando las tres fases para la realización de un estado del arte propuestas por Gómez Vargas *et al.* (2015), de igual forma, se hizo una búsqueda de artículos de investigación en bases de datos científicas como Dialnet, Scielo, Web of Science, Ebsco y Scopus obteniendo un total de 697 registros, de los cuales se seleccionaron 68 artículos para el análisis, empleando una matriz de resumen analítico de investigación (RAI), diseñado por González Palacio (2019); se digitalizó la información en una base de datos en Microsoft Excel 2021 para la realización del análisis descriptivo (aspectos cuantitativos) y se hizo un mapeo a partir de herramientas de construcción de redes bibliométricas-semánticas, como es vosviewer (Ding *et al.*, 2014) y Atlas ti versión 9. En conclusión, la danza, vista como un proyecto motor, permite considerar en el proceso una intencionalidad pedagógica a nivel corporal. Esto quiere decir que se analizan los pasos de movimientos a la vez que se busca que estas acciones doten de sentido los niveles cognitivo y expresivo de la persona que está inmersa en el acto, puesto que la danza facilita que el sujeto esté en contacto con un espacio y con otros cuerpos.

### Palabras clave

danza; educación física; expresión corporal; movimiento

---

## Abstract

The main objective of this research was to analyze the state of scientific knowledge of dance within the field of school physical education from 2015 to 2022. The methodological approach was anchored in a qualitative perspective, following the three phases for conducting a state-of-the-art proposed by Gómez Vargas *et al.* (2015). Additionally, a search of research articles was conducted in scientific databases such as Dialnet, Scielo, Web of Science, Ebsco, and Scopus, obtaining a total of 697 records. From these, 68 articles were selected for analysis, using a research analytical summary matrix (RAI), designed by González Palacio (2019). The information was digitized in a Microsoft Excel 2021 database for descriptive analysis (quantitative aspects) and a mapping was done using bibliometric-semantic network construction tools such as vosviewer (Ding *et al.*, 2014) and Atlas ti version 9. In conclusion, dance, viewed as a motor project, allows for considering a pedagogical intentionality at the corporal level during the process. This means that the steps are analyzed while seeking to imbue these actions with cognitive and expressive meaning for the individual involved in the act, as dance facilitates contact with a space and with other bodies.

### Keywords

dance; physical education; body expression; movement

---

## Resumo

A presente investigação teve como objetivo principal analisar o estado do conhecimento científico da dança no campo da educação física escolar entre os anos de 2015 e 2022. A abordagem metodológica se ancorou em uma abordagem qualitativa, retomando as três fases para a realização de um estado da arte propostas por Gómez Vargas *et al.* (2015). Da mesma forma, foi realizada uma busca de artigos de pesquisa em bases de dados científicas como Dialnet, Scielo, Web of Science, Ebsco e Scopus, obtendo um total de 697 registros, dos quais foram selecionados 68 artigos para análise, utilizando uma matriz de resumo analítico de investigação (RAI), projetada por González Palacio (2019). As informações foram digitalizadas em uma base de dados no Microsoft Excel 2021 para a realização da análise descritiva (aspectos quantitativos) e foi feito um mapeamento a partir de ferramentas de construção de redes bibliométricas-semânticas, como o vosviewer (Ding *et al.*, 2014) e Atlas ti versão 9. Em conclusão, a dança, vista como um projeto motor, permite considerar no processo uma intencionalidade pedagógica a nível corporal. Isso significa que os passos são analisados enquanto se procura que estas ações confirmem sentido aos níveis cognitivo e expressivo da pessoa que está imersa no ato, dado que a dança permite ao sujeito estar em contacto com um espaço e com outros corpos.

### Palavras-chave

dança; educação física; expressão corporal; movimento

---

## Introducción

La danza es una vía de acceso abierta al encuentro con el arte, pues en ella cabe lo performático y la acogida de lo cotidiano como posibilidad de transformación. De manera semejante, es un agenciamiento que va más allá del uso de un cuerpo máquina o de composición de órganos “estructura fija”, dado que en la danza interviene un cuerpo que es un agente que se transforma y se afecta por lo que experimenta con otros y con lo otro; y es en ese sentido que se dan las transformaciones corporales porque se hace un vínculo consigo mismo y con aquel que participa en la exploración sensorial. Al respecto, Sanabria-Bohórquez y Yurivilca Aguilar (2019) mencionan que:

La idea no es caer en que el sujeto modifica la estructura y ya, sino que hay que devolvemos hacia nosotros y estudiarnos desde una manifestación artística como esta y desde la conciencia del ejercicio de poder sobre los cuerpos, teniendo en cuenta que no es solo lo colectivo lo que modifica la realidad social, sino que lo individual, en función de lo colectivo, también tiene unas implicaciones y capacidades transformadoras. (p. 27)

Por lo anterior, se hace imperioso contemplar las posibilidades de la danza desde tres vertientes, siendo la primera aquella que apunta al refuerzo en la *enseñanza de la formación corporal*; es decir, por un lado, al análisis del desarrollo motor que desde una atención y seguimiento sumado a intervenciones en la clase de educación física a partir de juegos sensoriales, ayuda en la consecución de las habilidades motrices básicas, las capacidades coordinativas y perceptivo-motrices que son fundamentales en la competencia motriz y la comprensión de la estructura corporal a temprana edad (Patajalo-Guambo *et al.*, 2020), por su riqueza para vincularse con materiales y espacios del entorno próximo. Por otro lado, se retoma la danza como una alternativa práctica y experiencial para el aumento de la actividad física en población escolar tanto en básica primaria y secundaria. A la vez, que se perfila como un programa que se destaca en la estimulación de aspectos cognitivos, kinestésicos y más aún en el abordaje de la terapia de patologías específicas diagnosticadas (Tao *et al.*, 2022).

De igual manera, fomentar la danza a temprana edad facilita la creatividad en los participantes, ya que en ella es posible tener en cuenta propuestas de movimientos que surgen de la experiencia del estudiante. Además, proporciona en los educandos un acercamiento paulatino a experiencias enriquecedoras de tipo motor, estéticas y de conciencia sensorial, lo que va en sintonía con los aportes de Pürgstaller, (2021) quien establece que “un

componente clave central en la educación de danza de los niños es la promoción de la creatividad. Esto implica la exploración del movimiento, la experimentación y la improvisación con material de movimiento, la composición y la coreografía” (p. 33).

Así mismo, las actividades dancísticas tienen el potencial de arte interpretativo en el contexto escolar (Dullea, 2022), ya que los estudiantes y docentes pueden abordar asuntos estéticos y culturales en la medida que comparten espacios de movimiento creativo y que se va compaginando de acuerdo con los encuentros rítmicos. Por lo tanto, es importante buscar una articulación entre el componente de salud y el significado estético para revitalizar la danza, ya que aporta en aspectos cognitivos que se traducen en el contexto escolar como: mejoras en los pensamientos matemáticos, la lectoescritura, las habilidades sociales y la condición física. Inclusive, en etapas de educación secundaria se refleja en motivación en actividades rítmicas y se fortalecen las nociones espaciales.

La segunda vertiente visualiza la danza como un elemento fundante en las “*relaciones interpersonales y conocimiento del territorio*”, puesto que mejora la convivencia entre los estudiantes, ya que alrededor de ella se pueden tejer y sistematizar experiencias. En esta, cada participante puede enriquecer su repertorio cognitivo y emocional, que da lugar a “acercar la mirada a nuevas formas de saber instaladas en el territorio, fundamentadas precisamente en la práctica pedagógica, porque es en ese lugar, donde se perciben otras formas de sentir y pensar el mundo” (Jiménez Romero y Samacá Bohórquez, 2017, p. 17).

Por lo tanto, esta segunda vertiente recomienda empezar con estrategias lúdicas, juegos, canciones, diferentes ritmos musicales, leyendas y cuentos para sensibilizar sobre el significado del ritmo para fortalecer las manifestaciones del folclor y el poder que cada estudiante aporte con creatividad y participe en una esfera de inclusión social. Razón por la cual, el docente que implementa la danza articulada a desafíos cognitivos y compromisos motores que impliquen recordar secuencias de movimientos, permite que los estudiantes puedan afianzar su capacidad de memoria de trabajo y su flexibilidad cognitiva. En parte, esto se debe a que la danza dispone de estímulos constantes a nivel sensoriomotriz y rítmico. Así pues, el papel clave del docente es poder seleccionar de manera pertinente las actividades y estrategias metodológicas para poder ofrecer, más que un movimiento musicalizado, una experiencia sensoriomotora desafiante a nivel cognitivo, porque “la danza brinda la oportunidad de modular el

desafío cognitivo y de movimiento de una manera ‘ecológica’, por lo que el desafío puede incrementarse sin interrumpir el acoplamiento típico de percepción y acción de la danza” (Oppici *et al.*, 2020, p. 2).

La tercera vertiente implica una mediación pedagógica que permite poner en conversación los diferentes discursos y experiencias de los docentes con los contenidos programáticos, haciendo un ejercicio de *deconstrucción y construcción de los saberes*, que admite que los estudiantes puedan participar activamente, reconozcan su cultura e interactúen con otras personas. Lo anterior enriquece y promueve que este actor sea capaz de “relacionar los saberes situados en su contexto con los influjos de otros ritmos que influyen su corporalidad, y así, entender nuevas formas de relación con los modos de producción de la vida y consolidar su identidad cultural” (Jiménez Romero y Samacá Bohórquez, 2017, p. 17).

Así, la danza requiere de nuevas metodologías de trabajo aparte de la imitación cinestésica de los estudiantes según los pasos de movimiento que realiza el docente, ya que debe abrirse a otras alternativas como la creación, improvisación o narración corporal de un fenómeno, evento o situación. De esta manera, se rompe con la estructura tradicional que encasilla y fragmenta la danza solo para el espectáculo, donde los estudiantes se limitan al seguimiento de secuencias de pasos coordinados y no se permite el cuestionamiento-reflexión de estas prácticas, la iniciativa e incorporación de nuevos significados. Como menciona Pérez-Cisternas, (2020):

La enseñanza dancística no puede ser comprendida, si no se entiende el movimiento corporal en el espacio y con relación a otros cuerpos. De esta forma, la idea de representar el espacio como un continuo, estático y lineal supone no comprender la relación que establece el sujeto con estos elementos. (p. 76)

De esta manera, esta práctica tiene un potencial formativo y performativo en el escenario educativo, dado que estimula los sentidos, construye nuevos significados a partir de la experiencia, permite el diálogo de saberes y ayuda en el aumento de la sensibilidad humana. Por todo esto es que se puede establecer la danza como una posibilidad estética, en la cual el docente interviene, reflexiona y aprende con los participantes, a la vez que se da una transformación personal por la vivencia corporal. Puesto que al hablar de danza “nos referimos a ella como un contenido de/en la Educación física, que posibilita al cuerpo-sujeto erigir construcciones y significados para su ‘formación humana’, ya que entendemos la

danza como un saber construido de/para la formación y transformación Social” (Domingues da Rocha y Rezer, 2015, p. 866).

En este sentido, la danza ayuda en el campo disciplinar de la educación física, dado que permite la convergencia y divergencia de saberes, comunicaciones y aprendizajes previos. Porque es un arte que posibilita un punto de encuentro y exploración del cuerpo que narra un suceso, fenómeno o historia; por este motivo, la intervención desde unidades didácticas, programas o actividades específicas basadas en la danza “necesita una consideración seria por parte de los responsables de la formulación de políticas, las escuelas, los tutores y los padres para producir mayores aumentos a largo plazo en la actividad física en el futuro previsible” (Tao *et al.*, 2022, p. 12).

Ahora bien, en el contexto escolar, la danza, desde una experiencia didáctica, permite trascender a nivel curricular, porque hace que el docente reflexione y articule este medio de exploración corporal como parte del proceso de aprendizaje con los estudiantes. Debido a que la danza se puede visualizar no solo como la mejora en aspectos coordinativos, rítmicos y a nivel de secuenciación de movimientos, sino que posibilita un lenguaje corporal que acerca a las personas y ayuda en la profundización personal de sentimientos y emociones. Más aún, la danza, desde una perspectiva interdisciplinaria y una experiencia estética, ayuda en la expansión de prácticas corporales con sentido reflexivo y permite el autoconocimiento de cada educando, dado que:

La conexión entre lo corpóreo, lo sensible y lo estético desvelado en la danza permite la experiencia de acercamiento entre las personas [...] Hecho que la hace ser un instrumento relevante en el ámbito educativo para el trabajo del autoconocimiento, autoconcepto y un puente de conexión social con el otro. (Matos-Duarte *et al.*, 2020, p. 739)

Otro rasgo importante es que en la clase de educación física se ha empleado y denominado la danza desde diferentes sentidos epistemológicos, y en el campo del arte, teniendo presente el contexto y las necesidades particulares de la población que se encuentra al interior de la institución educativa, a saber: los tipos de danza folclórica, creativa, tradicional original o autóctona y ancestral.

Haciendo referencia a la *danza folclórica*, esta se remite al saber del pueblo (folclor-vida) que permite un aprendizaje humano de la tradición que se ha pasado de generación en generación. También, se define como una experiencia espontánea comunitaria aplicada a un pueblo en específico y donde emergen y se emplean ritmos musicales diversos que narran

una historia o fenómeno particular, considerándola como “parte importante del proceso de aprendizaje humano y fuente significativa de información para la historia” (García, 2015, p. 33).

Con respecto a la *danza creativa*, desde la improvisación puede ayudar a decodificar las rutinas de movimiento, ya que al posibilitar este tipo de metodología hace que los niños y las niñas de manera natural exploren sus habilidades motrices básicas y participen de oportunidades posteriores como es la composición de una coreografía. Por consiguiente, se hace necesario una transposición didáctica donde se orienten las sesiones de clase de manera similar a una estructura dramática, es decir, que contemple un inicio, un momento central o núcleo y el cierre o el final, donde se involucren actividades o retos que posibiliten el pensamiento, la comunicación y la vivencia de la corporeidad, como narran Biasutti y Habe, (2021) “la improvisación podría fomentar la creatividad motriz permitiendo a los niños desarrollar sus habilidades motrices en las clases de danza de forma natural y eficiente, considerando su potencial motor individual” (p. 47).

Esta, a su vez, permite la palpación como un proceso que da cabida a la exploración de los cuerpos (Engdahl *et al.*, 2022), ya que en este punto la danza más que un medio se convierte en una posibilidad de encontrar aquello que no es visible, dado que se gestan nuevas experiencias y acciones cuando el cuerpo se conecta con la música y con otras materialidades. Así es como el docente cumple un papel preponderante para orientar la danza en dos sentidos: el desarrollo del componente motriz y la exploración de nuevas posibilidades o aperturas de acción-creación.

En cuanto a la *danza tradicional original o autóctona*, es aquella que se imparte desde el conocimiento del nativo o aquella persona que vivenció su enseñanza en el contexto originario. Como relata Maldonado Vélez, (2019) “es aquella realizada por sus creadores (abuelos de una comunidad específica) y pares generacionales, cuya manifestación adopta la corporalidad propia de su interprete y se va impregnando en sus comunidades de influencia quienes la adoptan para sí” (p. 44). De ahí que su validación se da cuando hay un acercamiento de primera mano con las experiencias propias del territorio en que se gestaron los movimientos o exploraciones sensoriales.

Desde otra perspectiva, la *danza ancestral* retoma representaciones de la realidad cotidiana en la cual vive toda la comunidad. En ella se puede ver un arraigo y un sentido simbólico que hace que las personas vivencien y expresen sus prácticas a través del cuerpo (Battan Horenstein, 2021; González Acosta, 2015)

desde la puesta en escena de la cosecha o tradiciones culturales específicas de cuidado a la naturaleza (Motta Zamalloa, 2022). Habría que decir que el sentido de lo ancestral se da como una posibilidad de contrarrestar el ritmo apresurado de la globalización, las nuevas tecnologías y el avance a nivel científico, que hace que la preservación y cuidado por la naturaleza quede relegado en un segundo plano. Debido a que este concepto ayuda al diálogo de saberes tanto de las personas portadoras de aquellos conocimientos culturales de una comunidad específica como de los habitantes foráneos o que desconocen estas prácticas corporales y cotidianas.

Los saberes ancestrales tornan elementos culturales, ya que reflejan las formas de vida de un grupo que representa no unidad sino pluralidad [...] Se trata de un entramado que ha tenido su inicio vinculado con una historia activa que es a la vez continente y contenido, en ella se consolidan como componentes de la cultura popular, y a su vez refleja la resistencia, los encuentros y desencuentros, los cambios en las relaciones de producción y los movimientos que impulsan las contradicciones. (González Acosta, 2015, p. 11)

Otro aspecto importante es lo relacionado con la planificación educativa en danza. Se requiere que el docente realice un seguimiento curricular en su enseñanza, pues permite ampliar la comprensión referida a la evolución de un contenido particular, así como los vacíos que se tienen en su implementación por parte del docente, para después emitir intervenciones teórico-prácticas que ayuden a potenciar dichas competencias motrices. Como afirma Vicente Nicolás (2022),

La secuenciación y graduación son necesarias si se desea que el currículum sea un instrumento que ayude al profesorado en la tarea de planificación de su docencia, pero según se constata observando los currículos, algunas comunidades hacen caso omiso de estas y repiten indistintamente el mismo criterio o estándar en todos los cursos. (p. 113)

La proyección en danza permite una exposición de sensibilidad, creatividad y emocionalidad, dado que es una construcción que moviliza, potencia y enriquece la formación integral del ser humano, en la medida que se abren posibilidades de interacción, escucha y exploración del cuerpo tanto de manera individual como colectiva. Así mismo, ayuda a reforzar los gestos motores y a adquirir una mejor capacidad de interpretación por la historia de fondo que están representando los estudiantes, puesto que en la puesta en escena “intervienen una serie de elementos como el cuerpo, el espacio y el tiempo-ritmo,

cuyo fundamento epistemológico se sustenta en el movimiento del cuerpo que potencia las dimensiones de su desarrollo (corporal, cognitiva, comunicativa, ética-moral, espiritual y estética)” (Montenegro-Goenaga y Ruiz Marín, 2020, p. 50).

Todo esto implica que el docente pueda atender la singularidad del estudiante, dado que este va aprendiendo de los diferentes estímulos que ofrece en su planeación didáctica y pedagógica. Además, desde lo teórico la danza parece moverse en diferentes discursos y acepciones, por lo tanto, se hace relevante en términos de la producción científica conocer cuál ha sido su tratamiento particularmente en el contexto de la educación física escolar.

## Metodología

### Tipo de estudio

La investigación es de enfoque cualitativo y de naturaleza documental (Cerdeza Gutiérrez, 2011), retomando el estado del arte que permite la comprensión de una temática particular sustentada en un análisis de la literatura académica existente; además, el estado del arte “evidencia el conocimiento y la información que se tiene de un fenómeno hasta el momento con sus autores, coyunturas y finalidades, describiendo la producción documental y las lógicas encontradas” (Gómez Vargas *et al.*, 2015, p. 428).

### Estrategia de búsqueda

Se retoman las 3 fases propuestas por Gómez Vargas *et al.* (2015): la primera relacionada con la planeación y búsqueda de los registros académicos realizados por dos docentes investigadores con experiencia en el campo de la educación física y formación posgradual en Educación; teniendo presente desde un comienzo los siguientes buscadores booleanos “Danza” and “Educación Física”, “Dance” AND “physical education”, “Danza” and “primaria” y “Danza folclórica” and “niños” respectivamente en bases de datos científicas

como Dialnet, Scielo, Web of Science, Ebsco y Scopus, entre los años 2015 y 2022, encontrándose un total de 697 producciones.

### Criterios de selección

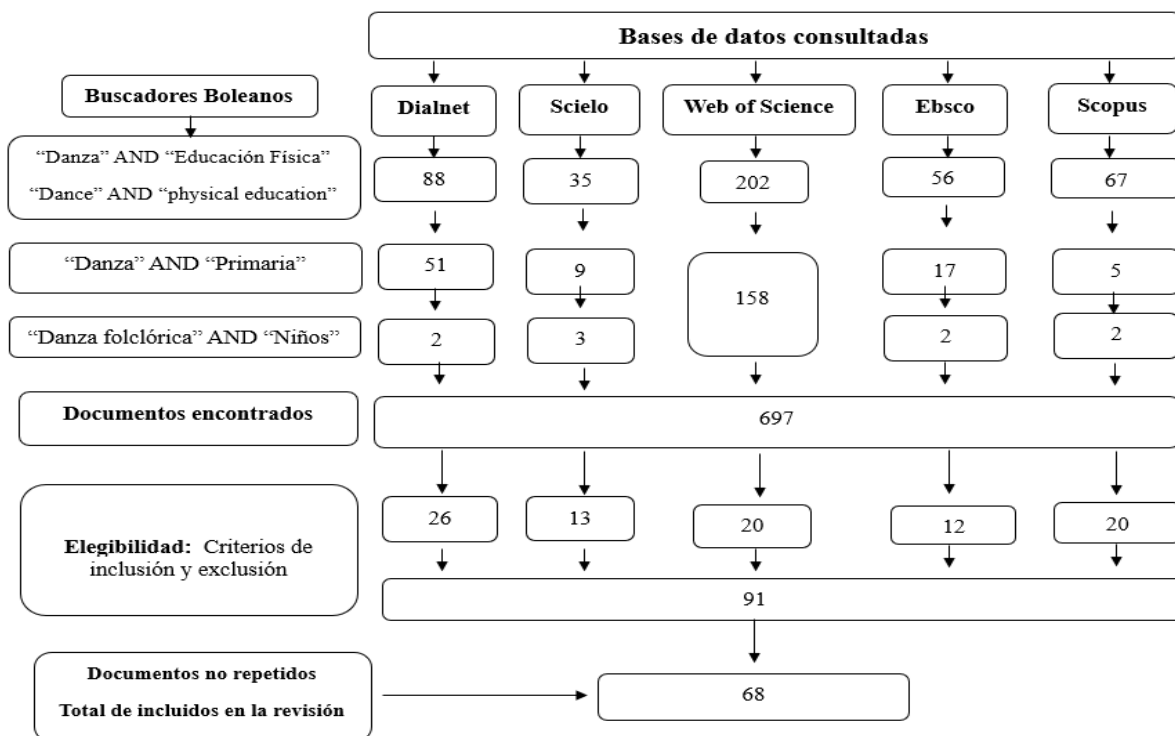
Se aplicó la declaración PRISMA (Page *et al.*, 2021) para los criterios de inclusión que consistieron en lo siguiente: ser un artículo de investigación en la temporalidad mencionada, que su abordaje conceptual sea relacionado con la danza en el escenario escolar o se evidencien reflexiones de la danza en la educación en niños y jóvenes. Además, en cuanto a los criterios de exclusión, fueron los artículos que se encontraron duplicados o no tenían acceso abierto al público, lo cual arrojó un total de 68 registros para el análisis.

### Extracción de datos y confiabilidad

A continuación, la segunda fase consistió en tener un instrumento de análisis y organización de la información, que para este caso fue una matriz de resumen analítico de investigación (RAI), diseñada por González Palacio, (2019) que contiene información sustancial para diligenciar y caracterizar a cada artículo encontrado como: Referencia del texto (ubicación, autoría, revista, campo de acción o área relacionada); intenciones del trabajo (problema o situación encontrada, propósitos y aspectos conceptuales asociados); elementos metodológicos y resultados, conclusiones halladas, teniendo presente que toda esta matriz permite en los aspectos conceptuales y de conclusiones que los investigadores narren su comprensión del texto o pueden alojar preguntas o aspectos por profundizar.

De la misma manera, se digitalizó la información en una base de datos que arroja el mismo RAI en Microsoft Excel 2021 para la realización del análisis descriptivo (aspectos cuantitativos) y desde un mapeo científico a partir de herramientas de construcción de redes bibliométricas-semánticas como es vosviewer (Ding *et al.*, 2014) y Atlas ti versión 9 (Figura 1).

**Figura 1.** Criterios de búsqueda de artículos de investigación



Fuente: Elaboración propia.

## Análisis de la información

Para terminar, en la última fase de la interpretación y elaboración del informe final, las variables de orden cuantitativo se organizaron en tablas de frecuencia y gráficas dinámicas de barras y columnas elaborados en Excel; información que se acompañó de la codificación axial y citas teóricas encontradas en la conformación de redes en Atlas ti versión 9 y vosviewer, retomándolas para reflejar una síntesis de estas en los resultados del estudio.

## Resultados y discusión

Los artículos de investigación fueron encontrados en su mayoría en la base de datos científica Dialnet (35,3 %), Scopus (25,0 %) y Ebsco (14,7 %) para un total de 51 registros. No obstante, se decidió indagar en otras fuentes como Scielo (13,2 %) y Web of Science (11,8 %) para tener una mayor posi-

bilidad de análisis frente a la temática de danza en el contexto de la educación física escolar (ver tabla 1) arrojando un corpus final de 68 artículos. En lo referido al idioma, se destacan textos en español (51,5 %), seguidos de inglés (41,2 %) y portugués (7,4 %), donde los países que más producción académica realizan frente a la temática se localizaron en España (29,4 %), Brasil (14,7 %), Colombia y Ecuador (8,8 %), aunque se refleja el interés en el campo de la educación física de abordar la danza a nivel internacional dado sus beneficios para la conciencia corporal (Almeida *et al.*, 2022), motivación e interés en el área (Cárdenas Toledo y Fabre Cavanna, 2022), elementos de la competencia motriz como son las capacidades perceptivas de espacialidad y temporalidad (Rossi-Andrion y van Munster, 2021); así mismo, el desarrollo psicológico y social que permite una mayor adherencia a las prácticas de actividad física, recreación y deporte (Freitas Da Rosa *et al.*, 2018; Tao *et al.*, 2022).

**Tabla 1.** Datos característicos de los estudios

Bases de datos	n	%
Dialnet	24	35,3
Scopus	17	25,0
Ebsco	10	14,7
Scielo	9	13,2
Web of science	8	11,8
Idioma	n	%
Español	35	51,5
Inglés	28	41,2
Portugués	5	7,4
País	n	%
España	20	29,4
Brasil	10	14,7
Colombia	6	8,8
Ecuador	6	8,8
Estados Unidos	4	5,9
Suecia	3	4,4
Alemania	2	2,9
Chile	2	2,9
Grecia	2	2,9
Irlanda	2	2,9
México	2	2,9
Australia	1	1,5
China	1	1,5
Indonesia	1	1,5
Inglaterra	1	1,5
Italia	1	1,5
Nueva Zelanda	1	1,5
Perú	1	1,5
Reino Unido	1	1,5
Túnez	1	1,5
Objetivos de los estudios	n	%
Explicativo	16	23,53
Descriptivo	14	20,59
Interpretativo	14	20,59
Analítico	13	19,12
Propositivo	11	16,18

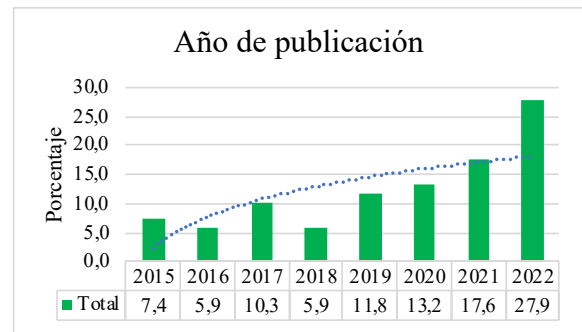
n=68

**Fuente:** elaboración propia.

De igual manera, es posible visualizar que el objetivo de estos estudios estuvo enfocado principalmente desde un abordaje explicativo (23,53 %), dado que permite la verificación de los efectos de programas establecidos de danza en población escolar con una temporalidad, por ejemplo, de 6 semanas (Neville y Makopoulou, 2021) y 8 semanas (Zinelabidine *et al.*, 2022), además, se anclan investigaciones realizadas con el propósito de que el educando explore de manera libre o improvisada diferentes formas de movimiento para el incremento de su creatividad (Biasutti y Habe, 2021). Luego, se resaltan estudios descriptivos e interpretativos (20,59 %) porque se busca conocer el estado inicial del desarrollo motriz de los estudiantes y una mayor comprensión del trabajo que se está llevando en ámbitos de expresión corporal a nivel curricular del área de educación física (Battan Horenstein, 2021; Da Silva *et al.*, 2022; De Faria Gehres *et al.*, 2020).

Sin embargo, los objetivos de carácter analítico (19,12 %) y propositivo (16,18 %) cuentan con un número alto en esta temática, lo cual indica que el docente de educación física está contemplando al interior de la clase lo imperioso de planificar en danzas acorde con las necesidades de los estudiantes, sus contenidos programáticos y medulares en relación con otras competencias o saberes específicos, y desde nuevas perspectivas para motivar en el aprendizaje a cada participante. Lo anterior se observa en el aumento creciente a nivel temporal entre los años 2019 y 2022 por investigar, implementar y reflexionar con la danza en el escenario escolar (Figura 2). Por otro lado, con respecto a las revistas que aportan en el tema se distinguen: *Retos*, *Research in Dance Education*, *EmásF-Revista Digital de Educación Física*, *Movimento*, *Cuadernos de Psicología del deporte*, *International Journal of Human Movement and Sports Sciences* y *Creativity Research Journal* sumando el 33,8 % de los estudios, los demás artículos se reparten entre 41 revistas, lo cual da cuenta de que no hay una línea específica o apuesta sobre este tema en particular en términos de publicación científica.

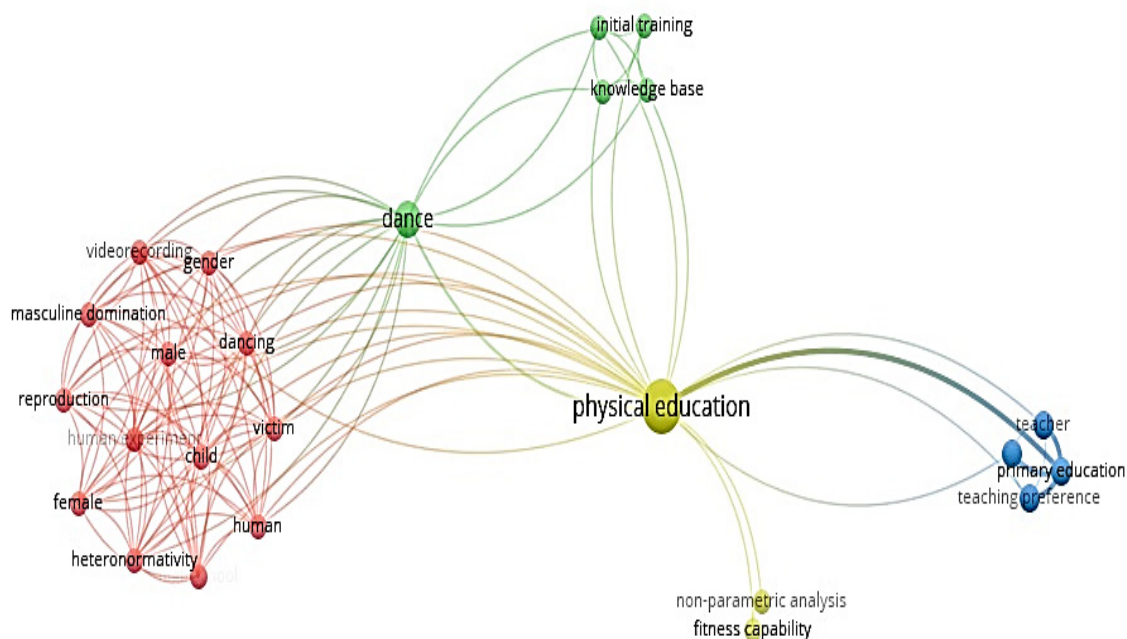
**Figura 2.** Años de publicación



**Fuente:** elaboración propia.

En cuanto a las problemáticas que reportan los artículos (Figura 4), estas se acentúan en asuntos como la escasa exploración corporal en el escenario escolar (22,1 %), seguida de falencias en el desarrollo motor (16,2 %), niveles bajos de autoestima (14,7 %), la precaria formación docente en la enseñanza de la danza (13,2 %), y, en consecuencia, de las limitadas intervenciones propuestas por parte del docente (11,8 %). También, se encontraron problemas asociados al rescate de los saberes y tradiciones culturales, a la creación de apuestas por el mejoramiento de la calidad de vida relacionada con la salud y a dificultades en el aprendizaje referido a las funciones cognitivas cuando hay escasa exploración motriz, que sumados corresponden a un (22,2 %) de los estudios. De manera que el docente tiene un papel predominante a la hora de implementar la danza en el contexto escolar, ya que esta práctica, en primer lugar, es un contenido anclado a la educación física o a la educación artística, esta última poco explorada; y, en segundo lugar, el docente es el encargado de incrementar la motivación en los participantes (Fernández-Rivas *et al.*, 2022), debido a que su influencia en la presentación de la temática, en la metodología a implementar y en la generación de propuestas o retos accesibles para todos, incluyendo las nuevas tecnologías, hace que los estudiantes se vinculen de mejor manera y puedan a la vez comprender el significado de la danza para los aprendizajes culturales (Figura 3).

**Figura 3.** Red de coocurrencia de términos relacionados con la danza en el contexto de la educación física escolar

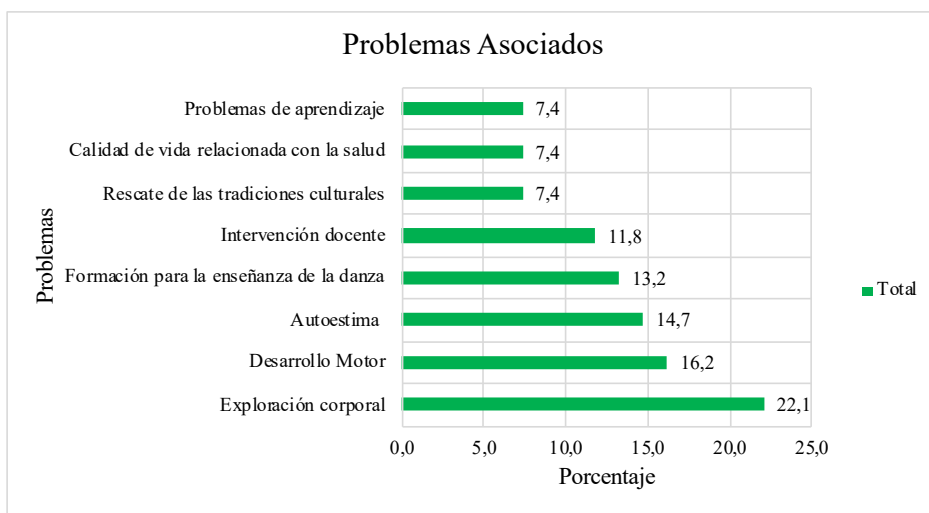


**Fuente:** elaboración propia.

Otra problemática vinculada con la dirección de la danza es que esta no se contempla en su totalidad en el escenario educativo desde el potencial creativo que tiene para los estudiantes, ya que su enseñanza, a partir de nuevos movimientos que se generan o se insertan a partir de propuestas de los estudiantes, permite que todos los participantes puedan generar

respuestas a nivel cerebral más rápidas, dados los cambios de estímulos. Por tal motivo, la educación física puede ser un espacio propicio y desarrollador de esta creatividad cuando se mezclan los patrones fundamentales establecidos de ritmos con las variantes y transformaciones alternas a lo habitual (Engdahl *et al.*, 2021).

**Figura 4.** Problemas asociados en la temática



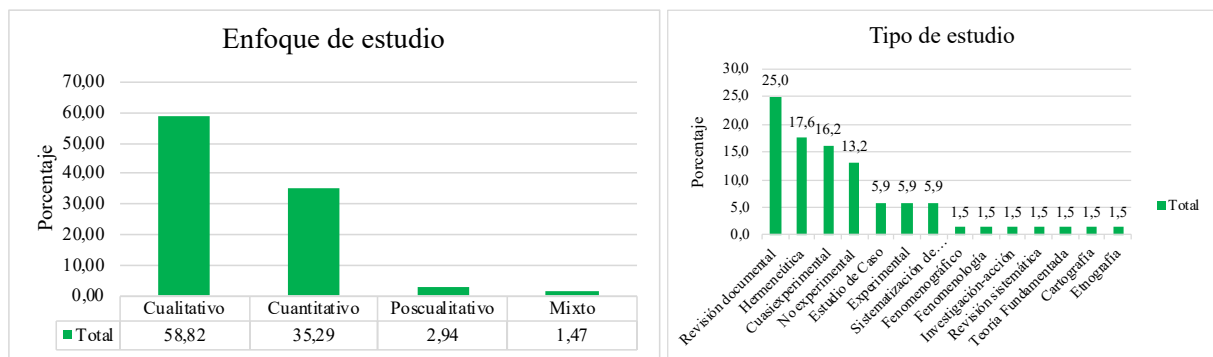
**Fuente:** elaboración propia.

Con respecto al abordaje metodológico (Figura 5) priman los estudios con enfoque cualitativo (58,82 %) para la revisión de asuntos teóricos-bibliométricos anclados a la danza, la narración de experiencias educativas en el trabajo de la danza folclórica, creativa o tradicional y a las percepciones por parte de los estudiantes y docentes frente a las clases orientadas en esta temática (Biasutti y Habe, 2021; Murray y Murray, 2022; Steinberg y Steinberg, 2016); donde predominan tipos de estudio como son las revisiones documentales, investigaciones hermenéuticas, estudios de caso y sistematización de experiencias en mayor medida. Así mismo, se hallaron artículos de orientación cuantitativa (35,29 %) en los que su énfasis está en la verificación del estado de desarrollo y los efectos de la danza en el desarrollo motor, la actividad física, la capacidad coordinativa, la memoria de trabajo, la creatividad, el equilibrio, la calidad de

vida, la autoestima, el autoconcepto y las habilidades motrices fundamentales (Freitas Da Rosa *et al.*, 2018; Ibáñez-Granados *et al.*, 2018; Neville y Makopoulou, 2021; Oppici *et al.*, 2020; Rincker y Misner, 2017; Theocharidou *et al.*, 2018; Vasconcellos Corrêa dos Anjos y Archanjo Ferraro, 2018; Zinelabidine *et al.*, 2022), encontrando estudios con diseño cuasiexperimental (16,2 %) seguido de no experimental (13,2 %), tanto de naturaleza descriptiva como correlativa.

No obstante, se observan iniciativas desde lo poscualitativo (2,94 %) y mixto (1,47 %), lo que permite inferir la importancia de analizar en primera instancia la competencia motriz, seguido de la generación de nuevas aperturas a la exploración corporal de manera creativa como montajes y representaciones artísticas, que involucren la sensibilidad del estudiante (Engdahl *et al.*, 2022; Soares Alves, 2015).

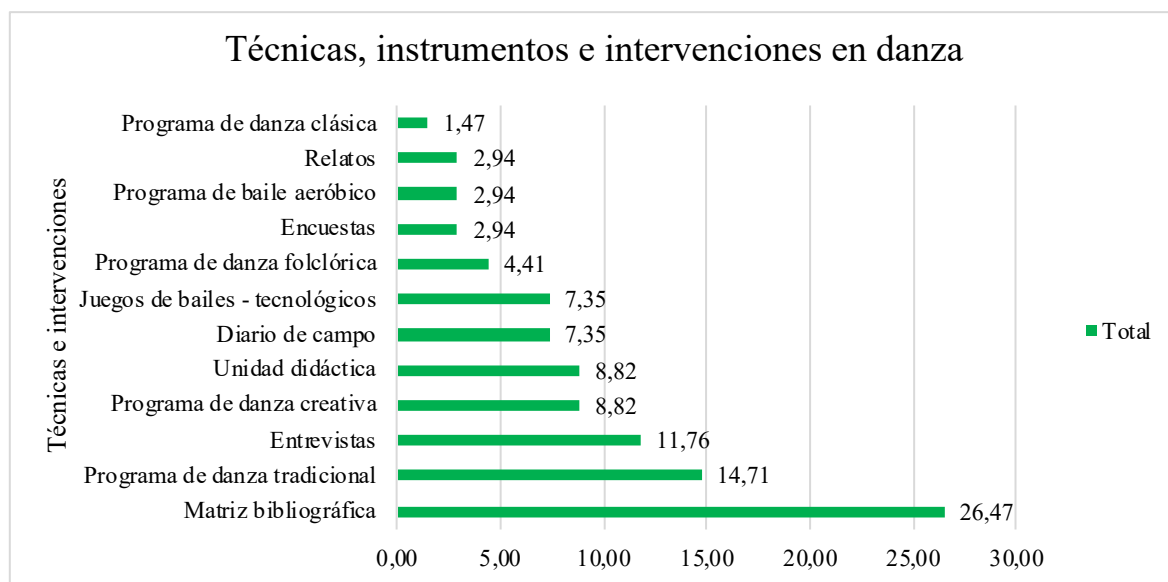
**Figura 5.** Enfoques y tipos de estudio con relación a la danza



**Fuente:** elaboración propia.

Igualmente, un aspecto clave de análisis en el presente estado del arte es la identificación de las técnicas, instrumentos o intervenciones que se han aplicado en el contexto escolar o extraescolar con la danza (Figura 6), localizando, de manera particular para las revisiones sistemáticas y documentales, una ficha o matriz bibliográfica (26,47 %) que aglomera y permite organizar datos importantes de cada artículo para un posterior análisis. Además, se encontraron programas de danza tradicional (14,71 %), el empleo de entrevistas a estudiantes y docentes (11,76 %),

programas de danza creativa y unidades didácticas (8,82 %), los que facilitaron que el docente pudiera tener un mejor orden en los contenidos curriculares del área, hacer una retroalimentación de cada sesión con los estudiantes y contemplar la participación y opinión de estos en la construcción de las experiencias corporales (Bolaños Papenfort y Lafuente Fernández, 2022; Cabello y Cardona Linares, 2022; González Serrano, 2022; Nascimento Farias y Moreto Impolcetto, 2020).

**Figura 6.** Técnicas, instrumentos e intervenciones en danza

**Fuente:** elaboración propia.

Frente a los resultados de los estudios analizados, se recomienda hacer una revisión previa desde los fundamentos pedagógicos de la danza a intervenir, para cuestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se estén llevando a cabo, ya que “los bailes vividos, prácticas corporales entendidas como expresiones, enseñanza de signos, componen cuerpos/saberes comunitarios que pueblan la escuela” (De Faria Gehres *et al.*, 2020, p. 9)

La danza permite que los estudiantes puedan enriquecerse de experiencias sensoriales y articular su saber cotidiano y su cuerpo para habitar su contexto, ya que esto no solo se remite a un cumplimiento estricto de pasos coordinados y establecidos, sino que es un elemento central en la expansión del conocimiento social, puesto que el participante puede darse cuenta de la importancia de convivir con el otro, de escucharlo y mezclar sus movimientos para co-crear experiencias; por esto, se ha visto “la necesidad de innovar la práctica educativa abordando la enseñanza del movimiento humano, la danza fue catalogada como uno de los contenidos a ser explorados, enriqueciendo y diversificando la enseñanza de la educación física y sus diferentes dominios” (Da Silva *et al.*, 2022, p. 150).

Se debe agregar que los resultados concuerdan con Prada y Morales Fernández, (2021) quienes mencionan la importancia de no perder de vista los contenidos educativos del área, como los saberes folclóricos por la acelerada globalización e implementación de las herramientas tecnológicas. Así mismo,

desde la relevancia de la formación inicial docente para atender la danza desde temprana edad con estrategias o recursos que movilicen la creatividad y socialización de los participantes, brindando bases para el aprendizaje (Faber, 2017; Sánchez y López, 2019; Vergara Vilchez *et al.*, 2021).

## Conclusiones

La producción académica en danza en el contexto de la educación física ha incrementado en los últimos años, siendo más evidente entre 2019 y 2022; España, Brasil y Colombia son los países donde más registros se encontraron, no obstante, la temática es de interés a nivel internacional por los beneficios que ofrece en la conciencia corporal, la motivación, la competencia motriz, el desarrollo psicológico y social para los estudiantes. En cuanto a las problemáticas alrededor de este tema, son pocas las oportunidades en el contexto escolar para la exploración corporal y la escasa preparación del docente para abordar la danza, afectando el desarrollo motor, la autoestima, la calidad de vida relacionada con la salud y el componente cognitivo; por esto, las intervenciones que se destacaron fueron programas de danza y unidades didácticas complementadas con matriz bibliográfica, entrevistas y diarios de campo.

Por lo tanto, es necesario tener presentes los relatos de los estudiantes en iniciativas pedagógicas en prácticas de danza que favorecen la conciencia, la expresión corporal y el movimiento desde

nuevas opciones de acción. Y dado que se han venido presentando problemáticas alrededor de la clase de educación física, concebida esta a partir de un enfoque centrado exclusivamente en deporte, presentando para los educandos dificultades al momento de trabajar en parejas o tener un contacto cercano con otros, obstaculizando la comunicación verbal y no verbal.

Danzar, visto como un proyecto motor, permite considerar en el proceso una intencionalidad pedagógica a nivel corporal. Es decir, que se analizan los pasos de movimientos a la vez que se busca que estas acciones doten de sentido los niveles cognitivo y expresivo de la persona que está inmersa en el acto, puesto que la danza facilita que el sujeto esté en contacto con un espacio y con otros cuerpos. De igual manera, se invita a realizar intervenciones pedagógicas con la ayuda de la danza como práctica creativa y de expresión corporal, dado que estas favorecen diferentes dimensiones como son: El desarrollo motriz, la percepción corporal y los asuntos cognitivos (Tenorio Brasileiro *et al.*, 2020), ya que esta ofrece, destaca y permite la creación de nuevos movimientos, acompañado de la ejecución de estos en un espacio compartido con otros.

Finalmente, las limitaciones del estudio fueron que el rastreo de la información no se realizó en todos los idiomas, el periodo de tiempo es corto y se buscó solo la incorporación o exploración de la danza en el contexto de la educación física, por ello cual es preciso complementar la búsqueda con otros campos disciplinares.

*Conflicto de Intereses:* No hay entre autores.

*Financiamiento:* Ninguna declarada por los autores.

## Referencias

- Almeida, D. Q., Gomes, L. do C. y Medeiros, C. C. (2022). O estado da produção do conhecimento científico sobre Dança: um recenseamento em periódicos da Educação Física (1987- 2020). *Pro-Posições*, 33, 1-24. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0146>
- Battan Horenstein, A. (2021). Del danzar como hábito al danzar como proyecto motor. *Revista de Filosofía Open Insight*, 12(25), 167-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421667876008>
- Biasutti, M. y Habe, K. (2021). Dance Improvisation and Motor Creativity in Children: Teachers' Conceptions. *Creativity Research Journal*, 33(1), 47-62. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1833576>
- Bolaños Papefort, A. y Lafuente Fernández, J. C. (2022). Danzas del mundo. Unidad didáctica para la integración del mundo extranjero. *Emásf, Revista Digital de Educación Física*, 75, 53-73. <http://emasf.webcindario.com53>
- Cabello, M. R. y Cardona Linares, A. J. (2022). Propuesta comparativa de unidades didácticas para el desarrollo de la inteligencia emocional desde la expresión corporal en las etapas de: infantil, primaria y secundaria. *Emásf, Revista Digital de Educación Física*, 75, 74-100. <http://emasf.webcindario.com74Web:www.artexpres.es>
- Cárdenas Toledo, W. A., y Fabre Cavanna, J. E. (2022). Metodología para la enseñanza de la danza folclórica del ritmo Pasacalle. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología En La Cultura Física*, 17(2), 689-703. <http://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1268>
- Cerda Gutiérrez, H. (2011). *Los elementos de la investigación, cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial Magisterio.
- Da Silva, J., Alencar, A., Das Neves Salles, W. y Resende, R. (2022). O ensino da dança na educação física escolar: Um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz. *Revista Portuguesa de Educaçao*, 35(2), 148-166. <https://doi.org/10.21814/rpe.18801>
- De Faria Gehres, A., Russo Bonetto, P. X. y Garcia Neira, M. (2020). Os corpos das danças no currículo cultural de Educação física. *Educação Em Revista*, 36, 1-18. <https://doi.org/10.1590/0102-4698219772>
- Ding, Y., Rousseau, R. y Wolfram, D. (2014). *Measuring Scholarly Impact, Methods and Practice*. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-10377-8\\_13](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-10377-8_13)
- Domingues da Rocha, D. y Rezer, R. (2015). Stética, formação inicial e dança: um olhar para a formação de professores de educação física. *Movimento*, 21(4), 865-876. [10.22456/1982-8918.51878](https://doi.org/10.22456/1982-8918.51878)
- Dullea, R. (2022). Facilitating dance in general education through the arts-school partnership: a case study of Ballet Ireland's primary school program. *Research in Dance Education*, 23(3), 373-391. <https://doi.org/10.1080/14647893.2022.2041592>
- Engdahl, C., Lundvall, S., y Barker, D. (2021). 'Free but not free-free': teaching creative aspects of dance in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014435>
- Engdahl, C., Lundvall, S. y Barker, D. (2022). Dancing as searching with Deleuze—a study of what students in physical education teacher education express and experience in creative dance lessons. *Research in Dance Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14647893.2022.2144195>

- Faber, R. (2017). Dance and early childhood cognition: The Isadora effect. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 172-182. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1245166>
- Fernández-Rivas, M., Espada, M. y De las Heras Fernández, R. (2022). La satisfacción del alumnado hacia la utilización de los códigos qr para el aprendizaje de la danza en Educación Física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 30, 117-129. <https://doi.org/10.18172/con.5366>
- Freitas Da Rosa, A., Reis, N. M., De Carvalho Souza Vieira, M., Folle, A., y Coutinho De Azevedo Guimarães, A. (2018). The practice of dance as extracurricular activity is related to higher motivation and physical activity level in students. *Motricidade*, 14(2-3), 3-10. <https://doi.org/10.6063/motricidade.12287>
- García, A. K. (2015). La danza folclórica en Bogotá: Cavilando Reflexiones. *Calle 14: Revista de Investigación En El Campo Del Arte*, 10(16), 30-39. <https://www.redalyc.org/pdf/2790/279042458003.pdf>
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://acortar.link/tlqaqq>
- González Acosta, M. (2015). La emergencia de lo ancestral: una mirada sociológica. *Espacio Abierto*, 24(3), 5-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12242627001>
- González Palacio, E. V. (2019). *Representaciones sociales sobre la formación inicial y ser maestro en estudiantes de educación física del departamento de Antioquia* [Tesis de doctorado]. Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/13905>
- González Serrano, D. (2022). Musicomotricidad: la música como herramienta psicomotriz en Educación Física. *Retos*, 43, 672-682. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Ibáñez-Granados, Ortiz-Camacho, y Baena-Extremera, A. (2018). Propiedades psicométricas del "Sport Motivation Scale" adaptado a la danza. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 18(1), 195-208. <http://revistas.um.es/cpd>
- Jiménez Romero, M. y Samacá Bohórquez, I. (2017). La danza folclórica, alternativa pedagógica desde la mediación con escolares de 7 años. *Educación y Territorio*, 7(13), 13-32. <https://revista.jdc.edu.co/index.php/reyte/article/view/542>
- Maldonado Vélez, J. C. (2019). *La danza folclórica en Antioquia, obra de arte para la escena*. Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.
- Matos-Duarte, M., Smith, E., y Muñoz Moreno, A. (2020). Danzas folclóricas: una forma de aprender y educar desde la perspectiva sociocultural. *Retos*, 38, 739-744. [www.retos.org](http://www.retos.org)
- Montenegro-Goenaga, A. N., y Ruiz Marín, A. (2020). Contribución de la Danza Folclórica en el Autoconocimiento Corporal. *Lúdica Pedagógica*, 2(31), 48-57. <https://doi.org/10.17227/ludica.num32-12181>
- Motta Zamalloa, E. (2022). Huayñusi, planting ritual and dance of the worm killer as an Andean symbolic strategy. *International Humanities Review*, 11, 2-12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4271>
- Murray, M. B. y Murray, S. R. (2022). Reconnecting Dance and Physical Education through Dance Science. *The Physical Educator*, 79(1), 37-59. <https://doi.org/10.18666/tpe-2022-v79-i1-10797>
- Nascimento Farias, A., y Moreto Impolcetto, F. (2020). Use of ict in school Physical Education classes in teaching and teaching dynamic units. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 43, 1-8. <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e004220>
- Neville, R. D., y Makopoulou, K. (2021). Effect of a six-week dance-based physical education intervention on primary school children's creativity: A pilot study. *European Physical Education Review*, 27(1), 203-220. <https://doi.org/10.1177/1356336X20939586>
- Oppici, L., Rudd, J. R., Buszard, T. y Spittle, S. (2020). Efficacy of a 7-week dance (rct) pe curriculum with different teaching pedagogies and levels of cognitive challenge to improve working memory capacity and motor competence in 8-10 years old children. *Psychology of Sport and Exercise*, 50, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101675>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., y Moher, D. (2021). Declaración prisma 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Rev Esp Cardiol*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Patajalo-Guambo, A. I., Vargas-Cuenca, G. M., Ávila-Mediavilla, C. M. y Bayas-Machado, J. C. (2020). La danza en el desarrollo de las habilidades motrices básica en edades escolares. *Polo Del Conocimiento*, 5(11), 12-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7659466>
- Pérez-Cisternas, N. (2020). Production of space-corporal knowledge in dance teaching. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 75-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200075>

- Prada, R. P. y Morales Fernández, Á. (2021). Didáctica de la danza tradicional para la escuela: revisión bibliográfica. *Retos*, 41, 57-67. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Pürgstaller, E. (2021). Assessment of Creativity in Dance in Children: Development and Validation of a Test Instrument. *Creativity Research Journal*, 33(1), 33-46. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1817694>
- Rincker, M. y Misner, S. (2017). The Jig Experiment: Development and Evaluation of a Cultural Dance Active Video Game for Promoting Youth Fitness. *Computers in the Schools*, 34(4), 223-235. <https://doi.org/10.1080/07380569.2017.1387468>
- Rossi-Andrion, P. y van Munster, M. de A. (2021). Educational dance for children with physical disabilities: Repercussions of a teaching program. *Movimento*, 27, 1-18. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.102748>
- Sanabria-Bohórquez, C. E. y Yurivilca Aguilar, S. L. (2019). *Aproximaciones teóricas a la danza*. idartes. Fundación Integrando Fronteras. <https://philpapers.org/rec/bohata-4>
- Sánchez, G. y López, M. (2019). Analysis of the contents of physical expression in the pre-service training of primary teachers. *Educacion xx1*, 22(1), 425-447. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20058>
- Soares Alves, F. (2015). Ejercicios cualitativos de evaluación con ritmo, expresión corporal y danza en la formación en educación física. *Movimento*, 22(1), 75-88. [10.22456/1982-8918.56369](https://doi.org/10.22456/1982-8918.56369)
- Steinberg, C. y Steinberg, F. (2016). Importance of students' views and the role of self-esteem in lessons of creative dance in physical education. *Research in Dance Education*, 17(3), 189-203. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1208646>
- Tao, D., Gao, Y., Cole, A., Baker, J. S., Gu, Y., Supriya, R., Tong, T. K., Hu, Q. y Awan-Scully, R. (2022). The Physiological and Psychological Benefits of Dance and its Effects on Children and Adolescents: A Systematic Review. *Frontiers in Physiology*, 13, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fphys.2022.925958>
- Tenorio Brasileiro, L., De Farias Fragoso, A. R., y De Faria Gehres, A. (2020). Produção de conhecimento sobre dança e educação física no Brasil: analisando artigos científicos. *Pro-Posições*, 31, 1-18. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0113>
- Theocharidou, O., Lykesas, G., Giossos, I., Chatzopoulos, D. y Koutsouba, M. (2018). The positive effects of a combined program of creative dance and braindance on health-related quality of life as perceived by primary school students. *Physical Culture and Sport, Studies and Research*, 79(1), 42-52. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2018-0019>
- Vasconcellos Corrêa dos Anjos, I. y Archanjo Ferraro, A. (2018). The influence of educational dance on the motor development of children. *Revista Paulista de Pediatria*, 36(3), 337-344. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2018;36;3;00004>
- Vergara Vilchez, N., Fuentes Sandoval, A., Gonzales Chacana, H., Cadagan Fuentes, C., Morales Yañez, S., Poblete Gálvez, C. y Poblete Aro, C. E. (2021). Efecto de la danza en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes: Una revisión. *Retos*, 40, 385-392. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Vicente Nicolás, G. (2022). Movimiento y danza en educación musical: reflexiones en torno al currículum de primaria. *Quodlibet*, 77, 104-118. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2022.77.1578>
- Zinelabidine, K., Elghoul, Y., Jouira, G. y Sahli, S. (2022). The Effect of an 8-Week Aerobic Dance Program on Executive Function in Children. *Perceptual and Motor Skills*, 129(1), 153-175. <https://doi.org/10.1177/00315125211058001>



Título: Serie Vita Contemplativa  
Entretiempos  
Autor: Hugo Avendaño  
Año: 2022  
Técnica: Acrílico

# Kant e Itard y la “educación” de un “niño salvaje”

125

---

Kant and Itard and the “Education” of a “Wild Child”  
Kant e Itard e a “educação” de um “menino selvagem”

Yeny Marcela Patarroyo-Rodríguez\* 

Fecha de recepción: 27 de septiembre de 2023  
Fecha de aprobación: 19 de abril de 2024

## Para citar este artículo

Patarroyo-Rodríguez, Y. M. (2024). Kant e Itard y la “educación” de un “niño salvaje”. *Pedagogía y Saberes*, (61), 124–135. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20085>

---

\* Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación del Distrito. [ypatarroyo@educaciónbogota.edu.co](mailto:ypatarroyo@educaciónbogota.edu.co)



## Resumen

Este artículo es una reflexión que surge del análisis realizado en la tesis presentada para obtener el título de Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. En 1799, en Francia, un niño de 11 años fue encontrado en estado salvaje, las personas que lo hallaron se refirieron a él como “niño salvaje” para luego llamarlo “Víctor”. Jean Itard conoce a este “niño salvaje” e intenta educarlo, ya que, a diferencia de los académicos de la época que especulaban que el niño era un idiota sin remedio, Itard reconoce en Víctor a un niño normal, que, por eventualidades desconocidas, no había tenido contacto con otros humanos. Por la misma época se publica el Tratado de Pedagogía de Kant, en el que algunas posturas coinciden con las de Itard: 1) ambos destacan que la socialización temprana es condición necesaria para la concepción de la racionalidad y posteriormente de la moralidad en un individuo; 2) al igual que Kant, Itard rechaza la existencia de “ideas innatas” 3) los dos piensan que el cuidado, la disciplina y la instrucción son necesarios en la educación del sujeto (Kant como idea, Itard como práctica).

### Palabras clave

educación; interacción social; cuidado; disciplina; instrucción

---

## Abstract

This article is a reflection arising from the analysis conducted in the thesis presented to obtain the Master's degree in Education at the National Pedagogic University of Colombia. In 1799, in France, an 11-year-old boy was found in a wild state; those who found him referred to him as a “wild child” and later named him “Victor”. Jean Itard met this “wild child” and attempted to educate him, as unlike the scholars of his time who speculated that the child was a hopeless idiot, Itard recognized Victor as a normal child who, due to unknown circumstances, had not had contact with other humans. Around the same time, Kant's *Treatise on Pedagogy* was published, in which some positions align with those of Itard: 1) both emphasize that early socialization is a required condition for the conception of rationality and subsequently morality in an individual; 2) like Kant, Itard rejects the existence of “innate ideas”; 3) both believe that care, discipline and instruction are necessary in the education of the subject (Kant as an idea, Itard in practice).

### Keywords

education; social interaction; care; discipline; instruction

---

## Resumo

Esse artigo é uma reflexão que surge da análise feita na tese apresentada para obter o título de Mestre em Educação pela Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia. Em 1799, na França, uma criança de 11 anos foi encontrada em estado selvagem, sendo chamado de “menino selvagem” pelas pessoas que o encontraram, e posteriormente de “Víctor”. Jean Itard conhece esse “menino selvagem” e tenta educá-lo, pois, ao contrário dos acadêmicos da época que especulavam que a criança era um idiota irrecuperável, Itard reconhece em Víctor um menino normal que, por eventualidades desconhecidas, não teve contato com outros humanos. Na mesma época, Kant publica o *Tratado da Pedagogia*, no qual algumas posturas coincidem com as de Itard: 1) Os dois destacam que a socialização precoce é uma condição necessária para a concepção da racionalidade e subsequentemente da moralidade em um indivíduo; 2) assim como Kant, Itard rejeita a existência de “ideias inatas”; 3) os dois acreditam que o cuidado, a disciplina e a instrução são necessários na educação do sujeito (Kant como ideia, Itard como prática).

### Palavras-chave

educação; interação social; cuidado; disciplina; instrução

---

## El caso de Víctor

Hacia un tiempo, los vecinos del bosque de La Caune habían avistado a un niño desnudo que buscaba bellotas o raíces para alimentarse (Itard, 1801, p. 11). Más tarde, en 1799, unos cazadores se toparon con él y, al tratar de atraparlo, los atacó con dientes y uñas, de manera que tuvieron que someterlo. Después lo llevaron a un caserío y lo confiaron al cuidado de una viuda (Itard, 1801, p. 11). Pero el caso cobró revuelo, por lo que el muchacho fue llevado a la capital. Allí, los expertos verificaron en su cuerpo las severas secuelas de la vida a la intemperie, calcularon su edad (tenía aproximadamente once años) y lo enviaron a un centro de rehabilitación de niños “sordomudos” (expresión de la época), pues carecía de lenguaje, toda vez que parecía no haber tenido contacto con otros seres humanos. Es más, lo diagnosticaron como ‘idiota’, es decir, como volcado sobre sí mismo (hoy diríamos ‘autista’).

En ese centro de rehabilitación, Jean Itard conoció a Víctor, pues trabajaba allí como médico. Sin embargo, Itard no estaba de acuerdo con el diagnóstico que se le dio a Víctor. Le parecía un niño normal que, sencillamente, no había tenido contacto con otros humanos. Entonces solicitó un estipendio para su criada, mientras él intentaba educar al niño en su vivienda campestre. Para corresponder al apoyo oficial otorgado, escribió *Memoria e informe sobre Victor de l’Aveyron* (Itard, 1801), donde daba su concepto sobre el niño y explicaba las acciones educativas que llevó a cabo. Pues bien, los conceptos que allí expone se pueden relacionar con los que Immanuel Kant expuso durante sus cuatro seminarios sobre pedagogía. Estos seminarios fueron “sintetizados” por un estudiante en el libro *Pedagogía*, que vio la luz dos años después de la *Memoria* de Itard (1803), y un año antes de la muerte del filósofo.

En el Proemio de la *Memoria*, Itard (1801, p. 7) plantea que el ser humano no tiene ideas innatas (o sea, que ninguna idea es congénita en él), que está “arrojado al mundo” —como diría Heidegger— sin las fuerzas físicas de otros animales y careciendo de las “leyes constitutivas de su organización” (entiendo por esto: carecer de instintos). ¿Cómo se compensan estas carencias?: gracias a la sociedad, sin la cual el ser humano estaría condenado a ser un ejemplar débil, poco inteligente y sin la “dignidad” propia del hombre. Si bien Víctor había nacido humano, no tenía tales rasgos porque, según Itard, no había tenido vínculo social.

Kant suscribiría estas ideas, pues dice que el hombre no tiene instinto y que, en consecuencia, debe construir una razón propia, un plan de conducta

(Kant, 1803, p. 30). Por oposición, los animales ya tienen una especie de “plan de conducta”, que sería el instinto; no es exactamente un plan de conducta, como cuando pensamos en el ser humano, pues se trataría de una manera “ciega” de orientarse en relación con el alimento, con la protección y con la reproducción: aunque “saben” qué hacer, no tienen opción. Ahora bien, en el caso del ser humano, el plan no podría proporcionárselo el mismo sujeto sin pasar por los otros seres humanos que componen la sociedad. Por eso Kant, aunque propone que el sujeto debe hacerse su propio plan, entiende que, siendo niño, no está en posibilidad de hacerlo. Dado que carece de instintos, el filósofo considera que “viene inculto al mundo” y que, entonces, el plan depende más de los otros que de él mismo (Kant, 1803, p. 30). ¡Esa es la razón por la cual existe la educación! En el caso de los seres humanos, la educación no puede faltar, pues es constitutiva de la vida social.

De acuerdo con el Proemio de Itard, es muy difícil concebir a un “hombre natural”, en ausencia de relaciones con otros, o concebido como un miembro más de una horda de primates no civilizada (Itard, 1801, p. 7). Pero, para el ser humano no se presentaría la dicotomía de civilizado o no-civilizado, si es que se define por estar en una cultura, independientemente de los logros técnicos de su sociedad, de la época o del lugar. Itard corrobora su idea afirmando que “el hombre no es sino aquello que se le hace ser”, más allá de que pertenezca a un grupo nómada o a una nación “avanzada”; será educado por otros como él y, entonces, tomará de cierta manera sus costumbres; de esta forma, habrá conquistado la más alta prerrogativa de su especie, según Itard: “desarrollar su entendimiento” (Itard, 1801, pp. 7-8).

Idea semejante tiene Kant: la cultura en la que el hombre se involucra es enseñada por sus congéneres: “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser” (atención a la cita anterior de Itard: “el hombre no es sino aquello que se le hace ser”). Y esos hombres que educan a su vez han sido educados por otros hombres (Kant, 1803, pp. 31-32). De tal manera, la educación no es un acontecimiento de época, contingente, sino un componente fundamental para dar lugar a la vida social (con formas específicas en cada época y lugar, claro está). Es muy interesante esta idea, pues sostiene que la educación “hace ser”, es decir, que el ser humano no tiene una especificidad cuando nace, sino que la conquista como efecto de la relación con los otros. En consecuencia, de acuerdo con Kant, el ser humano que nace “no es” todavía, hay que hacerlo ser. O, si se quiere, solo es

un *homo sapiens* recién nacido, susceptible de ser transformado en un ser social, es decir, aquel que reconocemos como “ser humano”.

En este contexto, Víctor es un desafío para Itard: no conoce casos semejantes, es decir seres humanos que no hayan tomado nada de sus semejantes (Itard, 1801, p. 8). Por lo tanto, a la hora de intentar educarlo, debe inventar. En efecto, para la época se conocían casos de niños que habían permanecido sin contacto social, pero eran casos tratados con “especulación de gabinete”, como dice Itard (1801, p. 8): se recogieron retazos insignificantes, se hicieron explicaciones rápidas e hipótesis azarosas; no se tuvo en cuenta la peculiaridad de los orígenes de estos niños y se los sometió al sistema habitual de la enseñanza (Itard, 1801, p. 8). Como si todo ser humano tuviera que llegar a una “perfección” prevista por la educación, se ingresó a estos niños a la educación regular. Panorama lamentable, pues se dejaron perder casos que tenían un gran valor para interrogar sobre lo que significa la especificidad humana y, en consecuencia, la educación.

Quizá se consideraba que el ser humano es un dato de entrada, no que habrá de ser producido (como piensa Kant) y, de esta manera, se consideraron secundarias las situaciones que debieron atravesar tales niños. Desde la idea de socialización, presente en ambos autores, la situación de aislamiento y falta de contacto no era un albur como cualquier otro (nacer sordo, por ejemplo); de tal forma, era un desatino hacerlos participar de los ámbitos sociales *como si lo ocurrido no afectara el lazo social*. No es casual que Kant detecte que la educación es imprescindible en los primeros años (“ha de realizarse temprano”: 1803, p. 30), pues vemos que la intención social de educar siempre comienza temprano (con o sin dispositivos formalmente destinados para ello); quizá esperar un tiempo mayor sea contraproducente para la inserción del niño a la sociedad, que es lo buscado; y no importa lo que se enseñe (que varía notablemente de una época a otra, de un sitio a otro), el caso es que este proceso ha de iniciarse temprano. Y es justamente aquello que no había ocurrido con Víctor, pues ya tenía 11 años, aproximadamente.

Ahora bien, qué es lo que se realiza en esos primeros años. Kant lo tiene muy claro: se introduce la *disciplina*. Así las cosas, lo más importante en esos momentos no es que aprendan algo (aunque, por supuesto, lo que se hace incluye hablar de algo) sino —en términos de Kant (1803, p. 30)— que permanezcan tranquilos, que obedezcan. Hoy en día, esta afirmación puede ser polémica, pero tiene una explicación: para el filósofo, el niño está *intranquilo*

y a merced de “los caprichos”. Esto precisa la idea del plan propio: no es un camino previsto, sino unas condiciones de posibilidad para poder hacer algo en la vida social. Es decir, en ese momento de la formación no es tan importante el *contenido* del plan como la *posibilidad* de tener uno. Esa sería la disciplina de la que habla Kant. Según él, cuando el niño atraviesa por un estado de intranquilidad y está sometido al capricho, no podrá hacer su propio plan, ni aceptará un plan venido del otro. De tal manera, la aparición del otro, de la educación, tiene que ver con crear esas condiciones de posibilidad. El ‘contenido’ del plan está subordinado a esta condición.

Así enunciado, puede parecer sencillo, pero ¿cómo lograr que el niño esté tranquilo, que preste atención, que domine sus caprichos? No se trata sencillamente de cantinela, pues entonces la disciplina sería una instrucción más. Para Kant, la *disciplina* es una parte fundamental de la educación, previa a la instrucción. En este punto, Kant e Itard tienen posturas similares: Itard reprocha el ingreso de los “niños salvajes”<sup>1</sup> al sistema educativo regular del momento, pues carecen de esa disciplina de la que está hablando Kant; particularmente, Víctor no sostiene la atención y permanece inquieto todo el tiempo. Entonces, ¿cuál sería la práctica educativa capaz de aquietar y permitir una atención sostenida, sin la cual nada se puede aprender? Atención: la disciplina no “se aprende”, sino que es una condición para aprender.

Itard habla de una muchacha que fue hallada en Francia en 1731, en condiciones parecidas a las de Víctor. No obstante, más tarde ella pudo relatar parte de su vida silvestre y, en particular, la violenta muerte de su compañera (Itard, 1801, p. 8). Como tuvo una compañera, Itard infiere una socialización, con lo que nos enseña que la unidad mínima de la socialización es dos, más allá de la precariedad que pueda ser una “pequeña sociedad” así constituida. Como menciona Itard, la muchacha y su compañera “crearon imaginarios”. De esta forma, si la niña recordó sus experiencias en el bosque es porque tuvo memoria y esta solo es posible para los seres humanos cuando tienen lenguaje, el cual, a su vez, es posible cuando hay vida social (así sea de dos, como en este caso). Más adelante, Itard agrega un par de datos: después de ser “capturada”, se la educó en un convento donde, después de un tiempo, contó que había matado a su compañera mientras

1 Se precisa que el abordaje del “salvajismo humano” podría incluir las aproximaciones teóricas de autores como Locke en su libro *Tratado sobre el Gobierno Civil*, en Rousseau en sus libros *Discurso sobre el origen de la desigualdad* y *Emilio, o de la educación*, y en Hobbes la publicación del *Leviatán*; no obstante, excede los propósitos y posibilidades de este trabajo.

disputaban por un objeto de carácter religioso que habían encontrado (Itard, 1801, p. 9), objeto que solo tendría interés para seres hablantes. Entonces, no es que la muchacha hubiera “aprendido a hablar”, sino más bien que “recuperó el lenguaje” que ya tenía antes de ser encontrada, razón por la cual pudo recordar.

En las épocas en las que no había tanta integración social, era mucho más posible encontrar niños abandonados en el bosque, por ejemplo, robados y criados por animales, o dejados por los padres, como en el caso de *Pulgarcito*, que es una historia con fundamento en una práctica no infrecuente por aquella época. Por eso, en la *Didáctica magna* (VI, 6), Juan Amos Comenio trae un par de ejemplos. Y, así como Kant e Itard, también destaca el hecho de que la vida en común entre hombres transforma al individuo. De acuerdo con el filósofo y pedagogo checo, tales niños se comportaban como los animales entre los que vivían y nada sabían más que ellos; pero, finalmente, los dos ejemplos de Comenio terminan siendo como el caso de la muchacha que recordó su vida en el bosque: después de un tiempo de permanecer en la vida social, los niños recordaron lo que les había acontecido (VI, 6); insisto: si pudieron recordar es porque tenían lenguaje, soporte del recuerdo humano (otro soporte tiene el recuerdo de los animales). Cuando Comenio plantea que un niño de tres años se perdió por inadvertencia de los padres, sabemos que a esa edad un niño ya ha adquirido el lenguaje y, en consecuencia, después podrá “recuperarlo”, si es que quedó aislado del resto de los hablantes.

Los ejemplos mencionados por Itard y Comenio tienen una diferencia con el caso de Víctor, pues este, una vez incorporado en la vida social, nunca habló. Es como si nunca hubiera tenido contacto con otros seres humanos o, mejor dicho, que lo tuvo a una edad en la que todavía no había aprendido a hablar. ¿Es esto posible?, ¿cómo habría podido sobrevivir? No lo sabemos. En cualquier caso, a diferencia de los otros niños, con él no se pudo saber cuáles fueron las razones por las que terminó viviendo solo en el bosque, pues nunca se incorporó al lenguaje.

En todos los casos se habla de “niños salvajes”, juzgando por el fenómeno empírico (el rechazo, el comportamiento, los aullidos, la postura, etc.), pero sin establecer las diferencias tan importantes entre unos y otros, por ejemplo, en relación con el lenguaje. A propósito de este punto, en la película *Nell* (1994), basada en el libro *Idioglossia* de Mark Handley, una mujer que aparentemente vivió sola en el bosque fue encontrada e investigada. Poco a poco se percibe que articula una especie de lenguaje incomprensible.

La científica que la está investigando al cabo de un tiempo percibe algunos rasgos de un inglés infantil muy deformado. Paulatinamente se logra incorporar a esta mujer a la vida social y ella aprende el inglés de la comunidad en la que está y relata lo ocurrido: vivió con su hermana hasta que esta murió, ahogada accidentalmente. La lengua que Nell hablaba cuando la encontraron era la que usaba con su hermana, pues estaban pequeñas. También en este caso, todo esto se supo porque ella tenía una lengua, así fuera para dos personas (y, en consecuencia, incomprensible en un primer momento por las personas que la encontraron y que la trataron), que le sirvió de soporte al recuerdo, la cual es traducible a cualquier lengua.

La *Memoria* que escribe Itard pretende ser sistemática, superar la manera tan superficial como los otros casos fueron registrados antiguamente. Ahí se pregunta cómo llevar a cabo la educación de Víctor, pues es un caso muy especial: no era sordo, no era un idiota, no se parecía a ninguno de los que llevaban su mismo apelativo (“niño salvaje”) y no podía insertarse en el sistema educativo del momento. Contra la “metafísica en pañales” disponible, que postula unas “ideas innatas” que Víctor no revela; y contra la medicina alicortada, precaria y prejuiciosa, Itard piensa que hace falta una *filosofía de las enfermedades del entendimiento* (Itard, 1801, p. 9), pues las ideas y las prácticas de su época no eran bases sólidas para concebir el trabajo que quería hacer con Víctor.

Realmente, Itard estaba haciendo una investigación cuyo único punto irrenunciable era la realidad específica del muchacho, pues no se parecía a ninguna condición ideal de “estudiante” con la que pudiera trabajar, pero tampoco con la condición del “sordomudo” (como se decía), ni mucho menos era el idiota que proponía Philippe Pinel (Itard, 1801). ¿Dónde ubicarlo, entonces? No en la escuela regular, pues Víctor no cumplía las condiciones suficientes para ello: por ejemplo, los otros niños sí hablaban. Nada de lo presupuesto se cumplía en él. Esto le permitió entender que la condición de “estudiante regular” no es una condición dada, sino una condición que ha de ser producida como efecto de la vida en sociedad.

### ¿“Progresos” en Víctor?

Dado que vivimos en sociedad, no entendemos cómo este niño fue capaz de sobrevivir por sí mismo. Sin embargo, en tanto animales, nosotros tenemos la capacidad de sobrevivir en la naturaleza, prescindiendo de las comodidades de la vida social, con las implicaciones que esto tiene: no seríamos una especie pandémica, incluso podría ser que ya hubiéramos

desaparecido ante los embates del medio. Dado que la cría de hombre está completamente indefensa en los primeros años, cabe preguntarse a partir de qué edad permaneció solo Víctor, sin que otro congénere lo hubiera cuidado.

Kant está entonado con esta inquietud, pues él ubica al cuidado como la primera dimensión de la educación. De hecho, el caso del cuidado en los animales le sirve para diferenciar a los animales del ser humano, pues mientras el cuidado de aquéllos es corto, el cuidado en este es tan extenso que se puede contabilizar en años, además de contar con rasgos muy particulares: según Kant (1803, p. 29), a diferencia de los animales, los niños hacen uso perjudicial de sus fuerzas, pues no son conscientes de riesgos y daños. Por esta razón, el cuidado humano es diferente, pues incluye que los adultos eviten que el niño se haga daño a sí mismo.

El instinto es todo lo contrario: utilizar las fuerzas en favor propio y de especie. Es decir, la cría de humano no necesita el cuidado natural propio de los animales (alimentación y protección), sino un cuidado extraño, *contra natura*. De manera que educar —según Kant— incluye ese cuidado especial. Sabiendo esto, y conociendo que Víctor sobrevivió, tendríamos que inferir que fue objeto de ese cuidado humano del que habla Kant. Dejado a su suerte, habría muerto en el bosque, pues habría empleado contra él mismo sus propias fuerzas. Cuando Itard le corta el cabello y las uñas a Víctor, cuando lo viste y lo calza (no sin protestas del lado del niño), no lleva a cabo propiamente el cuidado inicial del que habla Kant; este ya es un cuidado que más bien lleva las marcas de la sociedad en la que vive el preceptor. Ya Víctor sobrevivió, de manera que un cuidado inicial ya fue proporcionado. Ahora la pregunta es si puede introducir una transformación en el niño, es decir si lo puede *disciplinar*, en términos de Kant. Pero, poner atención ¿a qué?; contener ¿cuáles caprichos?

En términos de educación, recordemos, la disciplina crea las condiciones para que la instrucción sea posible. Eso ya es una respuesta a la primera pregunta: poner atención *a las palabras de los otros*. ¡Pero para eso se necesita estar incluido en el lenguaje! Porque podemos contener ciertos comportamientos de los animales, pero a eso no lo llamamos ‘educación’, sino ‘adiestramiento’. Necesitamos, entonces, ese ser humano del que nos habla Kant: aquel que ha perdido los instintos y este es, justamente, aquel que habla. Por eso, el insistir, una y otra vez, en la posición erecta, en volver a vestir a Víctor, el volverlo a calzar, va acompañado de palabras; finalmente, la educación de Víctor se va reduciendo a la necesidad de introducirlo al lenguaje.

Cuando los cazadores encontraron al niño, la versión que da Itard (1801, p. 11) nos permite pensar que, para el muchacho, sus semejantes representaban un peligro; no es que no los reconozca, sino que, aun así, son una amenaza. Esto no nos extrañaría en el caso de un animal: a veces requieren evadir o incluso atacar a un semejante, pues este le disputa el alimento, las hembras en calor y el control sobre un territorio. Entre humanos también podría haber un recelo, pero también es esperable un intento de comunicación. El hallazgo de Víctor, en el relato de Itard, parece revelar que el muchacho no tenía trato con otros semejantes, de ahí que, al principio, intentara fugarse hacia los árboles y que, después de atrapado, agrediera físicamente.

Intentar sacarlo de un entorno que conoce y que, a su manera, domina es entendido como una agresión. No hay manera de explicarle, de convencerlo, porque no hay lenguaje. De tal forma, parecería una reacción de tipo instintivo; mientras que las personas que lo capturaron extrañarían en él otro tipo de reacción, como, por ejemplo, unas palabras, unas señas. La reacción de Víctor es exactamente la misma de un animal: no grita “¡Suéltenme!”, sino que araña; no pregunta “¿Qué quieren?”, sino que muerde. Hubo que darle alcance, pues él no está alegando sus derechos, sino simplemente huyendo. Hubo que atarlo, pues las palabras que le dirigen son incomprensibles para él. Y si bien está en cautiverio, no cesa su ansia de recobrar la libertad de movimientos que tenía en el bosque, una “existencia errabunda y montaraz”, como dice Itard (1801, p. 11), pues estaba habituado a un hábitat natural; de hecho, logró escaparse a las montañas en pleno invierno; conservaba, eso sí, una camisa que le habían puesto, pero las condiciones brindadas por sus semejantes no eran su hábitat; prefería soportar las inclemencias del tiempo desde su manera de estar en el mundo. El hecho de que estuviera vivo probaba que podía sobrevivir por su cuenta.

Entonces, se ajusta a lo proporcionado por la naturaleza, pues no se encuentra en disposición de recibir lo que la sociedad podría ofrecerle. Mientras, para nosotros, una casa es un ámbito de protección, para él una casa es una jaula. Mientras, para nosotros, los zapatos nos protegen los pies, para él son un estorbo. En una de las historias que cuenta Comenio, ya mencionado, una manada de lobos “se robó” a un niño, al punto que este andaba en cuatro patas y rugía como lobo; suponiendo que esto fuera cierto, esa manada alimentó al niño y le dio abrigo. Evidentemente, se trataba de un alimento obtenido de la manera como lo obtienen los lobos, de un abrigo consistente en el contacto entre los cuerpos, de una protección dependiente de lo que los instintos correspondientes

les permiten a los lobos. En cambio, el alimento que circula en las sociedades humanas no se obtiene de manera directa, pues presupone la siembra, la cosecha, la crianza —la caza— de ciertos animales, el fuego, los condimentos, y, generalmente, se consume con instrumentos (como los cubiertos) en el marco de rituales sociales; así mismo, el abrigo que brinda una sociedad humana tampoco es algo que se obtenga de manera directa, pues presupone la obtención de tejidos, la elaboración de las vestimentas, el calzado, las habitaciones con puertas y ventanas, las armas, las normas.

Entonces, la sociedad no podía darle cuidado, protección y alimento, pues las prácticas concomitantes no construyen el ámbito al que está acostumbrado Víctor. Podría pensarse que una comida distinta, que unas ropas distintas, que unas leyes distintas también harían inadmisibles la protección que se le podría brindar a un ser hablante criado en otra cultura, pero lo que se produce en la persona es el acceso a las formas simbólicas de esas ofertas; por eso, un niño puede pasar de una sociedad a otra, de una lengua a otra, de unas culturas a otras. Pero no es el caso de Víctor, pues él no habla, no tiene acceso a esa dimensión simbólica. Cuando uno puede “recibir” esa oferta cultural, es porque está ubicado en un lugar simbólico, es decir, porque habla, porque se ha contenido la inquietud y los caprichos ya no constituyen el único horizonte posible (la *disciplina*, en términos de Kant). La educación nos ofrece el canon literario, por ejemplo, pero a condición de que estemos en *posición* de recibirlo.

Después de haber escapado, Víctor es “recapturado”. Redoblaron entonces las precauciones. En todos los lugares a donde fue trasladado mostró impaciencia, se movía continuamente y no era sociable; siempre buscaba escapar (Itard, 1801, p. 11). Si, como asevera Kant, “El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (1803, p. 29), en este caso tenemos ‘criatura’, pero no sabemos si es de las únicas. La frase del filósofo supone que el hombre puede ser educado, la pregunta es si Víctor puede ser educado. Le falta la educación y, como es un ser humano, Itard pretende proporcionarle eso que le falta. Pero también falta el lenguaje. De manera que podríamos complementar la frase: *el hombre, si consigue hablar, es la única criatura que ha de ser educada*. Hasta ahora, Víctor es un *homo sapiens*, pero no ha experimentado los efectos de la relación con otros semejantes, que, entre otras, viene acompañada de la enseñanza de la lengua. Por eso, la idea de que “ha de ser educado” no le aplica.

Entonces, se precisa que el lenguaje es el que permite a los sujetos adentrarse al mundo cultural creado por los hombres. Aunque Víctor realizaba pantomimas, ruidos y hasta llegó articular la palabra *lait* solo fue para satisfacer sus necesidades, en este caso para beber leche (Itard, 1801, p. 37); estas acciones no estaban en relación con la comprensión de la estructura del lenguaje, mientras que los humanos tocados por el lenguaje, sabemos que es un líquido de alimento, que proviene de un animal y le hemos dado unas características para poderlo identificar. Para especificar un poco más el asunto, existen animales que pueden emitir palabras, con el entrenamiento de los humanos, como es el caso de los loros, pero no significa que este realice actividades cognitivas. Es por eso que, en el *Cuaderno azul*, Wittgenstein (1933-1934, p. 31) dice que “comprender una frase significa comprender un lenguaje”, o sea, que no se puede comprender una palabra si no se está dentro del lenguaje.

Retomando, cuando Víctor llegó a París, todo el mundo suponía, de un lado, que se asombraría de las maravillas de la ciudad, completamente inaccesibles en el bosque; y, de otro lado, que en pocos meses iba a ser educado. Los animales construyen habitaciones, a veces tan complejas como un panal o como un nido; pero nunca algo como una ciudad, lo cual presupone el soporte simbólico que permita anticipar todo lo que hay que construir y poner en relación para tener una ciudad. Es muy dicente que, mientras nidos y colmenas son prácticamente iguales desde que comenzaron a fabricarse, las ciudades están en transformación constante, porque varían en función de un saber (la *arquitectura*), es decir, que se relacionan con algo más que la mera protección.

Entonces, cuando se lleva a Víctor a la ciudad de París, se esperaba verlo deslumbrarse, porque su vida silvestre había sido muy distinta de la ciudad; pero para que nosotros nos demos cuenta de esa diferencia hemos tenido que pasar por la socialización, por el lenguaje; y como él no había hecho ese tránsito, ¡pues no se deslumbró! Y, de su lado, él no tendría nada que mostrarnos, pues la idea de “mostrar” no está incluida en su manera de relacionarse con la naturaleza.

De otro lado, según Itard, se esperaba que rápidamente Víctor se pusiera a tono con estos objetos culturales, es decir, que es educara, que se ubicara entre sus semejantes y que relatara las experiencias y los secretos de su vida montaráz (Itard, 1801, p. 12).

Ambas expectativas —el deslumbramiento y una rápida educación— se fincaban en el desconocimiento de la condición humana: un ser humano, del

que esperamos el deslumbramiento o la educación, ha de ser producido, no es una cualidad que venga atada a la especie en tanto *homo sapiens*.

Si Víctor se movía espasmódicamente, se agitaba de un lado a otro, se balanceaba incesantemente, mordía, arañaba, no atendía a algo específico (Itard, 1801, p. 12), ni podía fascinarse por París (como tampoco se deslumbra un pájaro ante los coros de una misa de Bach), ni podía acceder velozmente a la educación. Más que presentar las características de un estudiante susceptible de ser formado, presentaba las características de algunos animales enjaulados.

Sin lenguaje, los secretos que permiten vivir en el bosque no pueden ser contados ni por Víctor, ni por las abejas, que manejan una comunicación compleja.

Entonces, desde la perspectiva de Kant, Víctor no había sido *disciplinado*, toda vez que la disciplina permite permanecer tranquilo y observar lo que se le ordena (Kant, 1803, p. 30). Y si la disciplina es una condición para ser instruido, pues a Víctor no solo le falta la disciplina, sino que no puede ser instruido: si no puede prestar atención, es imposible instruirlo, porque la instrucción viene con la palabra, que requiere de la atención del interlocutor. En otras palabras, Víctor no puede ser educado, no obstante tener nuestra morfología.

Estas expectativas estaban fundadas en un desconocimiento de la condición humana y, en consecuencia, de la educación y de sus requerimientos. Por eso, lo que se esperaba no ocurrió.

El público acudió multitudinariamente, “vieron sin observar, sin conocer juzgaron” y se perdió el interés por el caso (Itard, 1801, pp. 12-13). Es una manifestación de lo que ya había mencionado Itard: un tratamiento ligero; “vieron”, es decir, pasaron los ojos por el niño, pero “sin observar”, es decir, sin prestar atención. Si hubieran observado, hubieran generado discusiones sobre la condición humana, sobre la educación, sobre la socialización. Pero no entendieron, solo dijeron frases efímeras. El caso no cabía en sus representaciones y no se preguntaron por tales representaciones.

El tratamiento dado en el Instituto Nacional de Sordomudos, donde tuvieron internado a Víctor, no le sirvió a Itard como orientación (Itard, 1801, p. 13). Primero, consideraban que, si alguien es sordo, no podrá articular sonidos lingüísticos. Y por supuesto que son asuntos muy relacionados, pero hoy sabemos que son diferenciables, de manera que hay personas que padecen sordera y que, no obstante, pueden hablar, articular sonidos lingüísticos, mediante cierto entrenamiento. Por eso, es impreciso hablar de “sordomudos”.

Philippe Pinel, experto en enfermedades mentales y con gran talento en la observación, coordinó una “sesión científica” para examinar a Víctor y concluyó que sus sentidos estaban inhibidos: 1) ojos sin fijeza (divagan de un objeto a otro) ni expresión, poco ejercitados, sin coordinación con el tacto; 2) oído insensible a ruidos o melodías; 3) el órgano de la voz solo emite un sonido uniforme y gutural; 4) el olfato indiferente a perfumes o basuras; 5) el tacto limitado a una función mecánica de prensión de los objetos (Itard, 1801, pp. 13-14). Para Pinel, ¡Víctor era inferior a las mascotas!

Ahora bien, la caracterización es inconsistente, pues pone los sentidos en relación, unas veces con objetos naturales, y otras con objetos culturales: un objeto de bulto contra una pintura; ruidos fuertes contra una melodía; el hedor de las basuras contra un perfume. Solo en sociedad se pueden hacer esas diferencias y Víctor no dispone de una interpretación social que le permita hacerlo: la pintura es un producto cultural, producido en un contexto en el que hay arte pictórico; para un animal, no puede ser más que una tela manchada. Igual para el sonido: en la sociedad hay música, es decir, un universo cultural del sonido; los productos de este universo solo son ruido para un animal. Por su parte, el olfato es objeto de una percepción social; hablar de “hedor” es una valoración cultural (recordemos que el perfume se usa para despistar a los animales de buen olfato).

Cuando se socializa a un humano que nace, entre otras cosas, se le transforman sus sentidos con arreglo a clasificaciones lingüísticas que circulan en la sociedad. Por eso, Marx dice que “El ojo se ha hecho un ojo humano, así como su objeto se ha hecho un objeto social, humano, creado por el hombre para el hombre” (1844, p. 150). Hace una oposición entre “el ojo” (natural) y el “ojo-humano” (social). Así mismo, opone “objeto” y “objeto social”.

Como Pinel no consideró estos conceptos, es falso que los órganos de los sentidos del niño estuvieran “inhibidos”; operaban de forma normal, pero no social. Más bien, ¡la forma social podría ser considerada como anormal!, en el sentido de que hemos segregado olores que orientan a los animales (las materias fecales, por ejemplo), y hemos introducido olores que los desorientan (como el perfume).

Pinel echa en falta sentidos que han sido “estimulados” por la vida social, a nombre de los sentidos fisiológicos. Mirar con fijeza, no divagar de un objeto a otro, es una mirada educada, sometida a *disciplina*. Por su parte, los animales miran hacia el caos perceptivo y de ahí obtienen los “objetos” con los cuales pueden satisfacer el hambre, realizar el mandato de la reproducción, o protegerse (o proteger a la cría).

En su informe, Pinel afirma que Víctor era “incapaz de atención, salvo en lo que atañía a los objetos de sus necesidades” (Itard, 1801, p. 14); en este caso está otra vez la confusión entre los dos niveles de percepción: de un lado, todo animal (así sea un espécimen de *homo sapiens*) atiende a sus necesidades, sencillamente porque eso le permite sobrevivir, a él y a la especie; y, de otro lado, para un ser humano socializado, las necesidades ahora pasan por la demanda (lenguaje) al otro, lo que va permitir que aparezca una diferencia entre lo necesitado y lo efectivamente otorgado, cosa que da lugar a la aparición de algo más allá de la necesidad. Agrega Pinel que, en consecuencia, Víctor está sustraído de las operaciones del espíritu (Itard, 1801, p. 14), particularmente una ausencia de afección moral, pues los asuntos del “espíritu” —exclusivamente humanos— aparecen con el lenguaje.

Formas de discernimiento, memorización, imitación y pensamiento, están en los animales; pero las características concomitantes que echa de menos Pinel en Víctor son muy distintas, pues están asociadas al lenguaje. Ejemplos: solo algunos animales imitan, pero como un recurso instintivo para satisfacer sus necesidades; en cambio, *todos* los hombres imitan, no importa la lengua que usen, o la época y el lugar en que hayan vivido. Así mismo, el soporte de la memoria es distinto en animales y seres humanos, al punto que la memoria humana es *social* mientras que el animal es *individual*.

Pinel percibe que Víctor no tiene intención de expresión ni recursos comunicativos (ademanos o movimientos corporales), pero no relaciona esto con el resto de cosas que detecta. Y, no obstante, señala que Víctor está volcado sobre la satisfacción de sus necesidades, lo que requiere una intención.

Ahora bien, es justamente en relación con la satisfacción de las necesidades que se producirán cambios —aunque no educativos— en el muchacho.

La idea fisiológica según la cual “un estímulo aportado desde el exterior al tejido vivo es derivado hacia el exterior por medio de la acción” (Freud, 1993, p. 248) no atañe a los seres hablantes y sociales, sino a los animales. Es normal que el sistema nervioso haga algo con los estímulos que llegan desde el exterior. Por ejemplo, evitarlos mediante la fuga. Por eso, Víctor suprime el hambre buscando los alimentos, por eso se escapa cuando se lo atrapa, porque estar atrapado sería un estímulo externo que su sistema nervioso busca evitar. Finalmente, Pinel tiene razón allí donde no quisiera tenerla: la existencia de Víctor se reduce “a una vida puramente animal” (Itard, 1801, p. 14).

A diferencia de esta perspectiva fisiológica, etológica, un ser humano socializado puede no huir del dolor sino buscarlo: auto flagelarse por razones religiosas, por ejemplo. Algo comprensible, pues ahora está inscrito en la cultura y puede tomar decisiones incluso opuestas a las instintivas: ningún animal se autoflagelaría. Mientras el animal está regido por la homeostasis, el ser hablante también busca la satisfacción en la alteración del equilibrio, cosa que no tiene que ver con la satisfacción de las necesidades.

Finalmente, Pinel encuentra una identidad entre los historiales de idiotas incurables y Víctor; concluye, entonces, que el muchacho está aquejado de una enfermedad incurable y que “no habría de ser jamás capaz de sociabilidad ni aprendizaje alguno” (Itard, 1801, p. 14).

No entiende que el ser hablante es discontinuo en relación con un *homo sapiens* que no habla. Por eso, se contradice cuando sostiene que Víctor se reduce a una vida puramente animal y, al mismo tiempo, lo califica de “idiotas”, es decir de persona volcada sobre sí misma. Con todo, recordemos que “idiotas” viene del griego *idioteces*: aquel que no se ocupaba de los asuntos públicos sino solamente de los asuntos privados. *Idios* significa “propio”, “singular”, “personal”; por eso aparece en palabras como “idioma”, “idiosincrasia”.

Quizá Pinel, alguien muy hábil para diagnosticar, no podía salirse de su esquema comprensivo y, ante un caso distinto a los que había conocido, no reconoce no saber, no intenta explicar, sino que emite un juicio por comparación con casos que a él se le parecen, porque no contempla los rasgos singulares y no quiere abandonar la idealización de la que parte.

De nuevo, tal como el mismo Itard señala en relación con los “niños salvajes”, el caso es tratado por Pinel de forma superficial. Itard percibe algo más, entiende que hay algo que falta. Entonces dice: “me resistí a compartir semejante conclusión y me atreví a dar aliento a la esperanza” (Itard, 1801, p. 15); y aquí ‘esperanza’ no es una idealización, sino un empeño educativo. Cuando asume el caso, se refiere a la “causa y la curabilidad de esta aparente idiotez” (Itard, 1801, p. 15), con lo que, de un lado, considera meramente *aparentes* los signos que orientaron el diagnóstico de Pinel; y, de otro lado, responde al pronóstico de ‘incurabilidad’ con la idea de una cura posible, estableciendo un tratamiento que constaba de cinco puntos:

El primero contempla la idea de incorporar al niño a la vida social, teniendo como premisa:

Que paulatinamente se fuese aficionando a la vida entre los hombres, haciéndosela más dulce y llevadera de lo que lo había sido hasta el momento y

sobre todo más afín a la silvestre existencia que tan contra su gusto y condición se había visto obligado a abandonar. (Itard, 1801, p. 19)

Por ello, pone al servicio una institutriz llamada “Madame Guérin, a quien la administración confió a partir de entonces el cuidado especial de nuestro niño, viene empleando en sí abnegado cometido con la paciencia de una madre” (Itard, 1801, p. 20), En Víctor, este cuidado era tardío para su implementación, había sobrevivido a la vida salvaje en el bosque, a través de sus instintos había podido resolver sus necesidades (protegerse, alimentarse); tal cual como lo hacen los animales salvajes. Situación que no fue comprendida a cabalidad por el tutor y lo ubica como un niño nacido en la vida social, que necesita cuidados de sus semejantes, como se ha mencionado, páginas atrás.

El segundo punto busca restablecer sus sentidos: “Que por medio de estimulantes tan enérgicos como fuese menester, y aun a través de vivas conmociones de su alma, se fuera restaurando su embotada sensibilidad nerviosa” (Itard, 1801, p. 22). Se propone estimular la sensibilidad del niño teniendo en cuenta el diagnóstico de Pinel mencionado antes (Itard, 1801, pp. 22-27), el tutor no tiene en cuenta que sus órganos esta funcionando con normalidad para su estado de animalidad, solo que él esperaba que operaran bajo las manifestaciones culturales, donde el olor del perfume es de agrado a diferencia de la basura que se percibe como hedor. Por ello, somete al niño hacer varias acciones con el supuesto de “rehabilitar sus sentidos” entre estas prácticas están: “Jamás logré provocarle un estornudo llenándole las narices de rapé” (Itard, 1801, p.23). Otra práctica es hacerle pasar una descarga eléctrica con una botella de Leyden e intentar volvérsela a generar al siguiente día, el niño se niega, lo presiona, pero por accidente quien la recibe es el tutor (Itard, 1801, p. 23). Según Itard, el hecho de que Víctor se negara implicaba haber tenido cierta capacidad de inteligencia; pero esto también pasa con el ganado, que tocan la cerca y no la vuelven a palpar, no por eso indicamos que tiene procesos cognitivos, lo que se pone en cuestión; es un acto de protección por la vía del instinto. Víctor no dio respuestas diferentes a lo que podría presentarse en un animal, pues no está en disposición de realizar una acción con efectos culturales.

En el tercer punto el tutor busca ampliar las ideas de Víctor a partir de las necesidades: “Que fuese ampliando el radio de sus ideas, extendiéndolo a un campo de necesidades nuevas y aumentando sus relaciones con el prójimo” (Itard, 1801, p. 27). Pero ¿cuáles serían las necesidades de Víctor teniendo

en cuenta su estado de animalidad? Itard al parecer desconoció la pregunta y la respuesta, por ello, le oferta juguetes, pero Víctor no mostró interés alguno, el tutor vuelve, insiste y el niño toma resistencia hasta el punto de esconderlos o destruirlos (Itard, 1801, p. 27). El tutor no tuvo en cuenta que los juguetes son para personas que son tocadas por una cultura, con previas explicaciones y requiere cierta inteligencia para hacer discriminaciones, para solucionar problemas donde ganar o perder tiene una satisfacción social. Y Víctor, que sabe de ello, solo conoce sus necesidades de sobrevivencia en la vida silvestre.

Otra de las acciones realizada por Itard fue esconder en unas tazas, unas castañas, para que Víctor las encontrara (Itard, 1801, p. 28). Este fruto había sido el alimento en el bosque, era obvio que no fuera desconocido y le generara interés, habían suplido su necesidad para ese entonces, ahora lo que se estaba estableciendo era un premio; si encontraba la castaña, se la podía comer para satisfacerse, también pasa con las mascotas se les esconde el alimento y lo buscan para comerlo, lo resuelven por el instinto, como también se ha observado que buscan el plato para que sus amos le sirvan el alimento, estas acciones requieren un poco de memoria, esta comprensión no fue ajena para Itard “Esto no demandaba, por su parte, más que un pequeño esfuerzo de memoria” (Itard, 1801, p. 28). Entonces, no se puede afirmar que estos actos son educativos, pues para ello debía haber desarrollado el cuidado, la disciplina y la instrucción, como se ha contemplado con Kant, estos actos están en relación con un adiestramiento. Así, fueron varias actividades propuestas por Itard, solo que acá tomo estas acciones para que se analice cómo pretendía Itard ampliar las supuestas ideas en el niño, dando siempre el mismo resultado, actuaba bajo sus instintos de animalidad.

El cuarto punto busca instaurar “el don de la palabra”: “Que bajo la imperiosa urgencia de la necesidad se viese obligado al ejercicio de la imitación, a fin de conducirlo al don de la palabra”. (Itard, 1801, p. 32). El tutor comprende la importancia del lenguaje en la educación, pero considera que esté se realiza a partir de la imitación, es un punto crucial porque sin lenguaje no hay posibilidad de alguna comprensión en la vida social, ya se había abordado precisamente por la misma importancia; fue cuando se indicó que Víctor había pronunciado la palabra *lait*<sup>2</sup> sin alguna comprensión cognitiva, solo lo realizó para cubrir la necesidad de tomar la leche.

2 En francés la palabra leche se pronuncia en una sola sílaba.

En el quinto punto el pedagogo busca “Que se emplease un cierto tiempo en proyectar las más simples operaciones anímicas sobre los objetos inmediatos de sus necesidades, para sustituirselos más adelante por objetos de enseñanza (Itard, 1801, p. 42). Con esta idea Itard observa que el niño desenvaina judías y selecciona granos (Itard, 1801, p. 43). Por este acto el tutor concibe que el niño esta usando la inteligencia, por supuesto existe una inteligencia pero no en una comprensión social, puede que el niño interprete que es un alimento por su mismo instinto, tal cual como lo hacen los animales, en oposición a un hombre que es tocado por la cultura; va más allá cognitivamente, puede razonar que este alimento nos proporciona vitaminas, nos da energía, ayuda en nuestro crecimiento físico y mental entre otras comprensiones, como tampoco Víctor podrá entender que existen formas de preparación en la culinaria. Otro de los ejemplos que considero que amplían la comprensión en este punto es cuando Itard le implementa objetos para remplazarlos por las letras del abecedario y formar las palabras, con la idea de insistir en desarrollar en el niño el “lenguaje”, toma como prioridad las necesidades de Víctor, le oferta la leche, le muestra las letras y luego le pide que se las solicite usando las letras *lait*, en el primer intento falla en la organización de las letras, nuevamente se lo solicita para que el niño lo organice pero el niño se niega y después lo presiona para que lo realice, el niño termina por hacer el ejercicio, entonces, cada vez que el niño quería la leche, la solicitaba llevando las letras (Itard, 1801, pp. 44-51), no por ello, se afirma que el niño haya comprendido el lenguaje, por ejemplo: en el caso de la gorila Koko que fue adiestrada para usar el lenguaje de señas para solicitar sus necesidades a la investigadora Francine Patterson, pero este lenguaje no era el mismo que se usa para los humanos sordos, porque este lenguaje tiene una estructura gramatical social.

A pesar de todos los esfuerzos del pedagogo, Víctor no muestra una comprensión del lenguaje a causa de su aislamiento, pues la intervención del semejante en la vida de los niños debe darse a tempranas edades, como lo mencionó Kant, prueba de ello es el niño “salvaje de Aveyron” que le prevalece su condición de homo sapiens.

En la actualidad, este caso ha permitido actualizar los conceptos y analizar de diferentes perspectivas dentro de la educación y la psicología, entre otras áreas de conocimiento, porque el pedagogo realiza su informe minuciosamente; sin omitir sus fracasos y sus logros. Es de tener en cuenta que Itard no dispuso de estudios académicos o casos similares que tuvieran la misma condición de Víctor y realiza su tratamiento acorde a su experticia y experimentando con el niño, gracias a este legado se puede evitar generar esos ensayos en los niños(as).

## Referencias

- Apted, M. (dir.). (1994, abril). *Nell* [Dvd]. Egg Pictures Poly-Gram Filmed Entertainment.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Porrúa .
- Freud, S. (1990). *Malestar en la cultura*. Amorrortu.
- Freud, S. (1993). *Los textos fundamentales del psicoanálisis*. Altaya.
- Itard, J. (1801). *Memoria e informe sobre Victor de l'Aveyron*. Alianza.
- Kant, I. (1803). *Pedagogía*. Akal.
- Marx, K. (1844). *Manuscritos filosóficos y económicos*. <https://pensaryhacer.files.wordpress.com/2008/06/manuscritos-filosoficos-y-economicos-1844karl-marx.pdf>
- Wittgenstein, L. (1933-4). Cuadeno azul. *Los cuadernos azul y marrón*. Tecnos.



Título: Serie Vita Contemplativa  
Entretiempos  
Autor: Hugo Avendaño  
Año: 2022  
Técnica: Acrílico

# Tres críticas a Kant y sus válvulas de escape para no repetir Auschwitz\*

137

Three Criticisms of Kant and His Escape  
Valves to Prevent Repeating Auschwitz

Três críticas a Kant e suas válvulas de  
escape para não repetir Auschwitz

Isabel Cristina Vallejo-Merino\*\* 

## Para citar este artículo

Vallejo-Merino, I. C. (2024). Tres críticas a Kant y sus válvulas de escape para no repetir Auschwitz. *Pedagogía y Saberes*, (61), 136–150. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20132>

\* Este artículo es una reflexión derivada de la investigación titulada: “Narrativas de estudiantes, padres de familia, docentes y directivos acerca de procesos de inclusión-exclusión educativa en estudiantes de extra edad en la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro en contextos de pandemia”, llevada a cabo por Edison Francisco Viveros Chavarría, Isabel Cristina Vallejo Merino y Eyesid Álvarez Bahena. Esta investigación fue financiada por la Universidad Católica Luis Amigó en el año 2021.

\*\* Magíster en Filosofía. Docente de tiempo completo, Universidad Católica Luis Amigó. [isabel.vallejome@amigo.edu.co](mailto:isabel.vallejome@amigo.edu.co)

## Resumen

Este artículo de reflexión, el cual se deriva de una investigación, hace alusión a la teoría kantiana para problematizar aquellos elementos que podrían dar lugar a la repetición de prácticas excluyentes como las acontecidas en Auschwitz. De esta forma, se exponen las ideas de Kant que ayudarían a evitar este tipo de genocidios, las cuales se abordarán a partir de tres críticas basadas en el libro *El Sueño de Eichmann* de Michel Onfray. Primero, se tratará la crítica que se le hace al filósofo de promover la idea de la "obediencia a ciegas" y su negativa al derecho de rebelión. En respuesta, se sostiene que, si bien el mandato ético implica el acatamiento a las leyes, estas están inspiradas en una forma de gobierno republicana y no en el marco de un totalitarismo, razón por la que la educación en Kant ha de estar orientada hacia el cultivo de la razón y la crítica. Segundo, se muestra aquella crítica, según la cual, la dignidad en un sentido kantiano no es inalienable y que, antes bien, ha justificado prácticas excluyentes derivadas en exterminios. Ante este punto, se sustentará que dicha dignidad no se viste de clase social y se puede potenciar con la educación. Finalmente, está la crítica a la "idea alejada de la realidad" que tiene Kant. Como válvula de escape, se plantea la importancia de una formación sobre lo bueno, lo bello y lo verdadero. Se concluye que Kant sigue vigente para reflexionar pedagógicamente sobre problemas contemporáneos como la posible repetición de Auschwitz.

### Palabras clave

dignidad humana; estética; educación; ética; filosofía

---

## Abstract

This reflective article, derived from research, alludes to Kantian theory to problematize those elements that could lead to the repetition of exclusionary practices such as those that occurred in Auschwitz. In this way, it present Kant's ideas that could help prevent such genocides are presented, addressed through three criticisms. Based on Michel Onfray's book *Eichmann's Dream*. First, the criticism of the philosopher for promoting the idea of "blind obedience" and his rejection of the right to rebellion is discussed. In response, it is argued that while ethical mandate involves adherence to laws, these are inspired by a republican form of government, not totalitarianism. Thus, Kant's education should be oriented towards cultivating reason and criticism. Second, it is shown that dignity in a Kantian sense is not inalienable and has justified exclusionary practices resulting in exterminations. In response, it is argued that such dignity is not tied to social class and can be enhanced through education. Finally, the criticism of Kant's "detached from reality" Idea is addressed. As an escape valve, the importance of education about the good, the beautiful, and the true is proposed. It is concluded that Kant remains relevant for pedagogically reflecting on contemporary issues, such as the potential repetition of Auschwitz.

### Keywords

human dignity; aesthetics; education; ethics; philosophy

---

## Resumo

Este artigo de reflexão, derivado de uma pesquisa, faz alusão à teoria kantiana para problematizar aqueles elementos que poderiam levar à repetição de práticas excludentes, como as ocorridas em Auschwitz. Dessa forma, são apresentadas as ideias de Kant que poderiam ajudar a evitar tais genocídios, abordadas a partir de três críticas do livro *O Sonho de Eichmann*, de Michel Onfray. Primeiro, trata-se da crítica feita ao filósofo por promover a ideia de "obediência cega" e sua negação ao direito de rebelião. Em resposta, argumenta-se que, embora o mandato ético envolva o cumprimento das leis, estas são inspiradas em uma forma de governo republicana e não no contexto do totalitarismo, razão pela qual a educação em Kant deve ser orientada para o cultivo da razão e da crítica. Segundo, mostra-se que a dignidade em um sentido kantiano não é inalienável e que, ao contrário, justificou práticas excludentes que resultaram em extermínios. Neste ponto, sustenta-se que tal dignidade não está ligada à classe social e pode ser aprimorada através da educação. Finalmente, aborda-se a crítica à "ideia distante da realidade" que Kant possui. Como válvula de escape, propõe-se a importância de uma formação sobre o bom, o belo e o verdadeiro. Conclui-se que Kant continua relevante para refletir pedagogicamente sobre questões contemporâneas, como a possível repetição de Auschwitz.

### Palavras-chave

dignidade humana; estética; educação; ética; filosofia

---

## Introducción

En 1724, Immanuel Kant nace en Königsberg, Reino de Prusia, el cual pasaría a ser un Estado Alemán en 1871. Hoy, trescientos años después de su nacimiento, dicha ciudad queda en lo que se conoce como Kaliningrado, parte de Rusia. Este pensador prusiano, y también considerado alemán, ha ejercido una gran influencia en la Filosofía, en la Política, en el Derecho, en la Antropología y en la Pedagogía occidental. Son innumerables sus seguidores y contradictores, pero lo cierto es que su pensamiento se ha convertido en una base para la generación de nuevo conocimiento, a la par de ser un referente importante para pensar en problemas contemporáneos que tengan que ver con los vínculos que tejen los seres humanos en términos éticos y políticos.

Sin lugar a duda, se podría decir que Kant fue un pensador adelantado para su época. Quizá, el ensayo “¿Qué es la ilustración?”, el cual se encuentra en el libro *Filosofía de La historia* de Kant, es uno de los textos más conocidos en la educación. No obstante, sería importante abordar obras como *La Metafísica de las Costumbres*, *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, *Crítica del Juicio*, *Sobre Pedagogía*, *Teoría y Práctica*, por mencionar algunas, que se trabajarán a lo largo de este artículo. Todo esto, para explorar con mayor profundidad el pensamiento kantiano a la luz de problemáticas actuales en la educación como las condiciones de posibilidad para la repetición de genocidios como el acontecido en Auschwitz.

Auschwitz fue un complejo de campos de concentración, en donde se detuvieron y maltrataron a las personas consideradas enemigas, y también de campos de exterminio, donde se asesinó a los detenidos de forma sistemática, durante el Holocausto Nazi, convirtiéndose en uno de los significantes más renombrados al hablar del Nacionalsocialismo, movimiento que llevó a la generación de lo que se conoció como la Segunda Guerra Mundial acaecida entre 1939 y 1945, a mediados del siglo xx.

La idea del Nacionalsocialismo tiene su emergencia en pleno corazón de Alemania, paradójicamente en un territorio que no era ajeno a las ideas kantianas. De ahí que muchas de las críticas que se realizan a Kant estriban en la idea del progreso moral, en la inoperancia de sus imperativos categóricos, en el énfasis que hace el autor a la obediencia de las leyes, en su negativa al derecho de rebelión y, por tanto, la subordinación acrítica hacia la autoridad, la idea de que la dignidad ha mostrado históricamente que es una construcción social y no es inalienable como él lo planteaba, el mundo alejado desde el que escribía

sin tener en cuenta la realidad; entre otras críticas que han construido la imagen de una teoría kantiana abstracta, obtusa y obnubilada.

Por lo anterior, no es un detalle menor analizar casos en los que se ha tratado a Nazis como kantianos: “los nazis kantianos”. Un ejemplo histórico bien conocido es el caso de Eichmann, teniente coronel alemán que hacía parte del Partido Obrero Nacional Socialista Alemán, también conocido como el partido Nazi. Eichmann participó activamente en la organización de las deportaciones de los judíos y de la logística para su traslado a los campos de concentración y exterminio.

En el libro *Eichmann en Jerusalem* Hannah Arendt (2013) señala que, en el juicio llevado a cabo en dicha ciudad, Eichmann se defendió en reiteradas ocasiones bajo la premisa de que él había actuado siguiendo órdenes, es decir, por obediencia, declarándose a sí mismo kantiano.

Al respecto, Michel Onfray (2021), filósofo francés, redacta un libro denominado *El sueño de Eichmann: Precedido de un kantiano entre los nazis*. Esta obra pertenece a los géneros literarios de la filosofía y de la crítica literaria. En este libro, el autor examina cuestiones filosóficas y éticas relacionadas con el Holocausto, la filosofía de Immanuel Kant y la persona de Adolf Eichmann, una figura clave en la planificación del holocausto. En específico, en el libro se da una conversación imaginaria en la que Kant va del pasado al momento en que Eichmann se encontraba detenido, a vísperas de ser condenado. En esta conversación, Eichmann le atribuye la culpa a Kant porque, si bien siguió su teoría obedeciendo las leyes y siendo fiel a su patria, tal como se esperaba con su mandato ético, iba a ser condenado.

En este se muestran claramente las tensiones que gravitan alrededor de la obra kantiana que, como se especificará más adelante, tienen que ver con la obediencia, la dignidad y el razonar alejado de la realidad, por mencionar tres de muchas otras críticas representativas. A continuación, se mencionan estas tres críticas que se realizan a la teoría kantiana y las posibles válvulas de escape a la luz de la necesidad de no repetir Auschwitz.<sup>1</sup>

1 La no repetición de Auschwitz es una frase que se hace extensiva para expresar el deseo de no volver a vivir un exterminio tan indignante como el acontecido en la Alemania Nazi. Se inspira en la afirmación de Adorno (1998) “la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación” (p. 80). La expresión implica que la principal lección de la educación debe ser prevenir la repetición de atrocidades como el Holocausto en Auschwitz. Implica que la sociedad tiene que aprender sobre la historia para promover los valores humanitarios y prevenir nuevos genocidios.

## La crítica alrededor de la obediencia

Suele asociarse a Immanuel Kant con el significante “obediencia” debido a que su filosofía está basada en el deber. En palabras exactas del filósofo de Königsberg, se comprende que: “el concepto de deber es ya en sí el concepto de una coacción (coacción) del arbitrio libre por la ley; esta coacción puede ser o bien *exterior* o bien *autocoacción*” (Kant, 2012: 228 / AA VI: 379).

De acuerdo con lo anterior, Kant asocia el deber con la coacción, es decir, con la obligación de hacer algo ya sea por una ley jurídica o por un principio ético. Cuando se trata de una ley jurídica, se comprende que el límite ejercido es de afuera hacia dentro, verbigracia, aquellas leyes, decretos, códigos, entre otras normas que son de obligatorio cumplimiento. Cuando se hace referencia a los principios éticos, se puede pensar en la autocoacción, es decir, aquel límite ejercido de adentro hacia afuera para el cumplimiento de las normas. En otras palabras, dicha ley interna existe bajo una autocoacción, no necesariamente ligada a una coacción externa. La autocoacción se requiere en la medida que no es fácil ser virtuoso (aquel que sigue las leyes internas). Al decir de Kant (2009) “con una madera tan retorcida como es el hombre no se puede conseguir nada completamente derecho” (p. 51), razón por la que se requiere realizar un esfuerzo interno para oponerse al adversario de la virtud.<sup>2</sup>

Por lo anterior, se colige que las ganas de transgredir la ley moral (tanto interna como jurídica) y la resistencia a la obediencia a dicha ley moral caracterizan al ser humano. De aquí, se deduce que la obediencia no es connatural a la especie humana; se obedece porque así lo dicta la razón, pero no porque se quiere, de ahí la necesidad de su educación.

Es importante destacar que, en el libro *Sobre pedagogía*, Immanuel Kant hace alusión a la obediencia, dándole un lugar fundamental en términos de humanización. Para el autor, la educación tiene cuatro componentes importantes, entre los cuales se encuentra “el cuidado, (alimentación, conservación), la disciplina (crianza) y la instrucción junto a la formación” (Kant, 2008, p. 27).

Ahora bien, según Kant (2008) el hombre, al tener una tendencia hacia la insociable sociabilidad, solamente por medio de la educación puede llegar a ser hombre, esta educación implica pasar por la coacción

hasta luego una autocoacción en tanto que pueda finalmente conducirse por sí mismo. En este proceso, se resalta que la coacción se ejerce de forma externa y por tanto requiere de la obediencia. Esta última se hace necesaria, en tanto existe un vínculo de dependencia y cuidado confiando en que quien detenta la autoridad busque con la coacción formar al otro para que algún día haga uso de su propia libertad.

Bajo esta lógica, se podría comprender que la obediencia es el acto por el cual el arbitrio sigue la ley moral (libre arbitrio).<sup>3</sup> No en vano, etimológicamente la palabra obediencia significa saber escuchar (María Viejo, 2004), en este caso, saber escuchar la ley moral (tanto la jurídica como la interna).

El mandato ético por excelencia para Kant es el cumplimiento de las leyes, el cual se traduce en obediencia. Ahora bien, se cumplen las leyes por mandato externo (legalidad) o por autoacción (moralidad). Dicho de otro modo, se obedece siguiendo unas leyes jurídicas o se obedece siguiendo unas leyes morales internas. Estas primeras son jurídicas y las segundas éticas.

En este orden de ideas, cobra sentido la pregunta por los móviles ¿cuál es el móvil para obedecer? Se puede obedecer por ejemplo por temor al castigo, porque hay un incentivo o beneficio o por virtud intrínseca. En el caso de los tres primeros, se actúa bajo imperativos hipotéticos, es decir, aquellos en los que hay un mandato condicionado; se actúa bajo la premisa: X cosa la hago solo porque obtengo o pasa Y. En el último caso, se actúa bajo un imperativo categórico, aquel que es incondicionado y se puede expresar bajo la premisa: hago X cosa sin esperar a que suceda u obtenga Y.<sup>4</sup> En términos del tema que

3 El arbitrio se refiere a la facultad de desear “unida a la conciencia de ser capaz de producir el objeto mediante la acción [...] El arbitrio que puede ser determinado por la razón pura se llama libre arbitrio. El que solo es determinable por la inclinación (impulso sensible, *stimulus*) sería arbitrio animal (*arbitrium brutum*) [...] La libertad del arbitrio es la independencia de su determinación por impulsos sensibles; éste es el concepto negativo de la misma. El positivo es: la facultad de la razón pura de ser por sí misma práctica” (Kant, 2012: 16 / AA VI: 213).

4 La diferencia entre imperativos categóricos e imperativos hipotéticos Kant (2015 b) la expresa de la siguiente manera: “todos los imperativos mandan hipotética o categóricamente. Los primeros representan la necesidad práctica de una acción posible como medio para conseguir alguna otra cosa que se quiere (o es posible que se quiera). El imperativo categórico sería el que representaría una acción como objetivamente necesaria por sí misma, sin referencia a ningún otro fin [...] Si la acción fuese simplemente buena como medio para otra cosa, entonces el imperativo es hipotético; si se representa como buena en sí, o sea, como necesaria en una voluntad conforme de suyo con la razón, entonces es categórico” (Kant, 2015 b: 114 / AA IV: 40).

2 La virtud es la capacidad y propósito deliberado de oponer resistencia al adversario de la intención moral: “la doctrina general de los deberes, en aquella parte que no ofrece la libertad externa, sino la interna bajo leyes es una doctrina de la virtud” (Kant, 2012: 230 / AA VI: 381).

viene desarrollándose alrededor de la obediencia, podría pensarse que se obedece conforme a un mandato condicionado o incondicionado (hipotético o imperativo); se puede obedecer por legalidad o se puede obedecer por moralidad.

Ahora bien, ¿qué pasa cuando lo que se obedecen son leyes inmorales? Me centraré en el caso de Eichmann bajo el nacionalsocialismo. Él se declaraba a sí mismo Kantiano y en esta misma línea, durante el juicio llevado a cabo en Jerusalén, se defendió diciendo que él había sido obediente y solamente había seguido órdenes. En *El sueño de Eichmann de Michel Onfray* (2021), Kant y Eichmann establecen una conversación hipotética, en la que el último sostiene lo siguiente:

Mi problema no era el contenido de la máxima, sino la máxima misma. Me daban órdenes; yo debía obedecerlas. No tenía que examinarlas, discutir las, ni cometerlas. No tenía que examinar su legitimidad. Yo pertenecía al ejército y usted es quien lo dice, como me lo repitió tantas veces mi padre, el soldado no tiene que discutir las órdenes que recibe. Si no, ¿adónde iríamos a parar? Por otra parte, si en aquella época me hubieran dicho: “Tu padre es traidor, debes matarlo”, yo lo habría hecho... Pues hallaba en la obediencia una forma de realización personal. Usted decía, creo, que al desobedecer una persona descalifica la fuente del derecho y que, a partir de entonces, ya nada es posible [...]. (p. 54)

Ante este cuestionamiento el Kant de Onfray afirma:

En efecto, en efecto...(Silencio.) Pero, aun así, usted podría haber ejercido su juicio sobre el contenido de la máxima, ¿no? No se le pide que sea una máquina, que obedezca sin reflexionar. Por lo menos yo no pido eso... ¡De todos modos! (Hace una pausa.) ¿Nunca aplicó usted su inteligencia a analizar el contenido (*hace un movimiento con un dedo como para subrayar la importancia de la palabra*) de esta máxima? ¿Nunca? ¿Verdaderamente? Si yo hubiese tenido que contentarme con hacer el elogio de una obediencia ciega y estúpida, ¿qué necesidad habría tenido de escribir tantos libros? ¿Y de complicar tanto el razonamiento y precisar de tal modo los detalles? (p. 54)

Ante esto, Eichmann responde que, si bien reflexionó el contenido de la máxima “él deber [lo] obligaba a obedecerla”, y cita la frase en la que Kant alude al peligro de que un oficial razone sobre una orden en términos de su utilidad u oportunidad, en este caso él sería el oficial y Müller era su superior jerárquico; debía obedecerlo según la teoría kantiana.

Aunque se trata de una obra literaria, recoge en gran medida las críticas que se le han hecho a Kant, crítica que se resume en que Kant promueve la obediencia a ciegas, la negativa al derecho de rebelión y la sujeción acrítica a la autoridad (Friedrich Nietzsche, 2015; e indirectamente Marx y Engels, 2015; Foucault, 1976). Ahora bien ¿es culpable Kant de promover la obediencia a ciegas y por tanto de dar lugar en su teoría a fenómenos como el acontecido con el exterminio judío?

Adorno, Frenkel, Brunswik, Levinson y Sanford (2006) de la Escuela de Frankfurt realizaron una investigación social alrededor de *La personalidad autoritaria*. En dicha investigación se descubrió que una de las características de la personalidad autoritaria era “la obediencia ciega”, la cual consistía en seguir órdenes sin cuestionarlas, ni pensar por sí mismo. Dicha obediencia a ciegas es la que posibilitó en gran parte el fenómeno del nacionalsocialismo, puesto que se tuvo una sumisión acrítica a la autoridad.

De esta forma, ante la crítica directa que en *El Sueño de Eichmann* se realiza a Kant, se muestra a un Eichmann perjudicado por la obediencia a las leyes y por el mandado aludido a que un oficial debía obedecer siempre las órdenes. Al respecto, José Ramón Catalán (2014) afirma:

Eichmann nunca desobedeció una orden, era su deber y lo cumplía a la perfección. ¿Por eso era kantiano? A mi juicio, no. Kant es un hombre del siglo XVIII y Eichmann, del XX, lo que no debe olvidarse porque el filósofo de Königsberg es hijo del despotismo ilustrado y arrastraba las contradicciones de ese espíritu [...] Si Kant hace tanto hincapié en la obediencia, no es pensando en el mundo militar, sino en el mundo de la razón. (p. 126)

Teniendo en cuenta lo anterior, la obediencia kantiana está pensada en el mundo de la razón y, por tanto, en el seguimiento de la ley moral. De esta forma, se encuentran tres válvulas de escape.

### **Obedecer sí, pero las leyes a las que se haya dado consentimiento dentro de una forma de gobierno republicana**

Kant en su libro de *Teoría y Práctica* y en la *Metafísica de las Costumbres* sostiene que debemos obedecer incondicionalmente incluso al peor tirano. Frente a este punto, es importante mencionar que el filósofo alemán plantea textualmente:

Contra la suprema autoridad legislatora del Estado no hay, por tanto, resistencia legítima del pueblo; porque sólo la sumisión a su voluntad universalmente legislatora posibilita un estado jurídico; por

tanto no hay ningún derecho de *sedición (seditio)*, aún menos de *rebelión (rebellio)*, ni mucho menos existe el derecho de *atentar* contra su persona, incluso contra su vida (*monarchomachismus sub specie tyrannidii*), como persona individual (monarca), so pretexto de abuso de poder (*tyrannis*). El menor intento en este sentido es un *crimen de alta traición (proditio eminens)* y el traidor de esta clase ha de ser castigado, al menos con la muerte, como alguien que intenta *dar muerte a su patria (parricida)*. La razón por la que el pueblo debe soportar, a pesar de todo, un abuso del poder supremo, incluso un abuso considerado como intolerable, es que su resistencia a la legislación suprema misma ha de concebirse como contraria a la ley, incluso como destructora de la constitución legal en su totalidad [...]. (Kant, 2012: 151 / AA VI: 319)

Lo anterior, muestra que en efecto para el autor no es posible pensar en un derecho de sedición ni tampoco de rebelión. El primero, alude según la RAE a ir en contra de la autoridad, el ordenamiento público o militar de manera violenta, pero no es tan grave como la rebelión. El segundo, de acuerdo también con la RAE se refiere a un delito directo contra el ordenamiento público que busca derrocar los poderes del Estado y, por tanto, es penalizado por la ley. En ambos casos, Kant muestra su desacuerdo con la desobediencia civil.

La negativa del autor frente a sublevarse ante un poder supremo termina siendo cuestionable bajo la perspectiva histórica de lo acontecido con el holocausto Nazi, pareciese que, bajo el lente kantiano, los ciudadanos, especialmente los judíos, no tenían otra alternativa que soportar el abuso del poder supremo, en este caso del *Führer*, incluso hasta llegar a la muerte. En este orden de ideas, pareciera no existir otro camino posible que acatar el ordenamiento jurídico del momento, ya que la constitución es soberana y está por encima del pueblo, quien es su súbdito. Quedan entonces las preguntas: ¿la rebelión y la sedición para los ciudadanos judíos y no judíos que estuvieran en desacuerdo con el Nacionalsocialismo, no sería posible de acuerdo con Kant? En otras palabras ¿tendrían que acatar perpetuamente las leyes, aunque estas implicaran su exterminio?

Estas preguntas son válidas, no obstante, requieren del siguiente contexto. La obediencia en un sentido kantiano se puede comprender como el cumplimiento de la ley moral pero dentro de un contexto republicano. Esto quiere decir, que cuando se refiere a obedecer tanto las leyes, no establece esto dentro del contexto de un gobierno autoritario y mucho menos de un totalitarismo como el acontecido con el Nacionalsocialismo. Ahora bien, tampoco el régimen

Nazi fue previsto por Kant, porque él nació en el siglo XVIII, “es hijo del despotismo ilustrado” y el Nazismo ocurrió en el siglo XX.

De lo anterior, se colige que la importancia dada por el filósofo de Königsberg a la obediencia de las leyes es en el marco del republicanismo. Es importante aclarar que dicho republicanismo no es una forma de soberanía (Autocrática, Aristocrática o Democrática), sino una forma de gobierno, que se refiere “al principio de Estado de la separación del poder ejecutivo (del Gobierno) del legislativo” (Kant, 2012, p. 57). Partiendo de esta idea, se concibe que la forma de gobierno republicana es la más relacionada con la constitución originaria,<sup>5</sup> porque es la única “constitución política que establece que la ley ordena por sí misma y no depende de ninguna persona en particular” (2012: 179 / AA VI: 341).<sup>6</sup> Asunto distinto al acontecido en la Alemania Nazi, en que las leyes dependían del *Führer*.

En este sentido, no basta con conocer, sino que se requiere reflexionar sobre el imperativo categórico: “Obra sólo según aquella máxima por la cual puedas querer que al mismo tiempo se convierta en una ley universal” (Kant, 2015b: 126/ AA IV: A53), ya que Eichmann afirmaba conocerlo, pero, en la práctica, parecía seguir otro imperativo parecido al de Hans Frank, alto funcionario nazi condenado y ejecutado en 1946, “Compórtate de tal manera que si el *Führer* te viera, aprobaría tus actos” (Catalán, 2014, p. 122).

Pese a lo anterior, es importante dejar claro que aún bajo una forma de gobierno republicana para Kant no es posible pensar en un derecho de rebelión ni de sedición, esto porque tendría que haber una ley pública que autorizara dicha rebelión y esto contradecía el Derecho. Ante esta situación surgen preguntas como: ¿se sigue promoviendo la obediencia a ciegas bajo esta premisa? y, por tanto, ¿acaso esto no fue lo que posibilitó el holocausto Nazi? ¿Qué garantiza que bajo una forma de gobierno republicano no se den las condiciones de posibilidad para la repetición de Auschwitz?, ¿los ciudadanos no tendrían derecho a la crítica o a decir “no estamos de acuerdo”? Las respuestas son que en el gobierno republicano habría obediencia, pero solamente a las leyes a las que los mismos ciudadanos hayan dado su consentimiento, y para la no repetición de Auschwitz tendría que existir siempre la posibilidad de la crítica a las leyes, la cual

5 El contrato originario se refiere a “la ley fundamental, que solo puede emanar de la voluntad general (unidad) del pueblo” (Kant, 2011, p. 34).

6 Si se quieren abordar las tensiones alrededor de la teoría kantiana sobre el republicanismo y sus válvulas de escape véase a Isabel Vallejo (2020).

en el corpus kantiano sí es posible, pero no por medio de lo que Kant llama una resistencia activa, sino por medio de una resistencia pasiva:

Por tanto, un cambio en una constitución política (defectuosa), que bien puede ser necesario a veces, sólo puede ser introducido por el soberano mismo mediante *reforma*, pero no por el pueblo, por consiguiente, no por *revolución*, y si se produce, sólo puede afectar al poder *ejecutivo*, no al legislativo. -En una constitución política elaborada de tal modo que el pueblo mediante sus representantes (en el parlamento) puede *oponer resistencia* legalmente al poder ejecutivo y a su representante (al ministro) —constitución que en tal caso se llama restringida— no está permitida, sin embargo, la resistencia activa (del pueblo arbitrariamente unido para forzar al gobierno a una determinada acción, por tanto, para realizar él mismo un acto de poder ejecutivo), sino sólo la *resistencia negativa*, es decir, la *negativa* del pueblo (en el parlamento) a acceder siempre a las exigencias cuya satisfacción presenta el gobierno como necesaria para la administración del Estado. (Kant, 2012: 154 / AA VI: 323)

De acuerdo con lo anterior, sí es posible la crítica, pero por medio de una resistencia pasiva, ya que la activa es la más relacionada con el derecho de sedición y el derecho de rebelión, mientras que esta última le da importancia a aquellos que están llamados a cambiar la legislación, es decir, en la resistencia pasiva el pueblo representado en el parlamento es quien puede presentar su “negativa” a lo que propone el gobierno. De esta forma, se colige que para Kant la desobediencia civil no es el camino para el cambio legislativo, sino que dicho cambio es posible mediante la crítica por medio del parlamento dentro de una forma de gobierno republicana y no bajo un totalitarismo.

### ¡Pensar por sí mismo!

La vida de Kant está enmarcada en el siglo XVIII, es decir, en la época conocida con el nombre de la Ilustración. Al respecto, es bien conocido el texto que publica el autor en 1784 alrededor de la pregunta “¿Qué es la ilustración?” en la que se conoce la respuesta célebre dada por él en relación con que es la salida del ser humano de su culpable minoría de edad. Usa el término culpable minoría de edad, debido a que se nace con la posibilidad de pensar por sí mismo, *Sapere Aude*, es decir, en la naturaleza del ser humano se cuenta con la facultad de la razón y este decide si la cultiva o no, de ahí que se le pueda atribuir a alguien la culpa si resuelve no pensar por sí

mismo. Se colige entonces, que el pensar por sí mismo se convierte en un camino para salir de la minoría de edad en términos figurativos.

Por lo anterior, desde el mismo ensayo, “¿Qué es la ilustración?”, queda claro que para Kant la importancia de pensar por sí mismo es fundamental. En otras palabras, Kant hace alusión a “hacer uso público de su razón íntegramente”. El filósofo afirma: “entiendo por uso público aquel que, en calidad de maestro, se puede hacer de la propia razón ante el gran público del mundo de lectores” (Kant, 2009, p. 28). Esto quiere decir que para Kant la crítica se reduce simplemente a la actividad de “escribir con pluma”. Pese a esto, la invitación que realiza es a “hablar en nombre propio” sirviéndose de su propia razón y en la crítica a lo establecido. Frente a este último punto, en la misma obra literaria de *El sueño de Eichmann*, Kant le interpela a Eichmann el no haber reflexionado sobre sus actos.

Al respecto, llama la atención el descubrimiento que hace Hannah Arendt, al seguir de cerca el juicio que se le hace a Eichmann en Jerusalén. La autora afirma que Eichmann no es ningún monstruo y que todos los seres humanos podemos potencialmente actuar como Eichmann ante una crisis económica como la que se vivió en los tiempos de la Alemania Nazi. Frente a este punto, Hannah Arendt (2013) introdujo la idea de la *banalidad del mal*, que sugiere que el mal puede ser cometido por personas ordinarias que siguen órdenes sin cuestionar moralmente sus acciones. Puede que no siempre sean monstruosos, pero pueden actuar insensible y rutinariamente en sistemas burocráticos o autoritarios, abdicando su deber moral en el proceso.

Ahora bien, esto no exime de la responsabilidad a Eichmann al decir de Arendt, pues hizo todo lo posible para ingresar e ir avanzando dentro de los niveles de jerarquía del partido Nacionalsocialista y además como afirma ella misma citada por Catalán (2014):

no pensar podía ser más peligroso, y esto lo aprendió de Eichmann. Y es que las respuestas de este criminal nazi le convencieron de que el mal no es radical, sino que es banal, que el peligro está tan cerca de nosotros que no lo vemos, que la monstruosidad del siglo xx no fue perpetrada por monstruos, sino por hombres vulgares, incapaces de pensar, fieles cumplidores de órdenes [...]. (p. 149)

En síntesis, se comprende que es una acción ética el obedecer el derecho por deber intrínseco pero dicha obediencia requiere ir acompañadas del pensamiento y de la crítica. Dicho de otra manera, para no caer en la obediencia a ciegas y los peligros

de la banalidad del mal, se requiere de la facultad de juzgar, tal como se abordará en el apartado tres de este artículo.

## Relación entre la lógica jurídica y el curso de la historia

Frente a la crítica que se le hace a Kant (2009), en relación con su negativa al derecho de rebelión y a la insistencia en la obediencia, resumida en la afirmación del autor en alusión al rey Federico, “Razonad todo lo que queráis y sobre lo que queráis, pero obedeced” (p. 37) es importante aclarar que el filósofo hace un argumento contra el derecho a rebelarse desde una lógica jurídica.

Lo anterior, a la luz de la obra de *El sueño de Eichmann*, es esclarecido por Catalán (2014, p. 128) de la siguiente manera:

Onfray habla de deber y de obediencia, pero olvida que Kant fue un ferviente defensor de la Revolución Francesa. ¿Cómo salir de esta presunta incoherencia? Podemos encontrar dos. Veamos la primera. Uno de los mayores expertos en Kant, Roberto Aramayo, escribe en el prólogo de *¿Qué es la Ilustración?: La interpretación más plausible —a mi parecer— es la de F. González Vicén, para quien no se trata de una contradicción o una inconsecuencia, sino de una doble perspectiva de uno y el mismo problema, advirtiendo que no debe confundirse una valoración de un hecho histórico con el enjuiciamiento del mismo problema bajo la luz de una insobornable *lógica jurídica*. (p. 128, énfasis agregado)*

La segunda salida que plantea Catalán (2014) estriba en la referencia a que Onfray olvida la obra *Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor*, en la que Kant señala su simpatía por la revolución:

Esta revolución de un pueblo lleno de espíritu, que estamos presenciando en nuestros días, puede triunfar o fracasar, puede acumular tal cantidad de miseria y de crueldad que un hombre honrado, si tuviera la posibilidad de llevarla a cabo una segunda vez con éxito, jamás se decidiría a repetir un experimento tan costoso, y, sin embargo, esta revolución, digo yo, encuentra en el ánimo de todos los espectadores (que no están complicados en el juego) una participación de su deseo, rayana en el entusiasmo, cuya manifestación, que lleva aparejada un riesgo; no puede reconocer otra causa que una disposición moral del género humano. (Kant, 2009, p. 28)

Frente a lo anterior, se comprende que Kant incluso considera la posibilidad de la rebelión como un llamamiento de la naturaleza para establecer

una disposición moral del género humano. En este sentido, Kant cree por ejemplo que una constitución, desde una lógica jurídica, no puede contradecirse a sí misma diciendo que puede disolverse mediante revolución, pero reconoce desde la valoración de un hecho histórico que las revoluciones pueden ser un medio para promover una mayor igualdad jurídica.<sup>7</sup>

## La crítica acerca del concepto de dignidad

A lo largo de los años le han realizado a Kant una de las críticas más fuertes en relación con la dignidad, la cual se resume en que es abstracta, difusa y alienable (Schopenhauer, 2023; Friedrich Nietzsche, 2015; Scheler, 2000; Nussbaum, 2014, entre otros).

Es sabido que en el nazismo la raza aria terminó teniendo primacía sobre las demás, como si tuviera una “dignidad” y las otra no. Aquellas razas que quedaban excluidas como la judía terminaban siendo reconocidas con un valor inferior, razón por la cual, terminaban siendo instrumentalizadas en los campos de trabajo y sometidas a exterminio.

Por lo anterior, con Auschwitz —dicen los críticos de Kant— se demuestra una vez más que la dignidad puede ser arrebatada o transferida y por tanto no es intrínseca ni inherente a cada persona por el solo hecho de ser humano. En el caso de la Alemania Nazi, “carecían de dignidad” los judíos al igual que todos aquellos que eran considerados indeseables (como lo fueron los gitanos, personas en situación de discapacidad, los testigos de Jehová, los homosexuales y los opositores políticos).

Esta idea de la dignidad como lo que se puede detentar o de lo que se puede carecer tiene uno de sus orígenes en el contexto del Imperio Romano. En palabras de García, citado por Ríos (2011) “la *dignitas* romana está directamente relacionada con la posición política y social, por lo que apunta a un valor excluyente, concedido a quienes hacen parte del mundo de la política y de la alta sociedad” (p. 59). De esta forma, se trata de una dignidad estratificada que se podía tener, perder, disminuir, aumentar, restituirse como si se tratara de algo que se quita o se pone.

Para Kant, a diferencia de lo que se planteaba en el Imperio Romano alrededor del concepto de dignidad, esta no nos hace diferentes sino antes bien iguales. Es importante resaltar que la dignidad no es un concepto menor en la teoría kantiana. Todo lo contrario, para el filósofo de Königsberg, se trata de un principio

<sup>7</sup> Véase Isabel Vallejo (2020).

fundamental, razón por la cual, una crítica a la dignidad humana es una crítica al corazón de su filosofía moral. En la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Kant sostiene:

el hombre y en general todo ser racional existe como un fin en sí mismo, no simplemente como un medio para ser utilizado discrecionalmente por esta o aquella voluntad, sino que tanto en las acciones orientadas hacia sí mismo como en las dirigidas hacia los otros seres racionales el hombre ha de ser considerado siempre al mismo tiempo como un fin. (Kant, 2015b: 137/ AA IV: A64)

Lo anterior, se ve reflejado en la siguiente fórmula del imperativo:

Obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio. (Kant, 2015b: 139/ AA IV: A67)

Estas citas quieren decir que el mandato incondicional es tratar a la humanidad en los demás y en uno mismo (su rasgo universal, por tanto), como un fin en sí mismo. Reconocer la dignidad del otro, es entonces respetar la humanidad que hay en él. Pero ¿qué pasa cuando el otro no es reconocido como humano? Aquí se complejiza la teoría kantiana, ya que es comprensible la necesidad de respetar a las personas, pero si son consideradas como “cucarachas” o “ratones” tal y como pasaba con los judíos en la Alemania Nazi ¿cómo aplicar esta teoría? Los judíos y demás grupos indeseables a los ojos de los Nazis no eran considerados humanos, por tanto, se les veía como si no tuvieran dignidad, en esto se resume la crítica que se le hace a Kant.

Frente a lo anterior, es importante aclarar que la dignidad se puede comprender en dos perspectivas desde el corpus kantiano. En la primera perspectiva, se entiende a la dignidad como un derecho adquirido. Desde esta perspectiva, los decretos y leyes<sup>8</sup> no deben buscar la instrumentalización de la persona. Una persona es “un ser provisto con una facultad de la razón práctica y conciencia de su libre albedrío” (Kant, 1991, p. 281).

De acuerdo con la anterior definición, se puede comprender que los judíos y demás grupos indeseables, no es que no tuvieran dignidad ya que son personas en un sentido kantiano. El problema era que dicha dignidad no les era reconocida jurídicamente en la Alemania Nazi y esto no es culpa de Kant porque una constitución kantiana —la cual sería

republicana— encuentra su límite en el contrato originario. A su vez, una constitución kantiana está basada en el principio de la dignidad.

En la segunda perspectiva, se comprende tal y como lo argumenta Kant en la *Metafísica de las Costumbres* que:

El respeto que tengo por otros o que otro puede exigirme es el reconocimiento de una dignidad (dignitas) en otros hombres, es decir, el reconocimiento de un valor que carece de precio, de equivalente, por el que el objeto valorado (autoestima) pudiera intercambiarse. [...] Así pues, de igual modo que no puede autoenajenarse por ningún precio (lo cual se opondría al deber de la autoestima), tampoco puede obrar en contra de la autoestima de los demás como hombres, que es igualmente necesaria [...]. (Kant, 2012: 335-336 / AA VI: 462)

De esta forma, el reconocimiento de la valía propia y del otro tienen que ver con la dignidad en tanto se asume a la humanidad como un fin en sí mismo. Para Kant, se puede evidenciar el concepto de dignidad ya sea porque existe un deber para sí mismo; que el hombre “tenga en su interior una cierta dignidad” o porque se busca el respeto hacia la dignidad de los otros, en lo que el autor llama los deberes hacia los otros, tal y como se abordará en el tercer apartado. El deber para sí mismo se encuentra sustentado en la *Doctrina de la Virtud*, al interior de la *Metafísica de las Costumbres*. En este libro, Kant señala que:

en lo que respecta al deber del hombre hacia sí mismo considerado únicamente como ser moral (sin atender a su animalidad), tal deber consiste en lo formal de la concordancia de las máximas de su voluntad con la dignidad del hombre en su persona; por tanto, en la prohibición de despojarse del privilegio de un ser moral, que consiste en obrar según principios, es decir, despojarse de la libertad interna, convirtiéndose en juego de meras inclinaciones y, por tanto, en cosa. Los vicios que se oponen a este deber son: la mentira, la avaricia y la falsa humildad (el servilismo). Estos vicios adoptan principios que contradicen directamente (ya por su misma forma) al carácter del hombre como ser moral, es decir, la libertad interna y la *dignidad innata* del hombre [...]. (Kant, 2012: 278-279 / AA VI: 217, énfasis agregado)

Ante esta perspectiva, lo que se comprende es que el deber hacia sí mismo está enmarcado en la concordancia entre los principios que guían la facultad de desear fundamentada en la razón con la dignidad del hombre, la cual en palabras textuales de Kant es innata. Frente a este punto, se colige que la dignidad es inalienable y por tanto no es una

8 Inclusive, para Kant, las mismas leyes tienen una dignidad, es decir, un valor en sí mismas.

construcción social; no es que algunos la tengan y otros no. El hecho que en la historia se encuentren casos en los que el hombre se instrumentalice a sí mismo y al otro, como ha sucedido desde los inicios de la humanidad, no quiere decir que Kant se equivocó, ni mucho menos que el ser humano no tenga la posibilidad de tratarse y tratar al otro como un fin en sí mismo.

De manera paradójica, aquí se ve que quienes critican a Kant por su concepto de dignidad y su “inoperancia” en el contexto Nazi u otras catástrofes humanas, lo hacen desde el mismo reconocimiento de la dignidad. Porque solamente desde el reconocimiento de la dignidad se puede tener empatía por el sufrimiento del otro; si no nos doliera el irrespeto hacia al otro por el solo hecho de ser persona, no habría reconocimiento de la dignidad del otro, de ahí que dicho reconocimiento sea potencialmente educable por medio de la comprensión sobre los deberes hacia sí mismo y hacia los demás.

Al respecto, Clara Ríos (2011) argumenta que:

no se puede perder de vista que la dignidad humana es una predisposición natural por desarrollar, y que en un ambiente en el que primen la desigualdad ante la ley y la insatisfacción de las necesidades básicas, es mucho más lenta y difícil la ampliación de los umbrales de la dignidad. (p. 84)

Teniendo en cuenta esta cita, todos nacemos con la dignidad, como predisposición natural que es susceptible de ser potenciada en su reconocimiento, es decir, sus umbrales pueden ser ampliados o pueden ser reducidos dependiendo del reconocimiento jurídico que esta tenga como fue en el contexto de la Alemania Nazi, en el que primaba la desigualdad ante la ley y no se suplían las necesidades básicas de todos. Ríos dice que esa inequidad moviliza la evolución del derecho por un intento de las personas de dignificar y moralizar la política y las leyes que se deriven de esta.

En concomitancia con lo anterior, Clara Ríos (2011) afirma que el reconocimiento de la dignidad de los otros requiere del cultivo del propio nivel de dignidad, el respeto hacia sí mismo. En otras palabras, si uno respeta la dignidad que tiene por el solo hecho de ser persona comprendiendo que tiene una valía que le hace ser insustituible y digno de respeto, por mecanismo de proyección, se hace más fácil reconocer la dignidad y por tanto la valía que tiene el otro.

Por otra parte, frente al caso analizado en el apartado anterior, de los nazis kantianos, y que está ilustrado en la figura de Eichmann, termina siendo relevante hacerse la pregunta: si Eichmann era kan-

tiano ¿por qué no reconoció la dignidad de los judíos? No hay que olvidar que él aparece en el libro *El sueño de Eichmann* de Onfray como “una víctima de las ideas de Kant” (p. 77). Frente a este punto, afirma Catalán (2014):

El ser humano tiene dignidad, nunca precio. Eichmann no entendió nada de esto ni podía entenderlo, porque nunca pensó. Si alguien que se declaraba kantiano por haber vivido su vida según el imperativo categórico ignoraba el contenido de esta base y fundamento de los demás, simplemente mentía o lo ignoraba, de ahí la indignación de Hannah Arendt. (p. 124)

Eichmann desconocía el fundamento del imperativo categórico, es decir, el reconocimiento de la dignidad humana. En palabras de Adela Cortina, citada por Catalán (2014), “este imperativo no es uno más, es la base, es el fundamento de los demás [...] la afirmación del fin en sí mismo no puede realizarse en ninguna sociedad que instrumentalice todas las cosas” (2014, p. 124). En síntesis, Eichmann no podría ser kantiano si desconocía la dignidad humana, la cual es fundamental en la filosofía moral de Kant.

Ante esta perspectiva, Onfray se equivoca al indicar que la falta de respeto de los nazis a la dignidad humana tal y como la entiende Kant es una prueba de que la dignidad humana no tiene validez. Toda vez que, para Kant, la falta de respeto a la dignidad humana de alguien no indica que no tenga dignidad, sino que la persona que la faltó violó esta formulación del imperativo categórico.

Ahora bien, no se puede desconocer que el concepto de dignidad se ha visto inútil y subjetivo (Formosa, 2017), ya que, al estar vinculado con la moral, se cuestiona su universalidad en tanto diversidad de culturas y contextos, y también se crítica que excluya a los seres no racionales. Razón por la cual, ante “lo abstracto” e “inoperante” que resulta ser el concepto se ha propuesto usar “conceptos más sencillos” de respeto hacia el otro en su autonomía. Pese a esto, el concepto de dignidad entendido desde la necesidad de su reconocimiento jurídico (dignidad adquirida) y como reconocimiento que tiene la otra persona por el simple hecho de ser persona y por el cual merece respeto (dignidad innata), la cual es potenciable mediante la formación de los deberes consigo mismo y los deberes con los otros, ofrece un abanico de posibilidades que, lejos de despreciar al otro mediante su instrumentalización y exterminio, permite potenciar la autoestima, el respeto y el trato justo, aspectos que sin lugar a dudas contribuirían a la no repetición de Auschwitz.

## La crítica sobre el razonar alejado de la realidad

Kant es culpable —y con él también lo es el kantismo— de razonar alejado de la realidad del mundo, de la gente, de los hombres, como el habitante cándido del cielo de las ideas que tanto hacía reír a Aristófanes con la “camarilla platónica” (Michel Onfray, 2021, p. 42).

Otra idea que se tiene de la teoría kantiana es que es abstracta, obtusa, obnubilada y alejada de la realidad. El reflejo de ello se encuentra recogido en la obra literaria que he estado citando a lo largo del artículo, *El Sueño de Eichmann*. Le dice Eichmann a Kant:

¿Imaginó usted que alguna vez alguien pondría en práctica sus ideas y que, en esta perspectiva, hacía falta contar con lo real y con los hombres tales como son, antes que con lo real y los hombres tales y como deberían ser? (Silencio.) La prueba de la encarnación de sus ideas muestra su radicalidad invivible... Usted es el radical, cuando se preocupa más por las ideas puras que por los hombres impuros... Usted ha vivido con la cabeza en su famoso cielo estrellado y yo en el lodo del mundo, pero éste es el único mundo que existe... Usted es puro, por supuesto, limpio, evidentemente, pero nunca bajó del cielo de las ideas. Yo, por supuesto, por haber vivido en lo real, en la historia, en la materialidad de las cosas, soy impuro, sucio. Porque, he vivido... usted, Kant, ¿vivió alguna vez? (Onfray, 2021, p. 75)

Estos cuestionamientos que realiza Eichmann encierran la crítica que se le ha hecho al formalismo kantiano (Hegel, 2017; Schopenhauer, 2023; Nietzsche, 2015). Esta crítica se vincula con el señalamiento sobre una teoría basada en deberes y reglas universales que no tiene en cuenta casos particulares, consecuencias y el contexto en el que se aplica. En últimas, se le critica a Kant el hecho de proponer reglas abstractas. No obstante, Kant argumenta en su libro *Sobre Pedagogía*, que:

Una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección que todavía no se encuentra en la experiencia. Por ejemplo: ¿la idea de una república perfecta gobernada de acuerdo con las reglas de la justicia! ¿Es por ello imposible? Nuestra idea tiene que ser primero correcta; y luego, a pesar de todos los obstáculos que se le ponen en medio a su ejecución, ya no es en absoluto imposible. (Kant, 2008, p. 33)

La anterior cita, muestra la necesidad de plantear principios, leyes y reglas que el ser humano debería proponerse desde el dictado de su razón, pese a que son las condiciones subjetivas del mismo las que le

irán mostrando los obstáculos y posibilidades para irse acercando a la realización de los ideales trazados. Pero sin principios ¿cómo sabría el Ser Humano hacia donde seguir caminando? Desde el lente kantiano, los principios ofrecen un conocimiento más amplio sobre lo que el hombre puede saber, puede hacer y puede esperar.

En correspondencia con lo anterior, Kant señala que el Ser Humano juzga sobre lo verdadero, lo bueno y lo bello. Estos tres tipos de juicios servirán para comprender cómo la teoría kantiana no está alejada de la realidad, sino que antes bien ofrece claridad y resistencia ante genocidios como el acontecido en la Alemania Nazi. Por esta razón, en este apartado se sostiene la necesidad de la formación sobre lo verdadero, lo bueno y lo bello.

Ahora bien, en relación con la formación, Kant no define realmente lo que entiende por este concepto salvo por algunas diferenciaciones que se logran inferir de su texto *Sobre pedagogía*, en la que se vincula dicha formación con la libertad, es decir con la posibilidad que el Ser Humano actúe libremente (Kant, 2008).

### Formación sobre lo verdadero

La crítica sobre el formalismo de Kant es de fondo no solamente una crítica al autor sino al papel de la teoría, y en últimas este desprecio por la reflexión también es digno de análisis ya que puede llevar a una obediencia ciega y es caldo de cultivo para la repetición de Auschwitz. En el libro *Teoría y práctica*, Kant (2011) afirma que la teoría es un

conjunto de reglas prácticas, siempre que tales reglas sean pensadas como principios, con cierta universalidad, y, por tanto, siempre que hayan sido abstraídas de la multitud de condiciones que concurren necesariamente en su aplicación. Por el contrario, no se llama práctica a cualquier manipulación, sino sólo a aquella realización de un fin que sea pensada como el cumplimiento de ciertos principios representados con universalidad. Por muy completa que sea la teoría, salta a la vista que entre la teoría y la práctica se requiere aún un término medio como enlace para el tránsito de la una hacia la otra, pues al concepto del entendimiento, concepto que contiene la regla, se tiene que añadir un acto de la facultad de juzgar por medio del cual el práctico distingue si algo cae bajo la regla o no. (pp. 3-4)

Teniendo en cuenta lo anterior, Kant argumenta que la teoría alude a reglas, es decir, principios que pueden universalizarse y que pueden aplicarse a la práctica, pero para lograrlo, se requiere de la facultad

de juzgar. Al respecto, Kant distingue dos tipos de juicio: el determinante, que comprende lo específico bajo lo general, y el reflexionante, que se aleja de lo específico para descubrir lo general (2015a: 90/ AA VII: 180). Arendt, retomando a Kant, también realiza esa distinción (Arendt, 2013, p. 54), y añade que lo opuesto al juicio determinante es el prejuicio, en tanto que este último en un tiempo pasado era un juicio que si bien pudo tener cierta aceptación en su momento se fue trasladando a lo largo del tiempo sin el mayor reparo posible hasta imposibilitar una verdadera experiencia del presente (Arendt, 2013).

La capacidad humana del juicio le permite al ser humano “diferenciar” y, en el caso puntual de la cita sobre la teoría y la práctica, distinguir si algo está o no está bajo la regla (juicio determinante). De esta manera, para la no repetición de Auschwitz sería necesario formar en la facultad de juzgar sobre lo verdadero, interpelando los prejuicios que pueden llevar hacia la discriminación del otro y, en último término, hasta su exterminio. Dice Arendt (2013) que “si queremos disolver los prejuicios primero debemos redescubrir los juicios pretéritos que contienen, es decir, mostrar su contenido de verdad” (p. 54). En síntesis, la mejor forma de luchar contra la posibilidad de la repetición de genocidios es formando en lo verdadero, lo cual implica apelar al juicio determinante y, por ende, cuestionar los prejuicios que se hayan naturalizado.

## Formación sobre la moral

En *Sobre Pedagogía*, Kant permite comprender que la formación requiere el cultivo del carácter moral (Vallejo, Álvarez y Castrillón, 2023), y esto según él es posible generando la comprensión de aquellos deberes que se han de cumplir para consigo mismo y en relación con los demás (Kant, 2018, p. 92), los cuales se mencionaron en el apartado anterior. Los deberes para consigo mismo consisten en que “el hombre tenga en su interior cierta dignidad que lo ennoblezca delante de todas las criaturas; y su deber es no negar en su propia persona esta dignidad de la humanidad” (Kant, 2008, p. 105). Por su parte, los deberes para con los otros se refieren: “al respeto y la estima por el derecho de los hombres [que] deben serle inculcados al niño ya desde temprano; y hay que cuidar mucho de que los ponga en práctica” (Kant, 2008, p. 106).

La formación del carácter no es trivial puesto que en ello consiste el papel de la pedagogía (Vallejo, Álvarez y Castrillón, 2023, p. 87). Pero para lograr la formación del carácter inteligible o de índole moral, Kant es claro en la necesidad de cultivar los deberes

consigo mismo y los deberes hacia los otros, que por definición contienen el reconocimiento y por tanto la necesidad de formar a las personas en el respeto a la dignidad, la cual se abordó en el apartado número dos tanto en la perspectiva de reconocimiento jurídico (dignidad adquirida) como en el reconocimiento de la valía que se tiene o tiene la otra persona por el simple hecho de ser persona y por el cual merece respeto (dignidad innata), que al ser potenciada trabaja en contra de la instrumentalización y exterminios como el acontecido en Auschwitz.

## Formación sobre lo bello

El juicio estético, que tiene como base fundamental lo subjetivo, es decir las representaciones referidas al sujeto y no al conocimiento del objeto,<sup>9</sup> es un juicio reflexionante.<sup>10</sup> Ahora bien, el juicio de gusto es estético, por tanto, es un juicio reflexionante.

Afirma Guyer (2003) que Kant se interesó desde 1771 por realizar una *Crítica del gusto*, tiempo en el que ni siquiera había publicado la *Crítica de la razón pura*, esto lo dice con base en las cartas enviadas a su estudiante Marcus Herz. Esto indica que la teoría del gusto no tiene un papel secundario en su pensamiento. Al respecto, Kant sostiene que “la definición del gusto que se pone aquí a la base es: la facultad de juzgar lo bello” (2015a: 113/ AA VII: 199).

Es importante mencionar que lo bello no está en el objeto sino en el sujeto que observa dicho objeto. En otras palabras:

Lo que determina lo bello no está pues, en el objeto, sino en el sentimiento del sujeto que contempla, conclusión que autoriza a hablar del problema de la formación del gusto [...] La facultad de juzgar estética, es decir, el gusto, necesita formación, ejercicio y corrección “mediante ejemplos diversos”, “ensayos, a menudo esforzados”, y de “un mejoramiento lento y muy penoso para hacer que esa forma llegue a ser adecuada”. (Ríos, 2015, p. 99)

Por lo anterior, al pensar en la formación sobre lo bello, se requiere volver la mirada sobre la formación del gusto, la cual permite juzgar sobre lo bello, esto último no está en el objeto mismo, sino en el sujeto y por tanto es susceptible de ser ejercitado.

9 Las representaciones que aluden constantemente al objeto y permiten conocerlo aluden al juicio lógico.

10 Al respecto dice Arendt, “la facultad de juzgar se ocupa de particulares, que “como tales, en consideración a lo universal, encierran algo contingente” (2003, p. 33).

Además, Ríos (2015) afirma que la formación del gusto “crea condiciones para la sociabilidad, por lo que favorece la formación de sociedad” (p. 100). Esto, ante la perspectiva de la no repetición de Auschwitz, permite comprender la necesidad de formar el gusto, en tanto se vincula con la comunicación, la sociabilidad y especialmente con el *sensus communis*. Este principio, también conocido como *sentido común*, busca la aprobación universal en lugar de las experiencias individuales y actúa como un sentido compartido por toda la humanidad (2015a: 154/ aa vii: 238).<sup>11</sup> Este sentido común permite juzgar de manera objetiva y evitar el engaño provocado por circunstancias personales subjetivas.

Hannah Arendt (2003) amplía el concepto de sentido común de Kant, describiéndolo como una habilidad que nos permite comunicarnos e integrarnos en una comunidad. De igual manera, Arendt permite comprender que las máximas establecidas por Kant como “pensar por sí mismo”, “pensar en el lugar del otro” y “pensar siempre de acuerdo consigo mismo” son las mismas del *sensus communis*.

De esta forma, a la luz de la no repetición de Auschwitz, se sostiene la importancia de una formación del gusto, la cual por necesidad tendría que partir de esas tres máximas, ya que son la base del sentido común, es decir, del juicio estético reflexionante, que tiene en cuenta de forma *a priori* la representación de los demás al tomar una decisión. La primera máxima, pensar por sí mismo, se refiere a la necesidad de ser autónomo y, por tanto, no depender de los juicios de otros para la toma de decisiones. La máxima de pensar en el lugar del otro se refiere a tener en cuenta las opiniones de los demás y dejar de lado el egoísmo al tomar decisiones políticas. La tercera máxima, pensar siempre de acuerdo consigo mismo, se relaciona con la coherencia y la falta de contradicción en el pensamiento y la acción (Kant citado por Arendt, 2003). La formación de estas máximas, y en general del gusto, le posibilitaría al sujeto contemplar la belleza que se deriva de la búsqueda del bien común y las mejores formas de convivencia, evitando la repetición de atrocidades como las cometidas en Auschwitz y por personas como Eichmann, que en palabras de Catalán (2014) tenía una “incapacidad para considerar cualquier asunto desde el punto de vista de su interlocutor” (p. 112).

11 El sentido común no se basa en las experiencias cotidianas de cada persona, en aquello que le pasa, ya que como sugiere el autor “quiere justificar juicios que encierran un deber [*ein Sollen*]; no dice que cada cual *estará* conforme con nuestro juicio, sino que *deberá* estar de acuerdo” (2015a: 156/ VII: 240). Esto se debe a que, si bien el juicio del que parte es subjetivo, es también necesario para todos, lo que lo hace universal.

## A modo de conclusión

Eichmann, siguiendo el relato de Onfray, se muestra como un funcionario que obedece sin interpelar las órdenes en el contexto de la Alemania Nazi y por tanto se declara un seguidor y a la vez víctima de la “teoría kantiana”. De esta forma, el libro *El sueño de Eichmann* plantea gran parte de las críticas que se le señalan a Kant, algunas de las cuales se recogen en tres grandes tensiones: la crítica alrededor de la obediencia, la crítica sobre el concepto de dignidad y la crítica sobre el razonar alejado de la realidad.

En relación a la primera crítica, se sostiene por un lado que si bien el mandato ético implica el acatamiento a las leyes, estas están inspiradas en una forma de gobierno republicana y no en el marco de un totalitarismo, razón por la que la educación en Kant ha de estar orientada hacia el cultivo de la razón, la crítica y, por tanto, al pensar por sí mismo bajo una obediencia cuyo horizonte sea la formación para la libertad actuando bajo autoacción. En relación con el caso de Eichmann se concluye que si bien se basó en la obediencia no lo hizo en el contexto anteriormente descrito.

En relación con la segunda crítica, se comprende que existen unos deberes consigo mismo y unos deberes hacia los otros que implican el reconocimiento de la dignidad, esta última puede verse desde dos perspectivas. Una desde el reconocimiento jurídico y otra desde el reconocimiento de la valía que se tiene o tiene la otra persona por el simple hecho de ser persona y por el cual merece respeto, entendiendo que esta primera perspectiva habla de una dignidad que es adquirida y esta segunda se refiere a una dignidad innata. Se colige ante el análisis de Eichmann que este desconocía este principio de la teoría kantiana y, por tanto, uno de los fundamentos de la teoría kantiana.

En referencia a la tercera crítica, razonar alejado de la realidad de Kant, se comprende que esta es una crítica al formalismo en su filosofía moral. Se plantea así la necesidad e importancia de los principios, leyes y reglas como aquellos que ofrecen una idea hacia la cual conducir el curso de las acciones humanas con los obstáculos que puedan existir y se menciona los tres tipos de juicio que pueden ser formados para evitar la repetición de Auschwitz, a saber, el juicio sobre lo verdadero, lo bueno y lo bello. Frente al primero, se establece la importancia de apelar a la facultad de juzgar y disipar los prejuicios, frente al segundo se retoma la importancia de formar el carácter y para este los deberes consigo mismo y hacia los otros alrededor del respeto de la dignidad y el tercero muestra la importancia de formar el gusto,

el cual bajo las máximas del *sensus communis*, posibilita que las personas actúen de acuerdo a un modo de pensar extensivo, que les permite representarse mentalmente lo que dirían los otros. Gracias a esta capacidad se puede abandonar el interés privado y buscar belleza en los intereses que benefician a todos en el marco de la sociabilidad, lo que podría evitar la repetición de Auschwitz y las actuaciones de los mal llamados Nazis kantianos como vimos con el caso de Eichmann.

## Referencias

- Adorno, T. (1998). La educación después de Auschwitz. *Educación para la emancipación* (pp. 79-92). Ediciones Morata.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. y Sanford, R. N. (2006). La personalidad autoritaria (prefacio, introducción y conclusiones). *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias sociales*, (12), 155-200.
- Arendt, H. (2003). *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Paidós.
- Arendt, H. (2013). *Eichmann en Jerusalén*. Lumen.
- Catalán, J. R. (2014). Hannah Arendt: pensar la política después de Auschwitz; pero, ¿cómo? *Realidad, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (139), 105-152.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Kant, I. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Alianza.
- Guyer, P. (2003) Beauty, Freedom and Morality: Kant's Lectures on Anthropology and the Development of His Aesthetic Theory. En Jacobs, B. y Kain, P. (comps.), *Essays on Kant's Anthropology*. Cambridge University Press.
- Hegel, G. W. F. (2017). *Fenomenología del Espíritu*. Fondo de cultura económica.
- Kant, I. (2012). *Sobre la paz perpetua*. Akal.
- Kant, I. (2009). ¿Qué es la ilustración? *Filosofía de la historia*. Fondo de cultura económica.
- Kant, I. (2011). *Teoría y Práctica*. Tecnos.
- Kant, I. (2012). *La Metafísica de las Costumbres*. Tecnos.
- Kant, I. (2015a). *Crítica del juicio*. Tecnos.
- Kant, I. (2015b). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Alianza.
- Marx, K. y Engels, F. (2015). *La ideología alemana*. Akal.
- Nietzsche, F. (2015). *Así habló Zaratustra*. NoBooks.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas*. Paidós.
- Onfray, M. (2021). *El sueño de Eichmann precedido de un Kantiano entre los nazis*. Gedisa.
- Ríos, C. (2011). *Libertad, dignidad y autoridad: conceptos centrales en la búsqueda de la felicidad*. Universidad de Antioquia.
- Ríos Acevedo, C. I. (2015). Un acercamiento al concepto de formación en Kant. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(26-27), 93-105. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/24379>
- Scheler, M. (2000). *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Caparrós.
- Schopenhauer, A. (2023). El mundo como voluntad y representación. Trotta.
- Vallejo Merino, I. C. (2020). Los fundamentos de posibilidad de una educación política desde la perspectiva kantiana. *Perseitas*, 8, 445-468. <https://doi.org/10.21501/23461780.3689>
- Vallejo-Merino, I. C., Álvarez-Bahena, E. y Viveros-Chavarría, E. F. (2023). A propósito del papel de la pedagogía desde Immanuel Kant. *Pedagogía y Saberes*, (59), 83-92.
- Viejo Sánchez, M. L. (2004). Algunas precisiones sobre la traducción de los procesos oír, escuchar y obedecer en las lenguas hebrea, latina y española. *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, IX (2004), 279-292.

# Educar para la ciudadanía. Breve análisis sobre sus logros y ausencias en México y América Latina

Educating for Citizenship: A Brief Analysis  
of Its Achievements and Shortcomings  
in Mexico and Latin America

Educar para a cidadania. Breve análise sobre seus  
êxitos e ausências no México e na América Latina

Marlene Romo-Ramos\* 

## Para citar este artículo

Romo-Ramos, M. (2024). Educar para la ciudadanía. Breve análisis sobre sus logros y ausencias en México y América Latina. *Pedagogía y Saberes*, (61), 151-162. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-17806>

\* Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México. México. [marlene.romo@gmail.com](mailto:marlene.romo@gmail.com)

## Resumen

Para entender el complejo proceso político de hacer ciudadanía, se presenta un análisis en clave sociohistórica a partir de una revisión de literatura especializada, la cual nos ayuda a mostrar el cambio en las nociones sobre la educación cívica en México y América Latina, sus alcances y sus limitaciones. Sin lugar a duda, la escuela es el espacio más importante para construir ciudadanía, ya que ahí se integra la primera comunidad política que nos habilita para la vida pública, pero también se propone la existencia de experimentos pedagógicos, como los movimientos sociales, que construyen ciudadanía desde lógicas no institucionales. Finalmente, se reflexiona sobre la importancia de que nuestros países puedan construir un proyecto ético-político común y una idea de persona que pueda sostenerlo. Esto, con el fin de abrir una discusión para el futuro de la educación, la escuela, la democracia y la vida misma.

### Palabras clave

ciudadanía; educación; democratización; México; Latinoamérica

---

## Abstract

To understand the complex political process of fostering citizenship, a socio-historical analysis is presented based on a review of specialized literature. This review helps us to illustrate the changes in notion of civic education in Mexico and Latin America, along with its achievements and limitations. Undoubtedly, the school is the most important space for building citizenship, as it integrates the first political community that prepares us for public life. Nonetheless, it also proposes the existence of pedagogical experiments, such as social movements, which build citizenship from non-institutional logics. Finally, we reflect on the importance of our countries being able to build a common ethical-political project and a concept of the person that can sustain it. This is aimed at opening a discussion about the future of education, school, democracy, and life itself.

### Keywords

citizenship; education; democratization; Mexico; Latin America

---

## Resumo

Para compreender o complexo processo político de formação da cidadania, apresenta-se uma análise sob uma perspectiva sócio-histórica a partir de uma revisão da literatura especializada, a qual nos ajuda a demonstrar as mudanças na noção sobre a educação cívica no México e na América Latina, seus alcances e suas limitações. Sem dúvida, a escola é o espaço mais importante para a construção da cidadania, já que nela se forma a primeira comunidade política que nos prepara para a vida pública. No entanto, também se propõe a existência de experimentos pedagógicos, como os movimentos sociais, que constroem a cidadania a partir de lógicas não institucionais. Por fim, refletimos sobre a importância de que nossos países possam construir um projeto ético-político comum e uma ideia de pessoa que possa sustentá-lo. Isso, com o objetivo de abrir uma discussão sobre o futuro da educação, da escola, da democracia e da vida em si.

### Palavras-chave

cidadania; educação; democratização; México; América Latina

---

## Introducción<sup>1</sup>

La educación para la ciudadanía es un ejercicio permanente en nuestro largo tiempo moderno. Si bien todas las sociedades en todas las épocas se han esforzado en formar a través de la educación a un sujeto que se acerque al ideal moral que han concebido en su momento, es hasta el siglo XVIII en el que aparece la noción de ciudadanía moderna, la cual integra un deber ser ético, enfocado en la vida pública a fin de sostener a una sociedad que, desde entonces, ha aspirado a construirse desde la igualdad. Visto así, la ciudadanía implica poseer derechos y obligaciones, pero también adquirir virtudes cívicas mínimas para actuar en un mundo que aspira a la democracia. Sobre estos tránsitos éticos, para pensar la vida en comunidad política, han dado cuenta autores de la tradición europea y norteamericana,<sup>2</sup> así como también latinoamericanos como José Martí en el ensayo *Nuestra América* (1978), y Paulo Freire en *Pedagogía del Oprimido* (1997), entre otros. Esta comunidad intelectual ha acompañado los diversos tiempos políticos en que en América Latina se ha buscado consolidar naciones democráticas, y construir ciudadanía; a veces sus ideas han logrado traducirse en la vida pública, pues dialogan con la realidad, aunque muchas veces no sucede. Pero sin duda están vigentes y orientan los procesos de formación cívica de millones de personas, sea en espacios escolares o a través de otros espacios de formación.

Este escrito tiene como propósito dialogar con pensadoras y pensadores que durante el siglo XX han analizado el fenómeno de la ciudadanía como práctica social y pedagógica con el fin de mostrar, de manera muy sintética, los tránsitos histórico-conceptuales en las naciones de Latinoamérica y, de manera particular, en México. Se ofrece un breve análisis de los procesos de educación ciudadana que son parte de las difíciles trayectorias políticas de construcción de la democracia de nuestra región, en particular las que exploran las perspectivas de derechos sociales y dignidad cívica.<sup>3</sup>

1 Este trabajo se encuentra en Revisión.

2 Para este trabajo me estaré refiriendo únicamente a la tradición liberal-democrática y republicana. En esta ocasión no recupero a la tradición comunitarista ni occidental ni latinoamericana, sin duda también fundamental para pensar la ciudadanía en estos tiempos. Por razones de espacio, tampoco me referiré al cosmopolitismo y la ciudadanía sin fronteras que, por supuesto, también son perspectivas fundamentales.

3 Algunas de las ideas expresadas en este artículo ya han sido desarrolladas con mayor amplitud en mi libro *Ciudadanía y Educación en Latinoamérica. Proyecto ciudadano, una apuesta para el nuevo siglo*. Colección Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional.

## Algunos referentes histórico-conceptuales para la educación cívica en Latinoamérica y México. Siglos XIX y XX

Es abundante la bibliografía dedicada a explicar la formación de las diversas naciones latinoamericanas tras las guerras de independencia. Sin embargo, no es tan común encontrar obras dedicadas exclusivamente a estudiar cómo es la ciudadanía que debe emerger de esas nuevas repúblicas. Hay un libro en particular que aborda este asunto: *Ciudadanía Política y formación de naciones*, coordinado por la historiadora argentina Hilda Sabato. Esta obra nos ayuda a comprender la complejidad de construir un marco cívico nacional que permitiera dar viabilidad cultural a un país nuevo que transitaba de la forma de súbdito a la forma ciudadana. Este andamio civilizatorio debería construirse a través de un marco ideológico: liberal o republicano. La construcción de naciones no solo ha sido un asunto de política y luchas de poder, sino también de pensamiento

En algunos usos recientes se busca desgajarlo de sus raíces ideológicas, esto es de los marcos de la filosofía política liberal que en distintas variantes construyó o reconstruyó esos conceptos y sirvió de base ideológica para la formación efectiva de naciones, Estados y democracias, tanto en Europa como en América. (1999, p. 11)

La idea de ciudadanía que va a ser impulsada tiene esas dos raíces. La republicana, que precisa de una comunidad política interesada en la vida pública, que internalice virtudes cívicas para la participación orientada hacia el bien común; y la liberal, que se fundamenta en el apego a la ley —estado de derecho— a la titularidad de derechos y en la libertad individual.

En estas tierras persiste hasta el día de hoy un complejo debate sobre el tipo de ciudadanía “realmente existente”. A pesar de que los modelos políticos deseables quedaron instaurados en las Constituciones y otras leyes, estos se vieron rebasados ante la realidad social de nuestros países, tan diversos y desiguales. Durante el siglo XIX se consideraba que la ciudadanía en América Latina era débil o inexistente pues era un artificio jurídico antes que un proceso cultural. Trasladar los ideales de la Francia revolucionaria a esta región, como lo imaginó Simón Bolívar,<sup>4</sup> no podía ser un mero asunto de ideales o decretos.

4 Ver *Carta de Jamaica* que puede ser consultada en [https://inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Carta\\_de\\_jamaica%20.pdf](https://inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Carta_de_jamaica%20.pdf)

Este libro colectivo, coordinado por Sabato, si bien se enfoca en los procesos políticos y no educativos, es una fuente documental importante para comprender los tránsitos políticos, históricos y culturales que dieron paso a los inicios de la ciudadanía en Latinoamérica. En los artículos que lo conforman, se revisan de manera analítica los diversos procesos sociales acontecidos en Latinoamérica durante la primera etapa del tiempo democrático en el cual se pretendió transformar a las viejas sociedades corporativas en sociedades modernas en la que los individuos han de vincularse por una moral cívica y estar organizadas en Estados nación. La introducción de este libro destaca tres puntos que aquí se resumen y que nos ayudan a comprender la radicalidad con la que se pretendió transitar de un tipo de sociedad a otra:

1) La ciudadanía latinoamericana del siglo XIX tuvo como núcleo a la comunidad que se encuentra ordenada en corporaciones y jerarquías propias de las sociedades tradicionales, núcleo común que cambió lentamente. 2) Por lo tanto, la ciudadanía que busca construirse tras las independencias se encuentra en medio de dos formas civilizatorias: la tradicional también llamada antiguo régimen y la nueva sociedad capitalista liberal. 3) Los orígenes de la Ciudadanía política latinoamericana se fundamentan en el liberalismo, el cual, según el sociólogo francés Pierre Rosanvallon, implica: “una ruptura completa con las visiones tradicionales del cuerpo político” (citado en Sábado, 1999, p. 19). Lo anterior, en tanto el pensamiento liberal inventará a los nuevos sujetos, los individuos que serán también libres e iguales.

Es menester hacer énfasis en que este cambio social que se recupera en este libro no pudo suceder de manera súbita, ni fue rectilíneo. Fue apareciendo de manera lenta y discontinua y accidentada: “no se trató de un proceso lineal de construcción de ciudadanía política moderna ni de un patrón universal de democratización paulatina” (1999, p. 29). Y, en efecto, no fue un patrón universal, pero las sociedades han ido apropiándose de la democracia y la forma ciudadana.

Los aportes de esta obra nos permiten comprender la compleja tarea que abarcó lo jurídico, lo político, lo cultural y lo educativo para arraigar la noción de ciudadanía en aquellas sociedades tradicionales. En la América latina del siglo XIX coexistían temporalidades diversas, una abigarrada forma social moderna y tradicional, que producía “asincronías y desigualdades” (Sabato, 1999) en la ciudadanía que persisten hasta nuestros días.

Ahora bien, ¿qué pasa cuando hay voluntad para establecer una República, pero no hay condiciones para que emerja el ciudadano? Este problema es

tratado en otro libro clásico que muestra lo complejo de establecer una moral cívica compartida y educar para la ciudadanía: nos referimos a *Ciudadanos Imaginarios*, de Fernando Escalante. Esta obra estudia a México, revisando su primera etapa como nación independiente. El planteamiento central apunta a la formación de la moral pública. El conjunto de valores y prácticas comunes que se ejercen o no en lo cotidiano, y que son las que sostienen el pacto social entre el Estado, sus instituciones y la sociedad. El autor destaca la precariedad de esa moral cívica en el México decimonónico desde un posicionamiento liberal y, a partir de esta perspectiva, hace una crítica a la imposibilidad de que en estas tierras pueda formarse el tipo de ciudadano liberal. Desde esa perspectiva, el autor destaca la precariedad cívica, su imposibilidad, pues el país se constituyó sin un andamio básico de moralidad compartida. La inmoralidad, representada en las prácticas desordenadas, corruptas o incíviles, daba cuenta de un sujeto incapaz de mostrarse como ciudadano y a una inexistente democracia, como lo explica a continuación:

Algunos intentaron explicar la inmoralidad, darle causas materiales, contra las que algo se pudiera hacer. Y sobre todo se fijaron, los liberales en el peso de la herencia colonial, los conservadores en las consecuencias del espíritu moderno, y ambos en la educación. Pero detrás de su desencanto, de esa avergonzada conciencia de la inmoralidad, estaba siempre una fantasía: la del orden cívico tal como se imaginaba que sería en Europa o en los Estados Unidos. (2005, p. 17)

El libro señala que para una joven república con un Estado débil resulta imposible salir de un orden social corporativo. Por supuesto, hay que decir que el liberalismo es una ideología que forma parte del capitalismo. La expansión de este sistema económico permitió el desplazamiento del viejo régimen, sus filiaciones y sus privilegios señoriales. Y, a la par que se desarrolla este sistema, aparecerá el individuo y la ciudadanía: “Así se ha inventado al ciudadano” (2005, p. 37). Esta nueva organización del espacio público necesitó de una imagen de persona y de moral, y en esta obra se hace la revisión conceptual del paso de los sujetos corporativos al individuo, que es el sujeto civil moderno. Así que además del factor económico, la idea de ciudadanía está fundamentada en ese paso cultural de lo colectivo a lo individual, en tanto que el “individuo es la realidad básica de la vida social” (2005, p. 37). “El individuo se construye en contra de las formas jerárquicas y corporativas, y transforma la trama entera de las relaciones políticas” (2005, p. 38). Ante este profundo cambio societal, el profesor

Escalante observa las dificultades de educar cívicamente a la población, pues en el México del siglo XIX ni había una moral compartida en su vasta geografía ni un Estado sólido, “pero, además, el papel del gobierno cambia al parejo; le toca ahora velar por la protección de los derechos e intereses individuales” (2005, p. 38).

En la formación de las naciones latinoamericanas tanto el Estado como la idea de Ciudadanía eran un proyecto, estaban en las leyes, pero no en la sociedad. La obra apunta a la imposibilidad de construir una ciudadanía fundamentada en una moral compartida por la falta de un proyecto nacional y por la incapacidad de los nuevos gobernantes de sentar las bases de un estado nacional sólido y con leyes inapelables.

Una vez que se ha explicado el fundamento liberal para organizar la vida ciudadana, toca plantear la siguiente cuestión que es esencial para entender el proceso latinoamericano; que la vía institucional liberal no ha sido la única fuente para construir ciudadanía. Para orientar esta idea nos apoyaremos en el libro *Ciudadanos Inesperados*, coordinado por Ariadna Acevedo y Paula López Caballero. A diferencia de la perspectiva de Escalante, que pretende poner en evidencia la ausencia de ciudadanía, esta obra colectiva analiza las formas de una ciudadanía “realmente existente”, es decir, formas ciudadanas que se fueron construyendo a lo largo del tiempo y que no encajan necesariamente en lo que proponen las teorías liberales europeas o el modelo social de los Estados Unidos. Lo que este libro nos ayuda a mostrar son expresiones de ciudadanía y algunos modelos de educación cívica entre los siglos XIX y XX que se fueron construyendo en nuestras sociedades, y que fundaron una cultura proto-democrática,

López y Acevedo, en el prólogo de esta obra colectiva, posicionan un interesante argumento sobre el desarrollo de la ciudadanía en América Latina. Para las autoras, la ciudadanía es un proyecto incompleto, una producción permanente de sujetos modernos (López y Acevedo, 2012). Las tradiciones anglosajonas enfocan sus estudios en tipos ideales, que limitan la comprensión de otras sociedades:

[...]funciona como un paquete que no permite su disgregación en distintos elementos que lo componen y da lugar a una metanarrativa sostenida por su fuerte coherencia lógica que se convierte en un conjunto de presupuestos no cuestionados. La naturalización de este entramado conceptual, muy parecido al de los tipos ideales, hace que sea particularmente reactivo a reconocer la evidencia empírica contraria a sus supuestos teóricos. (Somers, 1993, cit. en López y Acevedo, 2012, p. 14)

Para comprender la construcción de ciudadanía se precisa ubicar los múltiples contextos y tiempos históricos, para lo cual hay que “incluir procesos múltiples, discontinuos e imprevisibles” (2012, p. 15) en los que se forma la ciudadanía. Los artículos que forman parte de este libro incluyen esas perspectivas múltiples o discontinuas de educación ciudadana. El libro de marras pone en relieve que la ciudadanía es un proceso educativo que sucede en el espacio social, pero, sobre todo, en la escuela. Ubica dos debates políticos en disputa: el primero es el liberal que necesita una acción individual del sujeto “universal y homogéneo” (p. 17). El otro, que es llamado expansionista en esta obra, considera necesaria la integración de los sujetos no contemplados en el canon liberal: los pueblos indígenas, los pobres, las mujeres y otras diversidades; grupos que se expresan en colectivo y no solo como individuos, y que requieren derechos sociales, políticos y civiles. “La ciudadanía no solo es un estado jurídico concedido por el Estado, también implica una relación recíproca entre personas en la esfera pública” (cit. en López y Acevedo, 2012, p. 280).

Lo interesante de este libro es que las y los autores aplican una serie de criterios que rebasan la idea de que la construcción de ciudadanía se refiere casi por completo a la apropiación del conocimiento de leyes y preceptos, ya que se observa un entramado de “conflicto y la negociación” (2012, p. 21), el cual permite designar quiénes son los que pueden detentar la ciudadanía, formando parte de la comunidad política; aquellos con voz y agencia para actuar en el espacio público. Para explorar esta perspectiva se requiere de un enfoque sociológico y antropológico que rebasa tanto la definición liberal y la mera perspectiva jurídica como la orientación direccionada de la educación cívica.

En los artículos que componen el libro se recorren experiencias pedagógicas que ayudaron a la construcción de ciudadanía entre los grupos populares. Por ejemplo, Eugenia Roldán, en su artículo *La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial*, recupera el ceremonial de la escuela mexicana durante la primera mitad del siglo XIX. Estos ceremoniales escolares, apoyados en catecismos cívicos, permitieron que el alumnado interiorizara la idea de ciudadanía. Roldán hace mención de que estas prácticas performáticas permitían que niños “ignorantes, salvajes, corporativos” (2012, p. 63) se convirtieran en ciudadanos con conocimientos de las reglas, las normas y las conductas necesarias para la vida pública. Cabe decir que hace dos siglos y hoy en día, actividades públicas como esas ceremonias siguen construyendo nuevas subjetividades e identidades.

Los trabajos que aquí se mencionan dan cuenta de que la educación refleja a las sociedades, y que los modelos pedagógicos orientan el tipo de ciudadanía que se pretende para el futuro deseado. Tanto ayer como hoy, la escuela ha sido un laboratorio social y pedagógico en donde ha sido posible fraguar el futuro deseable de una nación y de los sujetos que la constituyen. Sin duda alguna, en América Latina la escuela nació con la misión de formar cívicamente y para apoyar la consolidación de los proyectos nacionales a partir de una idea de ciudadanía que integrase en sí los valores vinculados a ese proyecto. Por esto son tan importantes los proyectos educativos y la escuela misma. Desde el lejano siglo XIX, los países de la región han reflejado, con sus luces y sombras, al modelo de persona ciudadana que se quiere “inventar” no solo con la transmisión de conocimientos y las técnicas  $\frac{3}{4}$  como la lectoescritura, la historia la ciencia, la filosofía y varias otras—, sino con la enseñanza de la moral pública que inculca valores republicanos, el denominado “amor a la patria”, es decir, el patriotismo y los roles sociales.

Sobre el supuesto fracaso del modelo liberal de la ciudadanía que pretendió ser impuesto en nuestras sociedades, Paula López Caballero y Ariadna Acevedo afirman que “El carácter abstracto del modelo y sus referentes temporales y espaciales hacen que las prácticas sociales observadas en momentos y lugares específicos parezcan deficientes” (López y Acevedo, 2012, p. 14). Pero no fueron del todo deficientes, pues, pese a todo, se muestra que la educación para la ciudadanía en Latinoamérica fue evolucionando y orientó los ejercicios de participación, alimentando la cultura política de las sociedades. Todo esto gracias a instituciones de carácter normativo como el ejército y, sobre todo, la escuela, así como con la compleja vida política misma en la que se ejercita el oficio de ciudadanía.

Los Gobiernos que fueron eficaces en los siglos XIX y XX se caracterizaron por su vocación modernizadora. Tenían urgencia por crear instituciones eficaces y llevar a cabo procesos de formación cívica. Estos esfuerzos civilizatorios para ciudadanizar a los grupos sociales, en particular a las infancias y juventudes, también se apoyaron en el impulso a la laicidad.

La construcción de ciudadanía en América Latina ha sido un proceso lento, desigual y discontinuo, que ha durado dos siglos, pero no se ha detenido; el factor más exitoso logrado ha sido la escuela pública, pues ha resultado un eficaz espacio socializador en donde, a través de la educación, ha sido posible habilitar a los individuos para la vida pública. La escolarización de los grupos populares ha permitido conocer y exigir derechos. También, ha permitido la integración de

los sujetos en la identidad nacional, la lengua, que las personas se apropien de una concepción racional del mundo, rudimentos para la lectura del mundo natural y social, prácticas de urbanidad y de higiene. Su acción pedagógica construyó roles de género y la capacidad de integrarse y reproducir la vida social moderna, urbana e industrial. La escuela pública latinoamericana ha ayudado a dar forma al mundo contemporáneo y permitido que los Estados Nacionales se consoliden.<sup>5</sup>

## El siglo XX, cambio social y disputas por la ciudadanía

Entrando al siglo XX, las tradicionales lógicas liberales se vieron cuestionadas por una serie de sucesos sociohistóricos que transformaron las claves políticas de la participación social: la Revolución Bolchevique en Rusia, la crisis de 1929, la Revolución Mexicana y las guerras mundiales. Si tradicionalmente los grupos hegemónicos acaparaban la participación política en América Latina, las continuas convulsiones sociales organizadas por grupos proletarios y la influencia del pensamiento socialista permitió que, en la escena social, aparecieran nuevos actores disputando el poder, lo que dio pie a los llamados gobiernos populistas o nacional-populares que enarbolaban propuestas a favor de la justicia social en México, Brasil, Bolivia y Argentina. En este tiempo de nacionalismos, la ciudadanía estaría desdibujada e integrada bajo la noción de *Pueblo* sin ser un verdadero contrapeso al poder.

Como ya se mencionó, el socialismo va a darle un giro emancipador a la idea de ciudadanía, integrándose a ella la demanda de derechos sociales que serían reclamados por millones de personas. Pablo González Casanova, en *La Democracia en México* (2013), afirmaba en los años cincuenta que, “no hay ciudadanía posible en la marginación”. Los años del desarrollo económico de la posguerra, hasta finales de los años 70, permitieron la formación de la ciudadanía en el mundo occidental, Latinoamérica incluida. Más sujetos accedieron a la educación básica y superior, y se observó algún grado de movilidad social. Todo ello permitió el desarrollo de una “masa

5 Un ejemplo de su importancia durante el siglo XX se encuentra en la redacción del artículo tercero de la Constitución Mexicana de 1917, en la primera reforma hecha bajo el gobierno de Lázaro Cárdenas, la cual dice: “La educación será socialista. Y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.” <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm>.

crítica”, una sofisticación del pensamiento en los grupos populares; jóvenes formados en las universidades que cuestionaron el *statu quo* y que protagonizarían los distintos movimientos culturales, democratizadores y antiautoritarios de 1968.

Más adelante aparecerían gobiernos autoritarios y dictaduras, y también las largas crisis económicas en los años setenta y ochenta que provocarían malestar social que se convertirían en luchas sociales y ciudadanas. Y es que la movilización es otra forma de educarse cívicamente. Estos movimientos apelaron al cumplimiento de derechos, y fueron protagonizados por una gran diversidad de actores sociales plebeyos que luchaban por la vivienda, salud, transporte, educación, derechos humanos, el reconocimiento a la diversidad y la democratización (Álvarez, 2004). La diversidad de movimientos sociales da cuenta que los actores sociales se consideraban ciudadanos y querían ser escuchados y atendidos. Estos procesos sociales pueden ser entendidos como experimentos pedagógicos, formas educativas que integran saberes, modifican sentidos comunes, imaginan futuro. Además de la escuela, se observan prácticas colectivas que educan en y para la vida pública. La pedagogía del movimiento social produjo ciudadanía.

Las resistencias descritas, y su diversidad, forman parte del proceso de apropiación popular de la noción de ciudadanía (Romo, 2019). El desarrollo contemporáneo de la ciudadanía latinoamericana se gestó antes de las llamadas transiciones a la democracia. Estos grupos sociales, predominantemente urbanos, se manifestaron contra el deficiente sistema de representación política, el agotamiento del modelo capitalista de la postguerra, la persistente pobreza y contra las políticas represivas en toda la región. Estos procesos sociales fueron una reacción a la recomposición del capitalismo mundial y local, y una forma de organización ante las continuas crisis económicas de las décadas setenta y ochenta. Pronto, con la caída del bloque soviético, llegaría la recomposición financiera global y la liberalización económica de los mercados nacionales. Estas transformaciones del capitalismo recibirán el nombre *neoliberalismo*.<sup>6</sup> El modelo capitalista neoliberal integró a sus propuestas de reformas económicas y sociales el discurso democrático orientado a la democracia representativa, acotando a la ciudadanía a una participación limitada y mediada por instituciones construidas *exprofeso*, que promovieron y legitimaron procesos participativos.

Tras el derrumbe de la utopía socialista, al empezar los años noventa, se expandió por la región el modo neoliberal de ordenar la economía. La estrategia que fue tanto económica como de transformación de la cultura política fue diseñada por un equipo de expertos a solicitud del gobierno de los Estados Unidos, y fue conocida como “El Consenso de Washington”. Este plan integró en 10 puntos las políticas públicas que deberían impulsarse en los países latinoamericanos. Es importante apuntar que el proceso de liberalización económica se acompañó de un proceso de democratización política. Así, las tremendas dictaduras y los gobiernos autoritarios se deslegitimaron, siendo sustituidos por regímenes que aspiraban a ser democráticos, para lo cual organizaron elecciones libres e impulsaron por medio de leyes la democratización de los espacios públicos, convocando a la participación de la ciudadanía. Este periodo se conoció como las Transiciones Democráticas, fenómeno político complejo, pues la misma ola democratizadora trajo a su vez un paquete económico, político y cultural que incluyó, por un lado, reforzar la democracia liberal representativa, y, por otro, el libre mercado.

Volviendo a la relación escuela/ciudadanía, debemos señalar que estos cambios produjeron reformas a los planes de estudio en los sistemas educativos nacionales latinoamericanos, orientados a fomentar la educación ciudadana y la participación democrática. Estas reformas fueron exigidas por los organismos internacionales, de tal manera que se realizaron cambios curriculares en nuestros países para orientar la formación cívica en el marco de una democracia liberal, la valoración del estado de derecho y con sentido de filiación a las instituciones. Así pues, en la última década del siglo xx y los primeros años de este siglo, se invirtió en recursos humanos y económicos para la formación de expertos en un *currículum* orientado al desarrollo de la democracia y la ciudadanía, a la par del desarrollo de programas y su evaluación. La Organización de Estados Americanos (OEA), el Banco Mundial y diversos programas de las Naciones Unidas hicieron diversas recomendaciones para el diseño de programas que fueron acatadas. Asimismo, se realizaron adaptaciones a las propuestas educativas de países europeos, como es el caso de España, pero, sobre todo, de los Estados Unidos. Se organizaron conferencias regionales en la materia, así como también fueron publicados numerosos informes patrocinados por organismos internacionales.<sup>7</sup>

6 Ver *la Revolución de los Ricos* de Carlos Tello y Jorge Ibarra. Facultad de Economía UNAM 2012.

7 Para una explicación más completa al respecto, ver Romo, 2022.

## La educación cívica a inicios del siglo XXI

Como se expuso anteriormente, para las naciones latinoamericanas fortalecer gobiernos democráticos robustos, que sostengan la estabilidad política y económica, ha sido un asunto prioritario; por esta razón, hubo particular interés en impulsar proyectos educativos enfocados en la construcción de ciudadanía. Se enfocaron en construir una nueva cultura política que rechazara los autoritarismos y fomentara democracias participativas. Esta tarea no solo involucró a los países mismos, sino también a organismos internacionales y a los Estados Unidos, quienes tuvieron un papel importante como promotores y financiadores de la educación ciudadana en la región, a través de la Agencia de los Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés), el *National Endowment for Democracy* (NED) y la Fundación Nacional para la Democracia, principalmente. Todas ellas, desde los años 80 a nuestros días, han financiado a organizaciones de la sociedad civil de nuestra región dedicadas a proyectos para la democracia. También se ha recibido apoyo de organismos privados como la Fundación MacArthur o la Fundación Ford, las cuales han impulsado proyectos de educación ciudadana.

Asimismo, se consolidaron los estudios cuantitativos orientados al análisis de la cultura política, como las encuestas nacionales y regionales como el *Latinobarómetro*, orientados a medir los niveles del aprecio por la democracia y los modos de participación. Otros más elaboraron análisis sobre los perfiles de las personas militantes de los partidos políticos y también se diseñaron manuales para la formación de competencias ciudadanas o cívicas para el espacio escolar.

A partir de lo anterior, podemos afirmar que el inicio del siglo XXI fue el tiempo de la formación cívica en América Latina. Se dejó de hablar de la lucha de clases, del proletariado, de las masas, del pueblo; también los nacionalismos dieron paso a la ciudadanía global que vive y participa en democracia. Se pretendió cultivar una ciudadanía “neutra”, que comparte los mismos valores democráticos, ya que las reglas democráticas en Latinoamérica, Europa o África parten de los mismos principios. El nuevo orden mundial requería un sistema político democrático liberal interconectado y global como la economía capitalista en su etapa neoliberal.

Abraham Magendzo (2004), profesor chileno, especialista en educación, ha comentado en varias ocasiones que el impulso a crear nuevos modelos

educativos orientados a una alfabetización ciudadana que se compartiera a nivel mundial es, en parte, resultado del fenómeno de la globalización económica neoliberal. Ejemplo de ello es el informe *Educación para la ciudadanía y la democracia para el mundo globalizado: una perspectiva comparativa*, desarrollado por el Banco Interamericano de Desarrollo en 2005,<sup>8</sup> cuyo segundo párrafo inicia así:

Dentro de la perspectiva general de los últimos acontecimientos económicos y políticos en América Latina y el Caribe, los expertos señalan que el libre mercado y la democracia son considerados el paradigma económico político preferido para la modernización, desarrollo e integración de la economía global. En este contexto, la educación ciudadana surge como un vehículo válido y efectivo para fomentar y permitir la participación cívica de la población estudiantil en el proceso democrático de los países de la Región.

Bajo esa lógica, era evidente que la formación cívica que se impulsó hace veinte años se iba a desgastar muy rápido y así fue.

## Nuestros tiempos. La educación cívica como educación moral para el sostenimiento de la ciudadanía

El siglo XX fue un periodo de cambios políticos sorprendentes: la instauración de regímenes socialistas, el reconocimiento de derechos sociales en las legislaciones de muchos países, la proyección de modernización cultural y tecnológica y las luchas por la igualdad. Al iniciar el siglo XXI, estos cambios abrieron paso a un espíritu democratizador casi a nivel global que puso a la ciudadanía al centro de la discusión académica. Durante una década, esta noción fue revisada, y hasta la concepción liberal representativa requirió de contenidos humanistas acordes a los nuevos tiempos, a las nuevas amenazas y a las luchas sociales por venir, como la inclusión y ejercicio de derechos y la dignidad.

La educación para la ciudadanía no funciona cuando es normativa y direccionada. Pensar la ciudadanía y querer fortalecerla en modelos que ayuden a las personas a entender su mundo y a actuar en él, requiere observar a las sociedades, escuchar a las personas y a las comunidades, entender sus luchas o sus necesidades. Además, hablar de desigualdad,

<sup>8</sup> Disponible en: <http://www.iadb.org/int/drp>

de pérdida de derechos, reforzar la dignidad de las personas, abrir espacios para lo diverso y sostener el núcleo común que nos integra como sociedad.

Ejemplo de un enfoque de formación más integral, está en el vínculo de la ciudadanía con la justicia distributiva. Es evidente que los que batallan por la inclusión ciudadana son los pobres o los socialmente excluidos: “La lucha define los derechos y las luchas por los derechos nacen de la experiencia, de la carencia y la opresión” (Kabeer, 2005, p. 15).

La ciudadanía desde una perspectiva integradora y ética también implica dignidad, como lo explica Salvador Giner en un artículo en el libro *Ética, Ciudadanía y democracia*, editado por José Rubio, Ana María Salmerón y Manuel Toscano en 2007. Allí, el autor hace un análisis del concepto y explica que la ciudadanía ha tenido que extenderse conceptualmente, expandirse, desarrollarse pues la mirada tradicional liberal ha resultado limitada. Su conceptualización en nuestros días es más compleja, pues como él explica:

La ciudadanía hoy no es solo una condición política para la conllevancia, sino también, y principalmente, la expresión de la dignidad de todos y cada uno de nosotros. La ciudadanía es la expresión material de la dignidad cívica que cada ser humano posee por el hecho de existir en una comunidad política. Como tal, exige no solo la tolerancia propia de la visión clásica, sino también, cuando es menester, fraternidad y compasión. Por eso es esencialmente una condición moral. (Cit. en Rubio Carracedo, 2007, p. 125)

Las perspectivas de formación cívica no solo han de estar sostenidas por los postulados teóricos de la ciencia política, en realidad, son más robustas si están sostenidas por perspectivas filosóficas. Por esto, la producción académica sobre la educación moral o sobre las perspectivas éticas orientadas a la construcción de la ciudadanía logró cierta visibilidad en las últimas décadas.

No es posible formar ciudadanía sin un marco de referencia, se precisa de un horizonte ético que oriente un modelo de ciudadanía a formar. Detrás de cada propuesta de educación cívica hay ideas previas de lo público, de lo que nos es común, del deber ser y de las expectativas que compartimos en comunidad sobre la democracia y sobre las responsabilidades que hay que tomar para su sobrevivencia. Todo esto es necesario tomar en cuenta para la elaboración de programas de educación ciudadana.

En relación con la formación ciudadana en el mundo hispanohablante, se destaca la mención permanente de dos autoras en particular, ambas filósofas, quienes han dedicado su vida profesional a

pensar tanto a los clásicos como a diversas corrientes de pensamiento filosófico que se concentran en la ética y la educación. Sus trabajos se han utilizado para el diseño de programas de formación ciudadana en España y en otros países de Latinoamérica. En particular, hay dos libros que se han vuelto canónicos a la vuelta del tiempo para este tema, por lo que vale la pena mencionarlos. Se trata de *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, de Adela Cortina, y *Educación Ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*, de Concepción Naval. Ambos libros han contribuido a una pedagogía de la ciudadanía.

El libro de Adela Cortina propone el ejercicio del pensamiento para que los individuos puedan actuar de manera ética en una sociedad compleja y globalizada. En el libro se elabora un amplio estudio en el que integra la historia, la filosofía y la ética para explicar los devenires de la noción de ciudadanía, desde sus orígenes, en Grecia, hasta nuestro tiempo diverso. Para Cortina, la civilidad es una propuesta para este mundo mediado por la tecnología que nos conecta de manera inmediata siempre y cuando se relacione de forma cotidiana. Y esta civilidad precisa de ciudadanos que solo pueden serlo al actuar su ciudadanía. Su planteamiento es que el ciudadano “se hace”, se enseña y se aprende a ser, lo cual es la tarea del educador.

Cortina advierte sobre el riesgo de convertirnos únicamente en ciudadanos consumidores en este tiempo neoliberal, perdiendo los nexos morales que nos vinculan. Por ello, plantea el sostenimiento de cinco valores de utilidad la vida en democracia, los cuales deben promoverse en los ciudadanos: la libertad, la igualdad, el respeto activo, la solidaridad y el diálogo. Asimismo, reflexiona sobre los diversos modelos de ciudadanía que se han discutido en los círculos especializados: la ciudadanía política, la social, la económica, la civil y la multicultural. Elabora una síntesis de dichas propuestas para hacer énfasis en la persona, que haciendo uso de su autonomía reflexiva, pueda actuar con el sentido ético y de justicia. Por ello, la persona debe ser:

libre y aspirar a la igualdad entre los hombres, debería ser justo, solidario y respetar activamente su propia persona y a las demás personas, trabajar por la paz y el desarrollo de los pueblos, conservar el medio ambiente y entregarlo a las generaciones futuras no peor que lo hemos recibido, hacerse responsable de aquellos que le han sido encomendados y estar dispuesto a resolver mediante el diálogo los problemas que pueden surgir con aquellos que comparten con él el mundo y la vida. (Cortina, 1998, p. 229)

Por su parte, el libro de Concepción Naval plantea la cuestión de la ciudadanía orientada hacia el quehacer pedagógico. ¿Por qué construir ciudadanía?, ¿para qué?, ¿en qué entorno político? Para abrir la discusión se apoya en el debate entre las tradiciones liberales y comunitaristas. Ofrece un contexto histórico en el que analiza al liberalismo como un proyecto con pretensiones de universalidad que floreció entre los siglos XIX y XX y el comunitarista como una crítica a la modernidad uniformadora. A la necesidad de pensar la manera en cómo las sociedades pueden ser más locales y comunitarias dentro de este mundo contemporáneo y aún moderno, la autora pone de relieve la diversidad cultural que existe en nuestro mundo y resume su propuesta de ciudadanía, que implica aceptar tanto las diferencias como las coincidencias, destacando como idea central el diálogo, en tanto elemento fundamental e integrador, pues lo practican todas las culturas y representa la base para la construcción de acuerdos. El consenso, opina, es el elemento fundamental de una democracia y la educación cívica implica “[...]formar individuos que sostengan su comunidad política y que conduzcan efectivamente sus vidas dentro de ella. La educación cívica no es homogénea ni universal. Es por definición la educación dentro de un orden político particular” (Naval, 2000, p. 62).

Volviendo a Cortina, ella señala que existen dos tipos de identidades de ciudadanía, una minimalista y una maximalista. La primera queda acotada a la ley y a los ordenamientos jurídicos que le otorgan a la ciudadanía los derechos y las responsabilidades por su estatus civil de pertenencia a la comunidad. La segunda comprende la identidad ciudadana más allá de lo jurídico:

la identidad se abre a lo social, cultural y psicológico. Así el ciudadano tiene consciencia de sí mismo como miembro de una comunidad con una cultura democrática lo cual implica obligaciones y responsabilidades tanto como derechos y un sentido del bien común. Se trata de una idea dinámica sometida a continuo debate y redefinición. (Naval, 2000, p. 86)

La recuperación de autores fundamentales y la reflexión que estas dos filósofas elaboran en los libros citados, nos ofrecen un cuidadoso estudio del desarrollo de las tradiciones de pensamiento sobre la ciudadanía en el tiempo moderno. Sus perspectivas han ayudado a plantear qué tipo de ciudadanía hay que formar más allá de lo jurídico y han apoyado la construcción de proyectos para la ciudadanía en muchos países de nuestra región.

Ambos textos nos ofrecen una rica reflexión sobre el desarrollo histórico de los conceptos y contribuyen con sus propuestas filosóficas a plantear qué tipo de formación ciudadana se requiere impulsar desde una visión humanista.

Concepción Naval sintetiza el concepto de educación ciudadana de la siguiente manera:

La educación cívica [...] difiere de la educación filosófica [...] su propósito no es la búsqueda de la verdad, sino más bien formar individuos que sostengan su comunidad política y que conduzcan efectivamente sus vidas dentro de ella. La educación cívica no es homogénea ni universal. Es por definición la educación dentro de un orden político particular. (Naval, 2000, p. 62)

Las obras de estas dos filósofas han sido citadas en múltiples ocasiones como parte del canon ético-filosófico de la educación ciudadana. Pese a la crítica que se ha hecho a sus reflexiones, por su sentido universalizante, estas perspectivas continúan siendo revisadas. En particular, el texto de Cortina.

Ahora bien, hay que mencionar que estas perspectivas no exploran otras tradiciones de pensamiento, como el latinoamericano, y hay una ausencia importante, ya que no muestran que, en nuestras sociedades, el desacuerdo, el conflicto y la movilización son parte inevitable de la vida democrática y forman parte de las sociedades complejas como las actuales.

No obstante, si bien, como se ha dicho, estas son obras importantes para la construcción de modelos de formación cívica en la región, no podemos dejar de lado de las múltiples perspectivas de vida pública que se producen desde las sociedades indígenas que buscan dar la vuelta a la perspectiva meramente europea o anglosajona que, también aportan a la episteme de lo ciudadano.

Así pues, la educación ciudadana contribuye a problematizar la realidad latinoamericana para buscar salidas a los asuntos que enfrentamos en común y forma parte de la disputa por lo político en el sentido gramsciano. También, nos permite explorar soluciones usando las distintas disciplinas académicas, enseñándonos sobre el uso y la jerarquización de los saberes. El conocimiento local y occidental es una herencia que debe transmitirse para que los sujetos “lean el mundo”, como enunciaba Freire.

Sin duda, requerimos de las ideas filosóficas que orienten la relación ética/ciudadanía en estos complejos contextos en los que vivimos. Hoy en día

podemos leer y escuchar a Michael Sandel,<sup>9</sup> filósofo con estatus de super estrella, que en los últimos años se ha abocado a elaborar una crítica al mito del mérito y señala la permanencia del privilegio como lastre para la construcción de la ciudadanía y de la vida democrática. La perspectiva de la desigualdad se ha vuelto fundamental para pensar la educación y la ciudadanía.

Por último, es menester mencionar una de las perspectivas pedagógicas más interesantes y renovadoras del tema educación/ciudadanía/escuela. Esta es la que han construido Maarten Simons y Jan Masschelein, a partir de su libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (2014). Su perspectiva nos lleva a los orígenes: la ciudadanía se construye pensando, experimentando la vida y reflexionando sobre ella. Destacan lo importante que es otorgarle a niños y jóvenes un lugar “común” en donde hay un nivel, aunque sea mínimo, de igualdad para aprender y estar, que es la escuela. Ese espacio digno y abierto tiene posibilidades de formación de sostenimiento de lo común de la vida pública.

## Reflexiones finales

A partir de la revisión de obras que tratan sobre cómo y para qué las sociedades en América Latina han construido pedagogías para la ciudadanía, hemos planteado aquí ideas con las que se han construido proyectos de educación ciudadana para el sostenimiento democrático y sus dificultades. Se ha dado cuenta del énfasis democratizador y de formación de ciudadanía de los discursos políticos del inicio nuestro siglo. Hay que reconocer que durante las últimas dos décadas del siglo xx y la primera de este siglo se generó un nuevo sentido común en relación con fortalecer la democracia, ya no solo como régimen político, sino como una forma de vida (PNUD, 2004), que tiene vigencia, abriendo interesantes perspectivas pedagógicas. Si bien hemos dado cuenta de que hay un vínculo entre la democratización global de finales del siglo pasado con las reformas económicas y políticas neoliberales, y sin duda son clave indispensable para entender las reformas educativas en materia de construcción de ciudadanía, no podemos quedarnos solo en esa narrativa para una comprensión del fenómeno en

toda su dimensión. En verdad, el *zeitgeist*<sup>10</sup> dominante que cerró el siglo xx reflejó un optimismo por el futuro y una intención democratizadora que buscó orientar una nueva ética de lo público. En México, como en otras naciones latinoamericanas, se tuvo esperanza en que la formación cívica que se impulsaba en escuelas y espacios no formales, y hasta en contextos informales, lograra afianzar una sociedad democrática, con respeto del Estado de Derecho y protectora de derechos sociales. Cabe decir que ese optimismo fue ingenuo y estaba sostenido por un imperativo teleológico de un progreso lineal. Los discursos de esos tiempos enfatizaban que “ahora sí” había llegado la democracia y había que consolidar modelos ciudadanos específicos y normativos para que funcionara. El giro neoliberal desmanteló tan rápido los derechos sociales que desalentó igual de rápido la vida democrática.

Es necesario entender, si queremos insistir en la educación para la ciudadanía, que las sociedades latinoamericanas no solo son complejas, sino que integran culturas y tiempos diversos en sí mismos. Los intereses económicos son rapaces y no se ha podido detener ni el despojo ni la desigualdad. La formación cívica no ha de ser prescriptiva pues, como bien apunta Ana María Salmerón: “Sabemos que la sobrevivencia de la democracia, precisa de la educación cívica para la conformación de personas capaces de sostenerla como proyecto social. No toda la educación cívica produce este resultado” (Salmerón, 2009, p. 2).

Habitando en nuestros días una sociedad tan desordenada, llena de amenazas y tan desigual, quizá quienes nos dedicamos a la educación ciudadana debemos hacer un ejercicio de reflexión y preguntarnos una vez más ¿Qué idea de persona humana queremos sostener?, ¿qué idea de sociedad hay que defender?, ¿cuáles derechos hay que proteger?

En medio de una crisis de las democracias, del medio ambiente y de certezas civilizatorias, es menester, como ha dicho Hanna Arendt (1996), que la educación sea ese trabajo que entrega la cultura a las generaciones que recién llegan al mundo, como un acto que permita “salvar al mundo de la ruina”. La ciudadanía es ese gesto civilizatorio de construir comunidad política entre diversos permite ser parte de la historia.

9 Sandel ha impartido conferencias sobre el mito de la meritocracia, como esta que se encuentra disponible en el canal de Ted Talk en YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Qewckuxa9hw>. También está disponible en español su libro *La tiranía del mérito*. Editado por debate.

10 Palabra en alemán que refiere al Espíritu de la época.

## Referencias

- Acevedo Rodrigo, A. y López Caballero, P. (2012). *Ciudadanos Inesperados. Espacios de Formación de ciudadanía ayer y hoy*. El Colegio de México.
- Álvarez Enríquez, L. (2004). *La sociedad civil en la Ciudad de México. Actores sociales, oportunidades políticas y esfera pública*. Plaza y Valdés/CEIICH.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Austral.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: Introducción a la educación política*. Paidós.
- Boron, A. (1999). *Estado Capitalismo y Democracia en América Latina*. Clacso.
- Boron, A. (1999). *Neoliberalismo vs Movimientos sociales en América Latina*. <http://www.rebelion.org/noticias/2004/8/3948.pdf>
- Cohen, J. y Andrew A. (2000). *Sociedad Civil y Política*. Fondo de Cultura Económica.
- Conde, S. (2004). *Educación para la Democracia*. Instituto Federal Electoral.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo*. Alianza.
- Dagnino, E. (2005). *Meanings of citizenship in Latin America*. University of Sussex.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- González Casanova, P. (2013). *La democracia en México*. Ediciones Era.
- Kabeer, N. (ed) (2005). *Ciudadanía Incluyente: significados y expresiones*. PUEG-UNAM.
- Magendzo, A. (2004). *Formación Ciudadana*. Editorial Magisterio.
- Martí, J. (1978). *Nuestra América*. Cuadernos de cultura latinoamericana. UNAM. [http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/2951/07\\_cclat\\_1978\\_Marti.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/2951/07_cclat_1978_Marti.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Naval, C. (2000). *Educación Ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*. EUNSA.
- Romo Ramos, M. (2022). *Ciudadanía y Educación en Latinoamérica. Proyecto ciudadano, una apuesta para el nuevo siglo*. Colección Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional.
- Romo Ramos, M. (2019). *Debates contemporáneos sobre la ciudadanía en América Latina: una reflexión sobre las propuestas no liberales de Evelina Dagnino y Luis Tapia* [Tesis de doctorado]. UNAM
- Rubí Carracedo, J., Salmerón A. y Toscano M. (eds.). (2007). *Ética, ciudadanía y democracia*. Editorial contrastes.
- Sabato, H. (coord.) (1999). *Ciudadanía Política y formación de naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. FCE.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Tello, C. (2020). *La Revolución de los Ricos*. Fondo de Cultura Económica.

# Didáctica del conflicto armado en Colombia. Estado de la cuestión investigativa

Didactics of the Armed Conflict in  
Colombia: State of the Research

Didática do conflito armado na Colômbia.  
Estado da questão investigativa\*

Juan Carlos Ramos-Pérez\*\* 

María Cristina Gamboa-Mora\*\*\* 

## Para citar este artículo

Ramos-Pérez, J. C. y Gamboa-Mora, M. C. (2024). Didáctica del conflicto armado en Colombia. Estado de la cuestión investigativa. *Pedagogía y Saberes*, (61), 163–178. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-19977>

\* Este artículo se deriva del proyecto denominado "Pensar históricamente el pasado violento. Propuesta de alfabetización histórica del conflicto armado colombiano", financiado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD], y adscrito a la Escuela de Ciencias de la Educación con el código PG 2302ECEDU2022. Realizado entre el 28 de febrero del 2022 y el 30 de noviembre del 2023.

\*\* Doctor en Educación. Docente Asociado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. [juanc.ramos@unad.edu.co](mailto:juanc.ramos@unad.edu.co)

\*\*\* Doctora en Innovación e Investigación en Didáctica. Docente Asociada. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. [maría.gamboa@unad.edu.co](mailto:maría.gamboa@unad.edu.co)

## Resumen

Se presenta una revisión documental sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto armado en Colombia, privilegiando aquellas investigaciones que aportan evidencias sobre el conocimiento didáctico en este campo de estudio. El balance bibliográfico se organiza teniendo en cuenta a quienes han sido sujetos de las investigaciones. Es así como, luego de una introducción donde se plantean algunas perspectivas investigativas sobre este asunto, se propone abordar metodológicamente el problema desde tres tradiciones de investigación. La primera se refiere al *alumnado*, sus representaciones y conocimientos sobre la guerra, y los resultados de sus aprendizajes. La segunda se detiene en el *profesorado*, sus enfoques de enseñanza de esta problemática y su formación inicial. La tercera estudia la *dimensión curricular*, centrándose en la política oficial y los contenidos y materiales utilizados para la enseñanza del conflicto armado colombiano. La revisión termina señalando algunas certezas y las principales ausencias en relación con el conocimiento didáctico en conexión con la guerra reciente en Colombia como problemática de enseñanza escolar.

### Palabras clave

conflicto armado; didáctica; enseñanza; guerra

---

## Abstract

This paper presents a documentary review on the teaching and learning of the armed conflict in Colombia, prioritizing those studies that provide evidence on didactic knowledge in this field. The bibliographic overview is organized by considering the subjects of the research. Thus, after an introduction outlining various investigative perspectives on this issue, a methodological approach is proposed from three research traditions. The first refers to the students, their representations and knowledge about the war, and the outcomes of their learning. The second focuses on teachers, their approaches to teaching this issue, and their initial training. The third examines the curricular dimension, focusing on official policy and the contents and materials used for the teaching about the Colombian armed conflict. The review concludes by highlighting some certainties and the main gaps concerning the didactic knowledge related to the recent war in Colombia as an issue for school education.

### Keywords

armed conflict; didactics; teaching; war

---

## Resumo

Este artigo apresenta uma revisão documental sobre o ensino e a aprendizagem do conflito armado na Colômbia, privilegiando as investigações que fornecem evidências sobre o conhecimento didático neste campo de estudo. O levantamento bibliográfico é organizado considerando quem foram os sujeitos das investigações. Assim, após uma introdução em que são apresentadas algumas perspectivas investigativas sobre o tema, propõe-se abordar o problema metodologicamente, a partir de três tradições de investigação. A primeira refere-se aos alunos, suas representações e conhecimentos sobre a guerra e os resultados de seu aprendizado. A segunda foca nos professores, nas suas abordagens pedagógicas a esta problemática e na sua formação inicial. A terceira estuda a dimensão curricular, centrando-se na política oficial e nos conteúdos e materiais utilizados para o ensino do conflito armado colombiano. A revisão termina apontando algumas certezas e as principais ausências em relação ao conhecimento didático relacionado à recente guerra na Colômbia como um problema da educação escolar.

### Palavras-chave

conflito armado; didática; ensino; guerra

---

## Introducción

En Colombia las investigaciones didácticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del conflicto armado han pasado de la ausencia absoluta a un renovado interés. Este aumento ha sido especialmente significativo en la última década, y en particular desde el inicio de los diálogos de paz entre el Estado y la guerrilla de las FARC en el año 2012. No obstante, buena parte de esta producción académica tiene que ver con reflexiones y análisis de carácter teórico, o con propuestas y posibilidades de enseñanza cuyos resultados y alcances no han sido verificados en la práctica escolar (Quintero, 2009; Sánchez y Rodríguez, 2009; Vargas *et al.*, 2013; Arbeláez, 2013; García *et al.*, 2015; Torres, 2015; Arias, 2016a, 2016b; Plazas, 2017; Llano y Cubillos, 2021). De igual forma, en la literatura especializada se destacan aquellos trabajos que se han dedicado a hacer un balance y reflexión alrededor de la política educativa desde una perspectiva normativa estatal-institucional (Álvarez, 2008; Rodríguez y Sánchez, 2009; González, 2011; Torres, 2015; Moreno, 2017; Pineda, 2018). Lo cierto es que la bibliografía sobre el tema —dejando de lado el enfoque y la profundidad de la investigación didáctica— ha dejado en claro la ausencia de apuestas estatales que fortalezcan el campo curricular y formativo en la enseñanza escolar del conflicto armado colombiano.

Este abandono o, para ser más precisos, esta falta de interés por incluir el conflicto armado colombiano en las aulas se ha venido superando paulatinamente por parte de docentes e investigadores interesados en indagar sobre las posibilidades de enseñanza histórica de esta problemática particular. El factor que ha impulsado este renovado interés es la irrupción de la memoria en el escenario público y en particular en las escuelas. Se pasa de hablar de una enseñanza de la historia a una pedagogía de la memoria (Herrera y Merchán, 2012; Ortega *et al.*, 2014; Ortega *et al.*, 2015; Amaya y Torres, 2015; Torres y Amaya, 2015; Merchán, 2016; Torres, 2016; Herrera y Pertuz, 2016), cuyo discurso pretende superar las limitaciones y problemáticas que ha caracterizado la enseñanza histórica tradicional. Desde esta nueva perspectiva, el centro de interés se desplaza del relato institucional y político a las voces de las víctimas del conflicto a través de sus propios testimonios.

Este giro en la enseñanza del pasado reciente<sup>1</sup> puede ser beneficioso para la comprensión de nuestro pasado traumático, siempre y cuando se tomen las respectivas precauciones, que mencionaré de manera breve. Una enseñanza centrada en los testimonios corre el riesgo de concentrarse en el aspecto emotivo dejando de lado la necesaria racionalización y análisis de los hechos violentos que se estudian, lo que conlleva a una parálisis en las perspectivas de acción hacia el futuro. A su vez, una pedagogía testimonial, como apuesta central de la enseñanza, puede suponer dejar de lado otras fuentes históricas que permiten contrastar, verificar y analizar los relatos individuales permitiendo una comprensión global de carácter estructural de las causas, consecuencias y propiedades del fenómeno de la guerra en nuestro país.

## Método

Para la revisión de la literatura especializada en el campo de conocimiento de la didáctica del conflicto armado colombiano se acudió a las bases de datos académicas SCIELO, Dialnet y Redalyc. También se adelantó un rastreo en el buscador Google Scholar y en repositorios institucionales. Los descriptores utilizados consistieron en la combinación de las siguientes palabras claves: didáctica, conflicto armado, violencia, enseñanza, guerra, Colombia, memoria, historia reciente, privilegiando aquellos materiales académicos publicados en castellano. Como resultado se obtuvo un corpus de 79 documentos de carácter académico, el cual se divide de la siguiente manera: 38 artículos de investigación, 9 libros, 12 capítulos de libro, 3 tesis de doctorado, 12 tesis de maestría, 3 tesis de especialización, 1 informe de investigación

<sup>1</sup> La categoría de *pasado reciente* es uno de los recursos conceptuales que han ganado terreno en el campo de la enseñanza histórica. Este proviene del desarrollo historiográfico de aquellas sociedades que tienen un pasado controversial y traumático (Fazio, 2007; Ibagón, *et al.*, 2021). Su desarrollo se afina en la idea de que el pasado reciente da cuenta de cierto aspecto del pasado que aún sigue vigente y que se resiste a pasar (Carretero, Rosa y González, 2006; Arias, 2015), por lo que algunos autores lo definen como *historia presente* o *pasado cercano* (Franco y Levín, 2007; Amaya y Torres, 2015; Funes, 2006). Esta categoría puede entenderse desde las relaciones que se configuran entre la historia y la memoria, la violación de los derechos humanos, la irrupción del testimonio y la narrativa, la reivindicación de la memoria como eje central en la reconstrucción del pasado y el uso público del pasado.

y 1 tesis de grado. Frente a este último tipo de documentos, es necesario indicar que, por su carácter formativo, solo se tuvo en cuenta una investigación que, en nuestro criterio, presenta aportes importantes desde el punto de vista del conocimiento didáctico.

No se tuvieron en cuenta criterios temporales para la delimitación de la búsqueda. En la tipología de documentos se incluyeron artículos de reflexión, de investigación pedagógico-didáctica y de revisión bibliográfica. También tesis de posgrado y otro tipo de producciones académicas, que aseguraran cierto rigor a través de sus mecanismos de revisión. A su vez, un elemento de delimitación importante fue el nivel escolar hacia donde se dirigían las reflexiones o propuestas de enseñanza. Para este caso, el interés es la educación básica y media exclusivamente.

El balance bibliográfico se estructuró desde tres tradiciones que se retoman de la propuesta de Pagès y Santisteban (2011). La primera se interesa en el alumno, sus representaciones, conocimientos previos y la manera como utiliza sus aprendizajes. La segunda estudia al profesorado en su formación y pensamiento, junto con sus prácticas pedagógicas y didácticas. La última indaga sobre el currículo, los contenidos, los materiales y los libros de texto.

## **Representaciones, conocimientos y aprendizajes en el alumnado**

En este campo el desarrollo investigativo ha sido limitado, es decir, se saben pocas cosas sobre cómo se manifiesta en el estudiante el proceso de aprendizaje del conflicto armado en contextos escolares. A pesar de su escasez, los estudios han dejado en evidencia algunas dificultades y problemas que merecen nuestra atención. En primer plano, se destaca la dificultad de los escolares en presentar esquemas explicativos complejos que incluyan relaciones multicausales o identifiquen hechos y actores relevantes en la historia del conflicto armado (Larreamendy-Joerns, 2002). También pueden encontrarse omisiones e inexactitudes en sus relatos sobre la guerra en Colombia, explicando sus causas y actores desde esquemas maniqueos, empatizando emotivamente con algunas de las víctimas y colocando en primer plano juicios morales en relación con la guerra y la política (Higuera, 2015). A su vez, la influencia del contexto social y familiar marca en buena medida las representaciones sociales de los estudiantes sobre el conflicto armado por encima de las iniciativas formales de enseñanza (Suárez, 2014). En general, puede afirmarse que los estudiantes no tienen un

conocimiento histórico del conflicto estructurado que incluya esquemas explicativos complejos, temporalidades o relaciones multicausales (Mateus, 2014; Sierra, 2016), aunque, en contextos urbanos, su conocimiento de hechos y personajes históricos puede ser mayor de lo esperado (Ramos, 2017). También presentan dificultades para el manejo adecuado de fuentes primarias y secundarias, el distanciamiento crítico frente a las fuentes históricas, y la organización de esquemas temporales (Arango, 2018). No obstante, algunas experiencias de investigación han tenido resultados favorables de aprendizaje al trabajar el conflicto armado desde la perspectiva de los problemas sociales relevantes, y en particular de algunos casos emblemáticos, desarrollando unidades didácticas que incorporan la narrativa, la fotografía y el lenguaje audiovisual (Cifuentes, 2014; Eraso, 2016; Vanegas, 2016; Ramos, 2017; Ríos, 2017; Martínez, 2020; Montoya y Mejía, 2021).

Es innegable que los estudiantes interponen sus prejuicios morales antes que adelantar análisis complejos del pasado, simplificando el conflicto al punto de no reconocerlo históricamente (Arias, 2015). Pero también es importante destacar la dimensión emotiva que cobra el aprendizaje de la guerra por el carácter traumático de sus contenidos, algunas investigaciones sugieren que la emotividad constituye el vértice desde donde se construye la representación social del pasado cercano (Ríos, 2017; Ramos, 2017). Por su parte, en contextos sociales donde el conflicto armado estuvo presente en las comunidades educativas, los estudiantes aluden de manera recurrente a estos eventos traumáticos a la vez que se refieren a los lazos de solidaridad y valentía teniendo como referencia un código de moral cristiano (Pérez, 2012).

Diversas investigaciones (Arias, 2022; Sánchez, 2017) constatan el alto impacto de la televisión en la formación de una memoria colectiva de la guerra en los jóvenes, cuyo carácter suele centrarse en hechos violentos, entre los que se destacan bombas, atentados, homicidios y masacres, incluso puede establecerse la configuración en ciertas regiones de recuerdos hegemónicos muy vinculados con la historia local. En este sentido, Ramos (2017) encuentra que algunos discursos mediáticos pueden configurar una memoria de la guerra que repite esquemas y relatos difundidos masivamente en series y productos televisivos. Este relato memorial también puede estructurarse con base en narrativas de uso frecuente en los estudiantes, en particular apelando a cuentos maravillosos.

En el mismo estudio de Sánchez (2017), un grupo importante del estudiantado no identifica puntos de inicio para el conflicto, muestra dificultades para

separar causas de consecuencias y reconocer acciones de los diversos actores armados, a la vez que se refieren a la corrupción y el narcotráfico como causas de la guerra en varios casos. A este tipo de dificultades se suma que sus explicaciones sobre las causas del conflicto no se fundamentan en el conocimiento histórico formal estudiado en clase sino en otros elementos narrativos que configuran su memoria de la guerra (Ramos, 2017; 2018).

Dificultades parecidas que reafirman la fragmentación y la poca comprensión en los estudiantes del conocimiento histórico frente al conflicto armado, junto con la influencia de los medios de comunicación y sus contextos sociales en la construcción de una idea sobre la guerra y la carga emotiva que conlleva esta temática, son confirmadas por diversas investigaciones (Sierra, 2016; Arango, 2018). Desde la perspectiva de la pedagogía para la memoria, el centrar el aprendizaje del conflicto en los testimonios de las víctimas puede terminar privilegiando en los estudiantes la capacidad de establecer “puentes empáticos” de identificación con las víctimas a partir de ejercicios que busquen encarnarse en su experiencia (Londoño y Carvajal, 2015; Ríos, 2017). No obstante, este énfasis en lo empático/emotivo puede terminar distorsionando un conocimiento histórico al privilegiar explicaciones centradas en aspectos morales y éticos desplazando aspectos económicos, políticos o sociales. Precisamente, en el estudio de Ramos (2017) se afirma la importancia que adquiere en los estudiantes el plano emocional, ya que son este tipo de representaciones las que privilegian los estudiantes en su elaboración del pasado reciente colombiano. En este sentido, este autor diferencia entre un saber informal proveniente de las ideas y representaciones previas de los estudiantes, el cual está fuertemente arraigado en las emociones y sentimientos, y un conocimiento formal que es presentado curricularmente por el profesor a través de actividades y secuencias de enseñanza. Los resultados demuestran que los estudiantes suelen recurrir a lo emotivo para construir sus representaciones sociales sobre el conflicto armado, dejando de lado explicaciones históricas a las cuales acuden solo con propósitos académicos.

La investigación de mayor alcance en relación con indagar los saberes de la guerra que poseen los estudiantes ha sido adelantada por Sánchez (2017), quien analizó 1492 entrevistas de alumnos de grados 9, 10 y 11 de 40 colegios, ubicados en 37 municipios del país. Se advierte que una generalización tan amplia como la que se pretende, no permite observar la variedad y matices de los

resultados, aun así, se hará referencia brevemente a algunos de los hallazgos más importantes: Bogotá, por encima de municipios pequeños, es el lugar donde los estudiantes ofrecen mayor detalle histórico en la caracterización del conflicto, así lo prueba la referencia a asuntos como el reconocimiento del conflicto agrario, el papel central del campesinado y la dimensión étnica del conflicto, lo cual podría asociarse con una enseñanza disciplinar de mejor calidad. En contraste, en áreas rurales golpeadas por la guerra, el acento recae en la descomposición de los ideales de los grupos insurgentes y un desencanto generalizado de la población civil. Más generalizada parece estar la asociación entre corrupción y conflicto, siendo percibida por los estudiantes tanto como causa como consecuencia de la guerra. De igual forma, el subdesarrollo es visto como la secuela de un conflicto prolongado y permanente que parece no tener fin. Algunos estudiantes suelen referirse al conflicto como un actor en sí mismo que posee razón propia, mientras que otros destacan las experiencias (propias o ajenas) traumáticas y profundamente dolorosas.

En cuanto al origen de la guerra, Sánchez (2017) aplica una encuesta que señala como la mayor parte del estudiantado adjudica alguna fecha a su inicio (con distinto grado de acierto), un grupo menor afirma no saber o no acordarse, en menor medida se hace referencia a algún evento histórico, mientras que otros simplemente se refieren a que el origen de la guerra fue “hace mucho tiempo”. Este mismo instrumento constató que las principales razones que encuentran los estudiantes al conflicto tienen que ver con las diferencias de pensamiento, la disputa por el poder y territorios, el desacuerdo con el gobierno, la desigualdad, la pobreza y el desempleo, la responsabilidad del Estado, el inconformismo e injusticias que se traducen en rebelión, el odio, intolerancia y discriminación, y la existencia de grupos armados. A su vez, los protagonistas del conflicto mencionados son los grupos insurgentes, el Estado, los paramilitares, los grupos armados ilegales, el narcotráfico, los políticos, la sociedad en general, la delincuencia y las fuerzas armadas.

En cuanto a las representaciones e ideas de los jóvenes sobre el conflicto armado, Arias (2022) encuentra que los estudiantes reconocen las problemáticas sociales y políticas como causas desencadenantes del conflicto, aunque otorgan mayor atención a la explicación sobre la longevidad de su duración atribuyéndosela al desacuerdo entre guerrilla y Estado y al lucro que genera la guerra como los factores principales.

## Formación, pensamiento y prácticas de enseñanza en el profesorado

La segunda tradición se refiere al profesorado y la enseñanza, a su pensamiento y su formación inicial y continua. Una tendencia en relación con las prácticas de enseñanza de los docentes consiste en acudir a los testimonios de las víctimas, aunque su incorporación no deja de presentar múltiples problemas, entre las que se destaca la naturalización que hace el estudiante de la violencia al observarla como manifestación intrascendente y constitutiva de la sociedad colombiana (Vanegas, 2016). En algunos casos, desde una perspectiva ética, el profesorado puede reconocer esta banalización del mal —para utilizar la expresión de Arendt (1999)— como nociva e intentar corregirla (Ortegón, 2017). Incluso, existen algunas propuestas que sugieren recuperar elementos pedagógicos ampliamente conocidos procedentes de la tradición crítica para incorporarlos a los retos que presenta la enseñanza de la guerra en Colombia (Moreno, 2017).

La valorización de la memoria a la que se ha hecho referencia es un escenario común en la enseñanza del conflicto armado colombiano, de manera que todas las iniciativas —o casi todas las iniciativas en este ámbito— se inscriben en este tipo de registro del pasado. En este sentido, el docente se convierte en un “emprendedor de la memoria” (González y Pagès, 2014), el cual reclama justicia y verdad rescatando la memoria de las víctimas a través de la visibilización en el aula de sus testimonios (Guerra, 2009). Este escenario coincide con el incremento de los estudios sobre la memoria en las últimas dos décadas —lo que Erll (2012) denomina el *memory boom*—, y constituye un campo académico con pretensión de independencia debido al interés público en la memoria y en la proliferación de investigaciones y centros de estudio especializados.

Como ya se ha señalado, la enseñanza del conflicto armado colombiano en clave de memoria se ha agrupado en lo que se ha venido denominando “pedagogía de la memoria” que corresponde al interés tanto de superar un discurso e historia oficial, como de proponer una alternativa didáctica que deje de lado la memorización y se centre en la memoria. No obstante, en este ámbito son más las propuestas que las investigaciones de carácter didáctico. Solo unas pocas han dejado en claro algunos asuntos, además de los mencionados previamente. Por una parte, parecen coincidir en el aumento de la motivación e interés de los estudiantes, al presentar las voces de las víctimas

o al recopilar directamente testimonios de familiares y personas cercanas en un ejercicio de historia oral (Torres, 2013). Esto, a su vez, parece conllevar a un aumento en la dimensión emotivo-empática que desarrolla el estudiante frente al conflicto, lo cual es precisamente uno de los propósitos perseguidos por los profesores que se adhieren a la pedagogía de la memoria (Londoño y Carvajal, 2015; Ríos, 2017). Las investigaciones que acreditan avances en la formación política del estudiantado, aunque constituyen uno de los objetivos declarados de las propuestas de enseñanza centradas en las víctimas y sus testimonios, aún son bastante escasas y de alcance limitado (Eraso, 2016).

Un campo emergente de estudio tiene que ver con determinar las representaciones o concepciones de los docentes en relación con el conflicto armado reciente. Existe un estudio de caso (Sierra, 2016) que expone algunas de las representaciones sociales de la guerra en profesores que enseñan el conflicto, el cual comprueba la diversidad narrativa y la multiplicidad de puntos de vista que poseen los maestros al respecto, pero coinciden en considerar al conflicto armado como un período nefasto de la historia que no termina, y que es banalizado debido a su larga duración, en el cual las guerrillas han perdido sus propósitos políticos y el Estado se ha vuelto cómplice de la violencia paramilitar. En un estudio más amplio, Arias (2018) comprueba la pervivencia de la guerra en el imaginario de un grupo de docentes de enseñanza básica y media junto con la ausencia de delimitaciones temporales y espaciales en la definición del conflicto armado reciente.

En general, puede afirmarse que los docentes manifiestan dificultades para periodizar y tematizar el conflicto armado, situación que puede explicarse por la limitación de la historiografía para delimitar esta problemática (Arias y Herrera, 2018). Lo cierto es que esta situación implica una reflexión que sea capaz de vincular el trabajo pedagógico con los avances y certezas que ofrece la disciplina histórica, aunque a la fecha no se encuentran investigaciones didácticas que propongan ligar estos dos campos de manera coherente. Para Plazas (2018), por ejemplo, la especificidad de la historia reciente del conflicto armado configura un cierto régimen de historicidad particular, cuyas dimensiones se desdibujan en percepciones e ideas preconcebidas y arraigadas en el imaginario común respecto a la guerra en Colombia. Tanto maestros como estudiantes parecen coincidir en la desconfianza hacia el Estado debido a su falta de compromiso para garantizar los derechos humanos y asociarlo con la corrupción generalizada de sus

instituciones. Sin embargo, estas reflexiones deben sustentarse en nuevas investigaciones de carácter fáctico que ayuden a establecer estas hipótesis.

La agencia de los docentes termina siendo fundamental en la enseñanza de la guerra, debido a la ausencia de una política estatal clara en el campo de la enseñanza histórica (Ibagón, 2020). En este sentido, los propósitos de los maestros al enseñar el conflicto giran alrededor de tres ejes básicos: por una parte, se asocia con la necesidad de superar la violencia a través de una reflexión moral centrada en los valores; en segundo lugar, existe el interés disciplinar de reafirmar una comprensión histórica del pasado; y, por último, la promoción de la conciencia crítica en el estudiantado en el marco de una interpretación política del pasado y el presente (Arias, 2018). También sobresale una suerte de imperativo ético, un deber de memoria (Cuesta, 2007), en el sentido de denunciar el pasado traumático por razones de justicia hacia las víctimas, lo que sugiere a su vez la configuración de un cierto régimen de historicidad (Hartog, 2007) complejo que involucra el pasado (“conocer lo sucedido”), el presente (“comprender la realidad actual”), en perspectiva de futuro (“fortalecer la democracia y actuar a futuro”) (Ortegón, 2017).

Mientras que en las grandes ciudades el temor de los maestros al enseñar el conflicto armado tiene que ver con presentar discursos que polemiquen con los manejados en las familias de los estudiantes, con una eventual recriminación por adelantar proselitismo político o por vincularlos con el apoyo a discursos subversivos (Sierra, 2016; Ortegón, 2017); en zonas rurales, donde la guerra ha estado presente de manera más evidente, los maestros son víctimas directas de la guerra y sus miedos se relacionan con vivencias reales de experiencias traumáticas marcadas por la guerra (Lizarralde, 2003; 2012), sus estrategias de supervivencia van desde el silencio y acciones discretas de resistencia hasta iniciativas colectivas de memoria y resiliencia que suelen trascender el espacio escolar (Herrera, *et al.* 2013; Sánchez, 2017). De igual manera, declarar su neutralidad política es difícil en territorios donde los grupos armados han ejercido (y ejercen) control (Sánchez, 2017), mientras que en otras regiones o ciudades es más frecuente, ya no bajo la amenaza de algún actor de la guerra, sino por considerar que es necesario evitar persuadir a los estudiantes y, por el contrario, permitirles formar sin interferencias su propio criterio político (Ortegón, 2017). No obstante, esta pretendida neutralidad política no es unánime, sino que existen grupos amplios de maestros que consideran necesario hacer explícita su postura política,

la cual no estiman que se instituya como un discurso de poder debido a la capacidad crítica de sus estudiantes (Arias, 2021; Ortegón, 2017).

El posicionamiento político del maestro y su interés por manifestarlo abiertamente en su trabajo de enseñanza del conflicto armado tienen directa relación con la intensidad con que asume este tipo de compromiso, por lo que podría señalarse la emergencia de un grupo de profesores militantes que valoran el conflicto, no solo desde su dimensión ética, sino desde la apuesta política que conlleva (Herrera *et al.*, 2013). Aunque siguen siendo escasas las experiencias sistematizadas de este tipo de enseñanza militante del pasado reciente, existe evidencia que esta apuesta de enseñanza histórico-política tiene un impacto significativo en la experiencia vital de los estudiantes, en especial cuando el docente acude a salidas de campo o a interactuar de manera directa con comunidades víctimas de la violencia política (Arias, 2021). Del mismo modo, no parece que existan impedimentos institucionales significativos que limiten la enseñanza del conflicto armado en las instituciones escolares (Ramos, 2017; Arias, 2018), de forma que los obstáculos se presentan por una autocensura de los docentes o por el legado de violencia de los territorios en conflicto.

Iniciativas de enseñanza del conflicto se están multiplicando en instituciones educativas por toda la geografía nacional, solo unas pocas desde una perspectiva integradora o transversal (Mayorga *et al.*, 2017), aunque en su mayoría no se sistematizan y documentan de forma adecuada.<sup>2</sup> Propuestas como “Los caminos de la memoria en la escuela” de la Secretaría de Educación Distrital y Ficonpaz (2016), la “Travesía de la luz. Memoria y reparación en la escuela” de la Secretaría de Educación Distrital y el

2 Entre las que se destacan como propuestas de carácter didáctico vale la pena mencionar: Colombia. Hacia una pedagogía de la memoria desde las ciencias sociales (IE Normal Montes de María); Las experiencias ganadoras del Premio Experiencias Educativas en Memoria para una Cultura de Paz y Reconciliación del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR): Las voces de la memoria: mis memorias, nuestras memorias (Colegio Alfonso Reyes Echandía IED); El circo del sol solecito. El juego, el circo y la paz dentro de un cuerpo comunicador (Colegio Jorge Soto del Corral IED); y los proyectos ganadores de la beca de creación Escuelas que desde el arte y la cultura construyen memorias para la paz y la reconciliación otorgada por la Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes de Bogotá y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR): Laboratorio artístico y pedagógico Radio-Escopia, travesías por la memoria (Colegio El Libertador IED), Laboratorio de investigación y creación: ¿Qué es lo que somos? (Colegio San José Sur Oriental IED), ¿Y cuándo vuelve el desaparecido? Cada vez que lo trae el pensamiento [...] (Colegio Alberto Lleras Camargo IED), La escuela de comparsa luisloquista presenta: Bosa, boceteando la paz (Colegio Luis López de Mesa IED).

CINEP (2016), el “Cuento para no olvidar” del Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional (Herrera y Pertuz, 2016) y la “Caja de Herramientas” del Centro Nacional de Memoria Histórica (2018) se han constituido en valiosos insumos para el profesorado (Montoya y Mejía, 2021), aunque su eficacia didáctica está directamente relacionada con el uso que el maestro le asigne. Así, por ejemplo, en una adaptación de algunos elementos de la “Caja de Herramientas” se confirma que el aprendizaje puede seguir siendo de carácter memorístico a pesar de trabajar fuentes testimoniales y dar énfasis a aspectos emotivos de la memoria personal (Arango, 2018). Sin embargo, a la fecha no existen estudios en profundidad sobre su uso didáctico en contextos escolares y su alcance pedagógico en la enseñanza de la guerra. A su vez, el uso de los testimonios y las voces de las víctimas como elemento central de la enseñanza implica que el maestro incorpore otros saberes disciplinares conminándolo a reflexionar desde el campo de la psicología para observar la forma como la memoria, al involucrar emociones, sentimientos, actitudes y creencias, configura la subjetividad de sus estudiantes desde una dimensión psíquica (Londoño y Carvajal, 2015; Vanegas, 2016), situación frente a la cual cabe preguntarse si los docentes efectivamente se encuentran preparados para reflexionar y adaptar sus estrategias de enseñanza desde una dimensión psicosocial. Sea como fuere, puede afirmarse de manera general que en las formas de enseñanza y evaluación del conflicto persiste un movimiento reflejo que tiende a repetir estilos utilizados en otras temáticas con los que el maestro se siente cómodo y encuentra resultados positivos (Arias, 2018).

Otras investigaciones se han concentrado en la relación entre saber y poder en los procesos de enseñanza del conflicto (Silva *et al.*, 2010; Martínez y Aponte, 2011), las cuales han observado las restricciones a las que están sometidos los docentes, tanto por el régimen epistemológico, metodológico y escritural de la ciencia histórica, como por el poder disciplinario que aplica la institucionalidad educativa, aunque con eventuales construcciones argumentativas y discursivas que los sitúan política y pedagógicamente desde una perspectiva de resistencia frente a algunas prácticas tradicionales en la escuela.

En esta misma tradición, existen muy pocas experiencias documentadas de formación inicial de docentes, tal vez la única que mantiene cierta sistematicidad es la adelantada en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. En su programa de formación de docentes en ciencias sociales se ha adelantado desde

el año 2004 una línea de investigación y formación denominada Formación Política y Construcción de Memoria Social (FPMS), que son a su vez las categorías sobre las cuales se fundamenta la propuesta. El trabajo de investigación e innovación didáctica surge de la identificación de una problemática poco abordada en el currículo de ciencias sociales o en los libros de texto, caracterizada por el olvido o la divulgación de una sola versión del pasado (Rodríguez, 2012; Aponte *et al.*, 2014; Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2014), de manera que el espectro temático de las tesis de grado alrededor del conflicto armado ha sido amplio: las luchas agrarias, las dinámicas del conflicto armado, los crímenes de Estado y de lesa humanidad, el paramilitarismo, el narcotráfico, el conflicto urbano, los procesos de paz y de negociación, y los procesos de justicia y reparación. Entre sus aportes puede destacarse la construcción de posturas críticas de los estudiantes, la incorporación de fuentes documentales y de campo en el tratamiento novedoso del tema del conflicto, las contribuciones al análisis de las memorias, y el apoyo a la formación política de los estudiantes escolares (Rodríguez, 2012).

## **Política pública, contenidos curriculares y materiales de enseñanza**

La tercera tradición se interesa por el currículo, los contenidos que aparecen en los materiales, los recursos y los libros de texto. A propósito del primer aspecto, existe consenso en cuanto a que la renovación curricular de 1984 (Decreto 1002), que integró las materias de Historia y Geografía en el área de Ciencias Sociales, es un punto de inflexión en la enseñanza de la historia en Colombia. En general, se percibe que, a partir de esta reforma, la enseñanza pierde su perspectiva disciplinar para dejarle espacio a posturas de carácter psicologista, lo que conlleva a la reducción de las temáticas disciplinares específicas, entre las que se destaca el estudio del pasado reciente (Rodríguez y Sánchez, 2009). Esta apatía por la inclusión del conflicto armado como problemática de estudio escolar se complementa con una propuesta curricular que privilegia una visión del pasado desde las élites (Guerra, 2009) y una enseñanza parcializada propuesta desde el Ministerio de Educación Nacional, a través de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (2004), que tienen como propósito afirmar un discurso militarista contra los grupos insurgentes promovido en la presidencia de Álvaro Uribe (2002-2010), al negarles cualquier justificación o carácter político (González, 2015).

Este abandono estatal en el diseño de unos lineamientos curriculares claros que fortalezcan la enseñanza del conflicto armado en perspectiva de una educación para la paz (Pineda, 2018) parece no ser exclusivo del contexto colombiano, sino que, al contrario, es característico de aquellos países que comparten un pasado traumático (Ibagón, 2020). A esta situación se agrega el evidente desconocimiento del profesorado de la escasa y discordante política pública al respecto (Arias, 2018). Desde el punto de vista didáctico, los informes de las Comisiones de Paz, aunque tienen potencial pedagógico, carecen de una adaptación didáctica que permita su utilidad en la enseñanza (Plazas, 2018), a diferencia de lo ocurrido en Argentina, en donde el informe “Nunca Más” fue adecuado e incorporado a las aulas por iniciativa oficial (Dussel *et al.*, 1997). Diferentes estudios coinciden en ubicar la escasez de tiempo para la enseñanza del conflicto armado en las instituciones educativas como una de las principales dificultades para su enseñanza (Mateus, 2014; Sierra, 2016; Arias, 2018; Arias y Herrera, 2018). Estos tiempos exigüos se explican por un temario ambicioso que otorga poca prioridad al tema. De igual manera, no hay evidencia que sugiera que los libros de texto formen parte de las estrategias prioritarias de enseñanza de los docentes (Arias, 2018; Ramos, 2017; Sánchez, 2017), ya que su empleo es compartido con otro tipo de producciones (literatura, páginas web, prensa), aunque existen pocas propuestas de enseñanza que incorporen el diseño de algún tipo de recurso especializado (Galindo *et al.*, 2019). En escuelas privadas, los libros de texto no ocupan un lugar principal como material de enseñanza al ser desplazados por bibliografía histórica más especializada, aunque en todo tipo de escuelas el material audiovisual (películas y documentales) es ampliamente utilizado, soliendo enfocarse en testimonios de las víctimas (Sierra, 2016; Arias, 2018).

Cada vez cobran mayor fuerza en la dinámica escolar nuevos espacios curriculares como la Cátedra para la Paz implementada por la Ley 1732 de 2014 y la Semana por la Paz y la Reconciliación que nace de la iniciativa de organizaciones sociales en 1987, y hoy cuenta con amplio apoyo institucional, al igual que conmemoraciones como el Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas, establecido en la Ley 1448 de 2011. Contrario a la opinión de algunos críticos (Navarro, 2019), las investigaciones sugieren que estos espacios, a pesar de dificultades relacionadas con su escaso conocimiento, la falta de recursos pedagógicos y limitaciones de tiempo (Acevedo, *et al.* 2018; Vargas *et al.*, 2019; Cardozo, Morales y Martínez, 2020), han ayudado a articular

propuestas, proyectos e iniciativas relacionadas con la enseñanza del conflicto armado desde una perspectiva de memoria (Sierra, 2016; Gómez, 2016; Salas, 2017; Carrillo, 2018; Mosquera 2018). No obstante, estas investigaciones tienen un alcance limitado y aún se esperan estudios de mayor envergadura que permitan conocer de manera más precisa el impacto de este tipo de espacios formativos en la escuela colombiana.

La organización temática de los contenidos de enseñanza prioriza la dimensión cronológica por encima de los problemas sociales, de manera que es bastante usual que la historia reciente esté limitada a unos tiempos escasos al final del año escolar (Mateus, 2014), o que coyunturas actuales sean poco tratadas (Arias, 2018), a partir de lo cual cobra importancia fortalecer espacios como los mencionados anteriormente, ya que su buen uso permitiría profundizar el análisis de la historia reciente desarrollándolos didácticamente desde dimensiones integradoras y problemáticas.

En relación con los libros de texto que tratan el conflicto armado colombiano existe un interés cada vez mayor en investigar el tipo de narrativas que presentan, sus configuraciones desde la disciplina histórica y la manera como adaptan el saber histórico para su enseñanza en un ejercicio de transposición didáctica (Chevallard, 1997).<sup>3</sup> En referencia a este último aspecto, existen investigaciones que sugieren que esta transposición de contenidos disciplinares no se presenta de manera inequívoca, sino que, por el contrario, en algunos casos hay coincidencia entre los saberes históricos y los pedagógicos, mientras que en otros se separa o se recrea (Duque, 2015). De igual modo, algunas investigaciones (Gómez y Álzate, 2017) han señalado que los marcos explicativos pueden ser amplios y diversos, aunque, al parecer, ninguno de ellos se caracteriza por su profundidad analítica (Sánchez y Rodríguez, 2009; Padilla y Bermúdez, 2016; Ibagón y Chisnes, 2019).

Desde los primeros estudios en este campo (Sánchez y Rodríguez, 2009) hay acuerdo en que el tratamiento del conflicto armado en estos textos no ha atendido de manera suficiente a las condiciones históricas que provocaron su aparición ni trata con profundidad y pertinencia toda su complejidad social e histórica. Aunque es claro el incremento del espacio temático para el tratamiento del conflicto armado, especialmente en textos de reciente edición (Duque, 2015), aún siguen presentándose las dificultades

3 Un balance valioso sobre el tratamiento del conflicto armado y la violencia en los libros de texto desde una perspectiva internacional puede encontrarse en el artículo de Escobar (2018).

antes anotadas, las cuales se pueden resumir en la distancia entre la investigación histórica y los marcos explicativos que presentan, la falta de integración de fuentes primarias y secundarias (Ibagón y Chisnes, 2019), la poca atención a la dinámica histórica de los diferentes actores armados y la displicencia por visibilizar los distintos tipos de víctimas o las dinámicas territoriales de la guerra. Tampoco han prestado atención suficiente al despojo de la tierra junto con el desarraigo de las víctimas y la consecuente desestructuración de organizaciones sociales y políticas. Por último, no han denunciado de manera contundente la impunidad frente a toda clase de crímenes, muchos de ellos perpetrados por el mismo Estado (Sánchez y Rodríguez, 2009), limitándose a reproducir un discurso centrado en las dinámicas violentas e ilegales propiciadas por los grupos armados al margen de la ley (Duque, 2015; 2017). La explicación es unicausal y se fundamenta en un esquema de acción/reacción, que dificulta entender las bases estructurales del conflicto y la forma en la que estas contribuyen a generar la violencia (Padilla y Bermúdez, 2016).

Las víctimas tienen un lugar marginal (Ibagón y Chisnes, 2019), y su experiencia se presenta de manera general y aséptica, sin que se incluyan sus testimonios para dar cuenta de los múltiples daños causados por la guerra (Padilla y Bermúdez, 2016), a pesar de que la iconografía de textos recientes tiende a ofrecerles mayor visibilidad (Duque, 2017). No obstante, algunos libros de texto parecen romper esta tendencia asignándole un espacio suficiente y un análisis en mayor profundidad a las víctimas de la guerra (Sánchez, 2017).

Los libros de texto siguen siendo un campo en disputa en donde el Estado, sumado a diferentes grupos, buscan legitimar su propio discurso histórico constituyéndose en la evidencia empírica de la conformación de conciencia histórica (Escobar, 2019). Una lectura en clave histórica permite observar los cambios y las continuidades que se han configurado en este tipo de dispositivos. Desde esta perspectiva, estudios con pretensión histórica más amplia (González, 2014) han permitido establecer una cronología más precisa y tipificar algunas de las características de las narraciones de los libros de texto sobre el conflicto social y la violencia entre 1950 y 2010. Un primer periodo (1950-1975) se caracteriza por fortalecer el sentimiento patrio y las conductas cívicas dejando poco margen para contenidos relativos al conflicto social. El segundo (1975-1994) cambia un relato de civilidad y urbanidad a uno cuyo propósito sea la comprensión de la realidad nacional

apareciendo por primera vez un discurso del respeto a la vida y a los Derechos Humanos y reconociendo los múltiples conflictos existentes en el país. Un último periodo (1994-2010) concede preeminencia al estímulo y formación de los estudiantes en competencias cognitivas, en competencias ciudadanas y en valores, dejando el conflicto armado escasamente planteado sin ofrecer profundidad histórica y crítica. Comparando la producción textual y narrativa de los libros de texto con eventos claves en la comprensión de la dinámica de la guerra en Colombia se puede verificar como efectivamente estos dispositivos responden a ciertas circunstancias históricas y sociales de su momento histórico. Es el caso de los acuerdos de paz, que han modelado algunos cambios parciales en la narración del conflicto armado en los libros escolares (Ibagón y Chisnes, 2019).

Como se ha reseñado, la lista de problemas de carácter explicativo, narrativo e histórico que presentan los libros de texto para comprender la guerra en Colombia es amplia, y si a ella se suma que sus modelos explicativos suelen centrarse en decisiones y acciones de los gobiernos, sus secuencias cronológicas son lineales y desarticuladas, su narrativa monofónica privilegia la perspectiva del Estado sin entrar en contradicción con él, asignándole la responsabilidad de la violencia a actores subversivos o al margen de la ley (Padilla y Bermúdez, 2016), no habrá otra opción que concluir que este tipo de dispositivos son profundamente inadecuados para la enseñanza del conflicto armado, el desarrollo del pensamiento histórico y la comprensión crítica del pasado. Sin embargo, existe una mirada un poco más optimista que considera que los libros de texto, a pesar de sus múltiples falencias y dificultades, están ayudando a la formación de ciudadanos críticos gracias a la inclusión cada vez menos tímida de las víctimas y la problematización histórica de nuestro pasado traumático (Sánchez, 2017). De cualquier forma, como se ha comprobado antes, su uso es bastante limitado por parte del profesorado, a pesar de la enorme industria editorial que lo soporta; por ejemplo, ninguna de las 40 instituciones indagadas por Sánchez (2017), distribuidas geográficamente por todo el país, maneja este tipo de material para la enseñanza del pasado reciente, lo que confirma su empleo esporádico y selectivo de acuerdo con el nivel socioeconómico al que pertenece la institución. Lo cierto es que a la fecha no existen estudios que se hayan preocupado por conocer las modalidades de uso de los libros de texto, lo que permitiría resolver una de las principales ausencias en el conocimiento didáctico sobre la enseñanza del conflicto armado.

## Análisis y discusión de los resultados

El campo de conocimiento sobre la didáctica del conflicto armado colombiano se ha venido ampliando considerablemente en la última década. Previo al año 2010 son muy escasos los estudios e investigaciones dedicados a este asunto. Desde el punto de vista histórico, esta irrupción coincide con la terminación del periodo de gobierno del presidente Álvaro Uribe y con la promulgación de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011). Para ese momento, la política de “seguridad democrática” llevaba ocho años de implementación, lo cual supuso el incremento de la intensidad de la guerra como estrategia de debilitamiento de la subversión armada. Al mismo tiempo, en el plano académico las víctimas se consolidaban como uno de los actores principales de estudio y reflexión, colocando sus testimonios como el eje sobre el cual se fundamentaba el giro de una narrativa histórica tradicional, a otra centrada en la memoria. La irrupción de este discurso centrado en la memoria conlleva a que, en el campo de la didáctica del conflicto armado, se pasara de hablar de una enseñanza de la historia, a una pedagogía de la memoria.

La producción académica especializada en este campo puede resumirse en un tipo que sustenta su análisis en indagaciones estructuradas metodológicamente, cuyos resultados se desprenden de los datos obtenidos a través de diversos instrumentos de investigación y aquellas que se limitan a la reflexión teórica. Estas últimas, se caracterizan por su limitación para recuperar los resultados de investigaciones didácticas previas, enfocando su análisis desde diversas disciplinas sociales. Esta situación se constituye en un obstáculo para la consolidación de este campo de conocimiento en la medida que estas reflexiones tienden hacia la dispersión al responder al interés teórico y la concepción epistemológica individual de cada autor.

En el ámbito de la enseñanza del conflicto, los avances han sido relativamente escasos. Se sabe con certeza las dificultades y limitaciones que demuestran los estudiantes para exponer esquemas explicativos complejos, y para vincular hechos históricos en secuencias coherentes y significantes. La influencia de los medios de comunicación masiva ha quedado demostrada en los estudiantes en la forma como construyen sus representaciones del pasado reciente de violencia política. A su vez, el profesorado ha venido incorporando con fuerza el discurso de la memoria como perspectiva válida de enseñanza y se han valido de la emergencia de los testimonios de las víctimas como insumo importante en su labor. El

interés por la enseñanza del conflicto armado concuerda con la percepción de crisis en la enseñanza de la historia nacional, lo que permite que el campo de la memoria cobre fuerza como alternativa pedagógica. Esta situación se enmarca en el desinterés estatal en el diseño de una política curricular estable y coherente para la enseñanza de la historia en general, y del pasado reciente en particular. No se ha establecido un plan de enseñanza claro, que permita presentar el conflicto armado como una problemática relevante en las escuelas. Los lineamientos y estándares curriculares al respecto han delegado a un campo de acción e interpretación tan amplio que han dejado a la iniciativa del profesorado la enseñanza de la guerra colombiana desde emprendimientos individuales, o escasamente colectivos, generalmente centrados en la literatura testimonial y en el deber de memoria. Los materiales educativos especializados para la enseñanza del conflicto han sido escasos y se desconoce su alcance o efectividad en las aulas. Los libros de texto han tratado la problemática de manera insuficiente o con serias limitaciones de carácter histórico, aunque parece que su uso es bastante restringido ya que el profesorado prefiere apelar a diversas opciones, en particular a la literatura testimonial y a los recursos audiovisuales.

## Conclusión

Una limitación importante del estudio consiste en la dificultad en encontrar materiales académicos relacionados con la enseñanza del conflicto armado colombiano en bases de datos bibliográficas de carácter internacional. Es posible que esta ausencia se deba a que muchas revistas y repositorios, donde aparecen estos materiales, aún no están disponibles, lo que obliga a adelantar rastreos más detallados que conllevan mayor tiempo y dificultad. A su vez, una línea de indagación que puede ser provechosa, consiste en adelantar revisiones bibliográficas que comparen el estado de desarrollo en el campo pedagógico y didáctico de conflictos armados a nivel regional o global.

Para el caso colombiano, los años en que la guerra dominaba coincidían con el temor a su enseñanza, un miedo justificado si se piensa en las amenazas y asesinatos de los que fueron víctimas docentes en la última década del siglo pasado y la primera del siglo XXI. Del temor se ha pasado al interés por vía de la renovación del discurso de su enseñanza con base en la memoria. En la actualidad, el conflicto armado, como problemática de enseñanza escolar, ha venido ganando espacio como problema de reflexión pedagógica, en especial desde la firma de los acuerdos de

paz en la Habana con las FARC (2016). Solo basta esperar para saber si el incumplimiento de los acuerdos de paz, el asesinato selectivo de los excombatientes y el incremento de las disidencias de las antiguas FARC marcarán una nueva etapa del conflicto armado, que impedirá de nuevo la introducción de la enseñanza del pasado violento como asunto de reflexión histórica en las escuelas colombianas.

## Referencias

- Acevedo, Y., et al. (2018). *Cátedra de la paz: encuentros y desencuentros con lo normativo. Informe técnico de investigación*. Universidad de Antioquia. Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/3301>
- Álvarez, A. (2008). *Las Ciencias Sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?id=tesisuned:Educacion-Aalvarez>
- Amaya, A. y Torres, I. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Revista Ciudad Paz-anda*, 8(1), 142-162. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a08>
- Aponte, J. Mendoza, N. y Rodríguez, S. (2014). Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores. *Revista Nómadas*, (41), 167-183. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105133774011.pdf>
- Arango, C. (2018). *Análisis de la comprensión de la historia reciente del conflicto armado colombiano, en estudiantes del ciclo iv* [Tesis de maestría]. Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1234>
- Arbeláez, A. (2013). La enseñanza del pasado reciente como pretexto para leer en ciencias sociales. *Revista Uni-pluri/versidad*, 13(1), 77-85. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16121>
- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista Folios*, (42), 29-41. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios2941>
- Arias, D. (2016a). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 253-278. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce253.278>
- Arias, D. (2016b). Enseñanza sobre el conflicto y la violencia política: aportes desde la formación humanista y la imaginación narrativa. En D. Arias y F. Molano (eds.), *Escuela y formación humanista. Aportes desde la investigación educativa* (pp. 175-191). Universidad de La Salle.
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arias, D. (2022). Memorias de estudiantes de colegio sobre el pasado reciente colombiano. *Folios*, (56), 109-124. <https://doi.org/10.17227/folios.56-12874>
- Arias, D. y Herrera, M. (2018). Currículo sobre la enseñanza del pasado reciente y violencia política en Colombia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (27), 18-29. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7686>
- Arias, D. (2021). La subjetividad política docente en la enseñanza sobre el conflicto armado en Colombia. Clepsidra. *Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 8(16), 142-155. <https://ojs.ides.org.ar/index.php/Clepsidra/article/view/153>
- Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio acerca de la banalidad del mal*. Lumen.
- Cardozo, A., Morales, A., y Martínez, P. (2020). Construcción de paz y ciudadanía en la educación secundaria y media en Colombia. *Revista Educação e Pesquisa*, (46), 1-21. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046214753>
- Carretero, M., Rosa, A., González, M. (comp.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.
- Carrillo, M. (2018). *Cátedra de paz: una mirada desde los docentes del colegio Santiago de las Atalayas IED* [Tesis de maestría]. Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1329>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). *Caja de Herramientas. Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra*. CNMH. <http://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Cifuentes, J. (2014). Enseñanza para la comprensión: opción para mejorar la educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 70-81. <https://doi.org/10.18359/reds.552>
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Octaedro.
- Duque, L. (2015). *Representación del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar de ciencias sociales de básica primaria desde una perspectiva comparativa, disciplinar e internacional (2003-2013)* [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/5844>
- Duque, L. (2017). Conflicto social colombiano: representación en textos escolares de Ciencias Sociales. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 49-68. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m9-19.cscr>

- Dussel, I., Finocchio, S., y Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. EUDEBA.
- Eraso, R. (2016). Las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 321-342. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce321.342>
- Erl, A. (2012). *Memoria Colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio*. Universidad de los Andes.
- Escobar, L. (2018). El conflicto armado y la violencia en los libros de texto escolares de Ciencias Sociales: miradas desde su campo investigativo. *Revista Clío & Asociados*, (26), 8-23. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i26.7231>
- Escobar, L. (2019). Analizar la enseñanza del conflicto armado colombiano en los libros de texto escolar: una mirada desde la conciencia histórica. *Noria Investigación Educativa*, 3(1), 22-32. <https://doi.org/10.14483/25905791.16312>
- Fazio, H. (2007). La historia del tiempo presente y la modernidad mundo. *Historia Crítica*, 34, 184-207. <https://doi.org/10.7440/histcrit34.2007.08>
- Franco, M., y Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En F. Levín y M. Franco (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 31-65). Paidós.
- Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 1(5), 91-102. <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/reh/article/view/365>
- Galindo, K., Medina, R., y Tinjacá, M. (2019). *Diseño Web Como Recurso Educativo Digital Para la Enseñanza de la Historia del Conflicto Armado en Colombia* [Tesis de Especialización]. Universidad Cooperativa de Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/14465>
- García, N., Arango, Y., Londoño, J. y Sánchez, C. (2015). *Educar en la Memoria: entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10720>
- Gómez, M. (2016). *Implementación de la cátedra para la paz en el Colegio Teresiano de Bogotá en los grados noveno, décimo y once* [Tesis de especialización]. Universidad La Gran Colombia. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/4167>
- Gómez, M. y Álzate, M. (2017). El conflicto social y político colombiano en los libros de texto escolar de ciencias sociales: representación, diversidad y narrativa. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 197-226. <https://doi.org/10.6018/j/308971>
- González, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la Historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010* [Tesis de maestría]. Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/1629>
- González, M. I. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo xx. *Análisis político*, (81), 32-48. <https://doi.org/10.15446/anpol.v27n81.45764>
- González, M. I. (2015). La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006). *Revista Páginas de Educación*, 8(1), 111-129. <https://doi.org/10.22235/pe.v8i1.498>
- González, M. P., y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, (9), 275-311. <https://doi.org/10.19053/20275137.2941>
- Guerra, L. (2009). El papel de la memoria en la didáctica de la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Serna y D. Gómez (comps.), *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación* (pp. 189-202). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. Universidad Iberoamericana.
- Herrera, M. C., Ortega, P., Cristancho, J. G y Olaya, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Universidad Pedagógica Nacional - CIUP. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3431>
- Herrera, M. C., y Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. En R. García, A. Jiménez y J. Wilches (eds.), *Las víctimas entre la memoria y el olvido* (pp. 137-156). Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Herrera, M. C., y Pertuz, C. (2016). Cuento para no olvidar: Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial. En P. Ortega (ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz* (pp. 187-218). Universidad Pedagógica Nacional.
- Higuera, D. (2015). Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra: elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia. *Revista Ciudad Paz-Ando*, 8(2), 49-63. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a03>
- Ibagón, N. (2020). Enseñar la historia de conflictos armados internos recientes: revisión de experiencias en África, Europa, Oriente Medio y América. *Revista Guillermo de Ockham*, 18(1), 103-114. <https://doi.org/10.21500/22563202.4404>

- Ibagón, N. y Chisnes, L. (2019). Narrativas históricas sobre el conflicto armado colombiano y sus actores. Estudio a partir del análisis de textos escolares. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 14(2), 203-221. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5890>
- Ibagón, N., Silva, R., Echeverry, A. y Castro R. (eds.) (2021). *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia*. Universidad Icesi y Universidad del Valle. <https://doi.org/10.18046/eui/acluz.2.2021>
- Larreameydy-Joerns, J. (2002). Pensamiento histórico, educación y conflicto armado. En M. Bello y S. Ruiz (eds.). *Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial* (pp. 209-231). Universidad Nacional de Colombia – Fundación Dos Mundos.
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 79-114. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/330>
- Lizarralde, M. (2012). Ambientes educativos y territorio del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 21-39. <https://doi.org/10.17227/01203916.1621>
- Llano, F., y Cubillos, V. (2021). Narrar lo diverso y lo controversial: la enseñanza de la historia y su pertinencia para la construcción de paz en Colombia. *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia* (pp. 171-198). Universidad Icesi y Universidad del Valle. <https://doi.org/10.18046/eui/acluz.2.2021>
- Londoño, J., y Carvajal, J. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 124-141. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a07>
- Martínez, M. (2020). *Memoria histórica en las aulas. ¿Cómo enseñar el conflicto armado en Colombia?* [Tesis de Especialización]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12624>
- Martínez, N. y Aponte, J. (2011). La enseñanza de la primera violencia: lo político y lo epistémico en las prácticas del docente de ciencias sociales. *Revista Polisemia*, (11), 42-49. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.7.11.2011.42-49>
- Mateus, L. (2014). *La memoria: sus usos y posibilidades en la enseñanza de la historia escolar reciente* [Tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/14302>
- Mayorga, C., López, A. M., Romero, L. C. y Aranzazu, J. A. (2017). Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s). *Revista Educación y Ciudad*, (33), 139-150. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1656>
- Montoya, L., y Mejía, L. (2021). Desarrollo del pensamiento social en estudiantes a través de la enseñanza de la historia del conflicto armado colombiano en Guática. *Noria Investigación Educativa*, 1(7), 91-103. <https://doi.org/10.14483/25905791.17368>
- Moreno, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Revista Diálogos de Saberes*, (46), 125-142. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.46.2017.2578>
- Mosquera, F. (2018). *La cátedra de la paz como herramienta para la construcción de convivencia en Yumbo* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/11522/10303>
- Merchán, J. (2016). La pedagogía en la Ley de Víctimas y en los postacuerdos de paz. En P. Ortega (ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz* (pp. 115-134). Universidad Pedagógica Nacional.
- Navarro, A. (2019, agosto 3). Necesitamos reactivar las cátedras de Paz, que están completamente muertas. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/las-catedras-de-paz-estan-muertas--directora-de-pedagogia-de-la-comision-de-la-verdad/604552>
- Ortega, P., Merchán, J. y Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, (40), 59-70. <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys59.70>
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J., y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortegón, J. (2017). *Enseñar en medio de la guerra y de la transición hacia la paz: reflexiones de docentes que enseñan sobre el conflicto armado en contextos escolares* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/60905>
- Padilla, A. y Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-251. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce219.251>
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. En A. Santisteban y J. Pagès

- (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 105-121). Síntesis.
- Pérez, M. (2012). Memorias de la violencia política en la narrativa de jóvenes escolares del sur del departamento de Casanare. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 361-382. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce361.382>
- Pineda, C. (2018). *Conflicto Armado y educación para la paz: Una mirada desde los referentes de la política educativa para la enseñanza de las ciencias sociales escolares* [Tesis de Maestría]. Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/2101>
- Plazas, F. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 179-200. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.9>
- Plazas, F. (2018). La enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano desde los textos de las Comisiones para la Paz. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 8(2), 11-30. <https://doi.org/10.15332/erdi.v8i2.2316>
- Ramos, J. C. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/458020>
- Ramos, J. C. (2018). ¿Por qué nos matamos? Causas y explicaciones del conflicto armado colombiano en alumnos de la ciudad de Bogotá. En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès (eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 225-236). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/195423>
- Ríos, S. (2017). *Imagen artística en la enseñanza de las víctimas del conflicto armado en Colombia* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/458622>
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 165-188. <https://doi.org/10.17227/01203916.1633>
- Rodríguez, S., y Sánchez, O. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia APEHUN*, (7), 15-66. <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/11-n-7-octubre-de-2009>
- Quintero, M. (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 205-230. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5713>
- Salas, A. (2017). *Cátedra de la paz. Estudio de caso sobre el proceso de implementación en una institución educativa de la ciudad de Cali* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/8234>
- Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la guerra: memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Siglo del Hombre Editores - Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, O. y Rodríguez, S. (2009). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: Propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En A. Serna y D. Gómez (comps.), *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación* (pp. 203-230). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Secretaría de Educación Distrital - Ficonpaz. (2016). *Los caminos de la memoria en la escuela. Recorridos pedagógicos de la memoria para la construcción de paz*. Ficonpaz
- Secretaría de Educación Distrital - CINEP. (2016). *Travesía de la luz. Memoria y reparación en la escuela: historias de vida desde las voces de los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo distrital*. SED - CINEP.
- Sierra, C. (2016). *Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono. Estudio de caso en los colegios IED Alberto Lleras Camargo y Gimnasio los Andes* [Tesis de maestría]. Universidad del Rosario. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/12656>
- Silva, O., Aponte, J. E., Cano, P. V., Díaz, D. F., Martínez, N., Pinto, J. J y Pineda, A. J. (2010). Entre la memoria oficial y otras memorias: disputas de saber-poder en la enseñanza de las ciencias sociales. La primera violencia en Colombia. *Emergencias de la memoria. Dos estudios sobre la infancia, la escuela y la violencia* (pp. 142-225). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/7391/9115>
- Suárez, J. (2014). *Imaginario sociales en torno al conflicto armado y la paz. Estudio de caso del Colegio Nueva York en la ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/13457>

- Torres, I. (2013). El conflicto armado en Colombia: Un debate necesario desde la Escuela. En P. Medina (coord.), *Maestros que hacen historia. Tejedores de sentidos. Entre voces, silencios y memoria* (pp. 139-151). Universidad de Ciencia y Artes de Chiapas. <http://repositorio.cesmecha.mx/handle/11595/523>
- Torres, I. (2015). *Enseñanza de la historia reciente y memorias sobre el conflicto armado en Colombia. Consideraciones pedagógicas acerca del marco normativo 2005-2014* [Tesis de Maestría]. Universidade Federal de Mato Grosso. <https://ri.ufmt.br/handle/1/373>
- Torres, I. (2016). Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica. En P. Ortega (ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz* (pp. 263-282). Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, I. y Amaya, A. (2015). Construcciones y diálogos desde la enseñanza de la Historia Presente y las Pedagogías de la Memoria en el escenario colombiano. *Revista Aedos*, 7(16), 382-403. <https://www.seer.ufrgs.br/aedos/article/view/51008>
- Vanegas, S. (2016). *La memoria del conflicto armado colombiano en la complejidad de la escuela* [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/4230>
- Vargas, S., Acosta, M. y Sánchez, R. (2013). *Historia, memoria, pedagogía. Una propuesta alternativa de enseñanza/aprendizaje de la historia*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Vargas, N., Vargas, A., y Fragua, S. (2019). Paz y convivencia escolar: Una experiencia en Ciudad Bolívar. *Revista Inclusión y Desarrollo*, 6(1), 3-15. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.1.2019.3-15>

# Poststructural Perspectives in English Teaching in Rural Colombia\*

Perspectivas pós-estruturalistas no  
ensino de Inglês na Colômbia rural

Perspectivas postestructurales en la  
enseñanza del Inglés en Colombia rural

Oscar A. Peláez-Henao\*\* 

## Para citar este artículo

Peláez-Henao, O. A. (2024). Poststructural Perspectives in English Teaching in Rural Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (61), 179–193. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20276>

\* This reflective theoretical article is derived from the leading researcher's doctoral study entitled English teacher in rurality: biographical-narrative paths of the political subject, which is carried out at Universidad Católica Luis Amigó.

\*\* Universidad Católica Luis Amigó. [oscar.pelaezhe@amigo.edu.co](mailto:oscar.pelaezhe@amigo.edu.co)

## Abstract

This reflective theoretical article explores the intersection of poststructuralist perspectives and English Language Teaching (ELT) trends, specifically in rural areas of Colombia, addressing language policies that prioritize the utilitarian aspects of English while neglecting its intercultural essence. The objective is to advocate for a poststructuralist approach in reshaping English language education in rural Colombian contexts, challenging utilitarian paradigms to promote inclusivity, equity, and social justice within language learning frameworks. Drawing on extensive research and the author's ongoing doctoral studies, the paper explores intricate connections among linguistic trends, power dynamics, and language ideologies within ELT. The paper discusses the implications of poststructuralism in Colombian ELT, emphasizing the need for a paradigm shift. Embracing a more inclusive perspective, the study highlights the transformative potential of poststructuralist frameworks in fostering equitable language education.

### Keywords

English language teaching; language trends; poststructuralism; rural English teachers

---

## Resumo

Este artigo teórico reflexivo explora a interseção das perspectivas pós-estruturalistas e das tendências no Ensino de Inglês (ELT), especificamente em áreas rurais da Colômbia, abordando políticas linguísticas que priorizam os aspectos utilitários do inglês, enquanto negligenciam sua essência intercultural. O objetivo é advogar por uma abordagem pós-estruturalista na remodelação da educação em língua inglesa em contextos rurais colombianos, desafiando paradigmas utilitários para promover a inclusividade, equidade e justiça social dentro dos quadros de aprendizagem de idiomas. Basando-se em pesquisas prévias e nos estudos de doutorado em andamento do autor, o artigo explora conexões intrincadas entre tendências linguísticas, dinâmicas de poder e ideologias linguísticas dentro do ELT. O artigo discute as implicações do pós-estruturalismo no ELT colombiano, enfatizando a necessidade de uma mudança de paradigma. Abraçando uma perspectiva mais inclusiva, o estudo destaca o potencial transformador dos quadros pós-estruturalistas na promoção de uma educação linguística equitativa.

### Palavras-chave

ensino de inglês; tendências da linguagem; pós-estruturalismo; professores rurais de inglês

---

## Resumen

Este artículo teórico reflexivo explora la intersección de las perspectivas postestructuralistas y las tendencias en la Enseñanza del Inglés (ELT), específicamente en áreas rurales de Colombia, abordando políticas lingüísticas que priorizan los aspectos utilitarios del inglés mientras descuidan su esencia intercultural. El objetivo es abogar por un enfoque postestructuralista en la reconfiguración de la educación en inglés en contextos rurales colombianos, desafiando paradigmas utilitarios para promover la inclusividad, equidad y justicia social dentro de los marcos de aprendizaje de idiomas. Basándose en una extensa investigación y en los estudios doctorales en curso del autor, el artículo explora las urdimbres entre tendencias lingüísticas, dinámicas de poder e ideologías lingüísticas dentro de la ELT. El documento discute las implicaciones del postestructuralismo en la ELT colombiana, haciendo hincapié en la necesidad de un cambio de paradigma. Al adoptar una perspectiva más inclusiva, el estudio destaca el potencial transformador de los marcos postestructuralistas en fomentar una educación lingüística equitativa.

### Palabras clave

enseñanza del inglés; tendencias del lenguaje; postestructuralismo; docentes rurales de inglés

---

## Introduction

As indicated by various research findings (Guerrero-Nieto & Quintero-Polo, 2009; Guerrero-Nieto, 2010; Bonilla-Carvajal & Tejada-Sánchez, 2016; Gómez-Sará, 2017; Gómez-Vásquez & Guerrero-Nieto, 2018; Miranda & Valencia, 2019; Peláez-Henao & Usma, 2017; Roldán & Peláez-Henao, 2017; Usma et al., 2020; Peláez-Henao et al., 2022) and official documents from the government (Ministerio de Educación Nacional — MEN, 2005, 2006, 2015, 2016), Colombian language policies developed in recent decades have predominantly emphasized English as a utilitarian and technical tool essential in our globalized world. However, this focus often narrows down the intercultural essence inherent to language, which is enriched by human interaction and cultural mediation (Rublik, 2017). These aspects, fundamental to human communication, are at times restricted or even overshadowed.

Hence, the genuine purpose of literacy, envisioned as a means to explore social justice and address imbalances in accessing formal literacy practices within educational frameworks (Pangrazio, 2016; Darwin, 2017), often becomes obscured. In the midst of these challenges in defining the complex role of language, it is crucial to have a refined grasp of evolving language trends. In this regard, Haugen emphasized, “the notion of language as a rigid, monolithic structure is inaccurate. It served as a necessary simplification at one point in the field’s development, but can now be replaced by more sophisticated models” (Haugen, 1972, p. 325).

Language trends encompass the evolving patterns, shifts, and developments in language use, structure, and interpretation within specific contexts or broader linguistic landscapes (Sun, 2017). These trends involve diverse aspects, including linguistic phenomena, sociocultural influences, and educational practices. Additionally, they are molded by dynamic forces such as cultural, technological, and sociopolitical changes, which constantly reshape how language is used and understood. Simultaneously, they illuminate the intricate interplay between language and society, emphasizing the dynamic nature of language as a human construct. These trends cannot be confined to a singular perspective; rather, they reflect the changing nature of communication and the emergence of new linguistic forms and practices resulting from sociocultural factors that influence language use and interpretation.

In Chomsky’s research (MacNamara, 1972; Sobecks, 2020; Barman, 2012), the inherent structure and rules of language take center stage, highlighting

its essential role in shaping cognition and communication. Conversely, Butler’s perspective (Butler, 2021; Samata, 2019) focuses on language’s function in constructing societal norms and power dynamics. Butler challenges binary oppositions, urging for a critical understanding of language’s influence on identity. Shohamy’s (2006) perspective characterizes language as individual, flexible, vibrant, lively, and continuously changing. She contends that language lacks rigid boundaries due to its creative, expressive, and interactive nature. In the realm of language, individuals enjoy considerable freedom in expressing themselves through intonation, pace, spatial considerations, syntax, grammar, content, and topics, among other elements. Simultaneously, language serves as a tool for communication and creation, reflecting the inherently social nature of human beings who employ language within communal settings. Freire’s concept of critical pedagogy (Giroux, 2020; Riasati & Mollaei, 2012) emphasizes language as a tool for social and political liberation, highlighting its transformative power in questioning oppressive systems and inspiring social change.

Collectively, these approaches to language enhance a comprehensive grasp of its intricacies, thereby enriching our understanding of human experience. An essential implication lies in the potential to perceive language trends as valuable insights into linguistics as a discipline and language education. Investigating language trends, particularly those related to English, holds paramount significance. It facilitates the understanding of the paradigms underpinning English Language Teaching (ELT) globally, with specific relevance to the context of Colombia.

In response, educational institutions must foster learners’ linguistic and intercultural competences, enabling them to participate effectively as global citizens and appreciate cultural diversity (Freeman *et al.*, 2018). Language teachers now have roles extending beyond traditional instruction; they are expected to take on added responsibilities as cultural, social, and political facilitators. This multifaceted role necessitates reflective teachers who promote personal autonomy and contribute to fostering peace, inclusion, and innovation in language teaching and learning environments.

The research problem at the core of this study revolves around Colombia’s prevailing language policies, which, by primarily emphasizing the utilitarian aspects of English within a globalized context, have overshadowed the intrinsic intercultural essence of language. This oversight holds significant implica-

tions for the genuine purpose of literacy, hindering its potential contribution to social justice and balanced access to formal literacy practices.

Utilizing research findings from the northern region of the Antioquia department (Peláez-Henao & Usma, 2017; Roldán & Peláez-Henao, 2017; Usma et al., 2020; Peláez-Henao et al., 2022) and the author's doctoral exploration of language as ideology and the construction of subjectivity among English teachers in rural areas, this article aims to explore the potential of moving beyond the utilitarian approach to English education, advocating for a poststructuralist perspective. The primary goal is to investigate how such a viewpoint can reshape English language education, particularly in rural Colombian contexts. By embracing this perspective, the study seeks to promote a more inclusive, equitable, and socially just approach to language learning.

This article is organized into three key sections. It commences with an examination of pertinent trends related to educators and the ELT domain, laying a robust foundation to support the call for a paradigm shift in language teaching. Subsequently, employing critical analysis, the paper digs into the poststructuralist perspective, unraveling the conception of language from functional linguistics to a more complex and dynamic framework intricately intertwined with cognition, communication, and socio-cultural development. The final segment of this paper presents tangible implications and prospects for the ELT field within the context of Colombia.

## English Language Trends and Their Implication for the Colombian Context

### Trends Related to English Teachers:

#### Embracing the Post-method Perspective in ELT

The ELT field has experienced a significant transformation. The once-renowned grammar translation methods have given way to the communicative approach, considered seminal and contemporary in context (Rahman & Pandian, 2018; Dos Santos, 2020). The evolution of approaches persists, leading us to what is now termed the post-method. This approach challenges even the use of the term "method," as it emphasizes the complexity, particularity, and context in ELT, surpassing any specific method or prescribed set of practices, placing prominence on meaningful language use within a broad context (Brown, 2002;

Richards & Rodgers, 2001; Kumaravadivelu, 2001, 2006). Additionally, this perspective acknowledges that language teaching and learning cannot be constrained to a single method or strategy since language is complex. Instead, it advocates for the unique characteristics of learners, their sociocultural backgrounds, and the specific context in which they are learning.

The post-method approach highlights the importance of learner autonomy, meaningful communication, and the integration of language skills within a broader socio-cultural framework. It encourages teachers to be reflective practitioners, continuously adapting and developing their teaching methods based on the evolving needs of their learners. Principled teaching, as outlined by Kumaravadivelu (2001, 2006), encompasses several fundamental attributes. It strives to optimize learning opportunities, facilitate negotiated interaction, foster learner autonomy, heighten language awareness (while maintaining tolerance for learner errors), prompt self-discovery through learning and communication strategies, embed language input within a contextual framework, integrate diverse language skills, ensure social relevance as a vehicle for self-empowerment and expression, and prioritize the cultivation of cultural consciousness as a central objective in the teaching and learning process. Additionally, contemporary educational practices advocate for the utilization of learners' first language (L1) and exposure to various accents in listening activities and assessments (Ellis, 2020).

#### Shifting in Teachers' Profession

As we ponder the evolving landscape of the world, shaped by technological advancements, global interconnectedness, economic fluctuations, and environmental challenges, it becomes evident that the next two decades will bring profound shifts. Envisioning the future of education necessitates a thorough reevaluation of the role of teachers, a point emphasized by Trilling and Fadel (2009) in their extensive work. Reflecting on our own "peak learning experiences," a common thread emerges: challenging learning experiences supported by an environment where failure is not feared but viewed as a powerful teacher.

These reflections highlight the stark contrast between the evolving demands of the world and prevailing educational paradigms, where solitary learning and competition for teacher approval dominate. Technology, real-world challenges, meaningful projects, and the nurturing of creativity and innovation often take a back seat. Consequently, it becomes not just desirable but urgently necessary to undergo

a transformative shift in education. Teachers are now expected to facilitate learning, create environments conducive to skill development, and cultivate the *seven Cs* identified by Trilling and Fadel (2009): Critical thinking, creative skills, collaborative abilities, cross-cultural awareness, effective communication, proficiency in computing, and self-reliance in one's career. Achieving these goals requires teachers to comprehend students' diverse learning styles and employ varied strategies to engage learners effectively. The integration of technology has become indispensable, offering avenues for collaborative work and interdisciplinary teaching.

Moreover, the responsibility for education extends beyond teachers; it encompasses parents, administrators, communities, and students themselves. While teachers bear primary responsibility, they require institutional support, including funding, training opportunities, and time to implement innovative teaching methods and assessment practices. The evolving roles and increasing responsibilities underscore the need for comprehensive support systems, empowering teachers and promoting effective education in the 21st century.

### **Perspectives About a Current English Teacher**

Considering the ever-shifting global landscape and the challenges faced by educators, these developments have specific implications for the field of ELT. As our understanding of communicative competence expands to embrace intercultural communicative proficiency, the criteria for effective English teachers are undergoing a profound transformation. The focus has broadened beyond native speaker status to encompass linguistic, instructional, and intercultural competence. Recent scholarly investigations into the concept Englishes and other trends such as Lingua Franca and the contributions of non-native English-speaking teachers (NNESTs) in TESOL (Canagarajah, 1999, 2007; Graddol, 1997; Seidlhofer, 2011; Crystal, 1997; Kirkpatrick, 2007; McKay, 2002) have significantly reshaped our perspective on impactful English language instruction.

Canagarajah (1999, 2007) argues that NNESTs possess a distinct skill set that substantially enriches the language learning experience. NNESTs in their challenging language learning journey, have honed a repertoire of strategies to anticipate and navigate common learning obstacles. Unlike native English-speaking teachers (NESTs), who often undergo training in culturally and linguistically homogeneous environments, nnests bring forth a rich tapestry of cultural and

linguistic diversity. Yet, their role extends beyond this; they serve as wellsprings of inspiration and motivation, sharing their personal learning odysseys to underscore the attainability of linguistic competence (Braine, 2005; Cook, 2005; Llurda, 2005). This holds particular resonance in the Colombian landscape, where the prevailing narrative often suggests that true language mastery necessitates venturing beyond national borders. Moreover, NNESTs, attuned to the nuances of language, adeptly illuminate the distinctions and commonalities between the language under instruction and the learners' native tongue.

### **Trends in ELT**

#### **Expanding the Scope of Communicative Competence in ELT**

The communicative approach, initially coined to address language as a means of social interaction, has evolved into a broader and debatable concept (Sun, 2017). Research in this field has introduced the notion of multicompetence, emphasizing a comprehensive perspective that encompasses the individual as a whole, transcending the limitation of the monolingual native speaker (Cook, 2012). Additionally, it expands and emphasizes the importance of intercultural communicative competence (ICC), underscoring the need to educate individuals capable of engaging in a diverse and multicultural world that converges in common spaces (Cook, 2012). Multicompetence challenges the traditional view of bilingualism, considering second language (L2) learners as complete individuals rather than comparing them solely to monolingual native speakers.

This shift acknowledges the unique strengths and abilities of bilingual learners. Intercultural communicative competence encompasses the skills needed to interact appropriately with individuals from different cultures. Teaching ICC involves incorporating both local and international cultures, with less emphasis on solely studying the culture of native English speakers. The goal is to produce language users who can effectively utilize English as a lingua franca, contributing to global communication (Sun, 2017). By exploring these dimensions of communicative competence, ELT practitioners can foster effective intercultural communication, promote cultural sensitivity, and equip students with the skills necessary for successful interaction in diverse linguistic and cultural contexts (Honna, 2005).

According to Florez-Montañó et al. (2022), effective communication extends beyond mere linguistic proficiency, encompassing a broader spectrum that

involves both the communicator and the recipient. ICC necessitates qualities such as openness and respect, wherein diverse values and customs are acknowledged and not merely perceived as different from the norm. It also entails empathy and tolerance, signifying an understanding and acceptance of varying behaviors and perspectives, even when in disagreement. Sensitivity and adaptability are crucial facets, demanding the capacity to adjust to others' emotions and ways of thinking. Furthermore, ICC hinges on a foundation of knowledge and critical cultural awareness, involving an understanding of social groups, values, and cultural practices, and the adept application of this understanding in real-time communication and interaction.

### **Content, Curriculum Design, and Evaluation in ELT**

Aligned with the preceding trend advocating for a broader concept of communicative competence, the current landscape in English Teaching necessitates a more intricate approach to English instruction. Language is viewed not merely as a tool for general communication but as a means to delve into specific aspects. Methodologies such as Content and Language Integrated Learning (CLIL), Content-Based Language Instruction (CBLI), and English for Specific Purposes (ESP) (Gessese, 2018; Boothe, 2023; Mahan, 2022) are gaining prominence in teaching practices. To implement these approaches, teachers must integrate broader, interdisciplinary elements into the curriculum, enabling students to acquire content knowledge and linguistic competence simultaneously. English is thus positioned as a tool for learning various subjects, fostering a view where it serves as a means, not an end in itself.

This shift extends to teaching materials, which are undergoing transformation by incorporating content reflecting global perspectives (Godwin-Jones, 2015; Nunan, 2015, 2022; Corbett, 2022). This transformation facilitates students' identification as global citizens, fostering a perception of a more diverse world. The curriculum is evolving with universalist perspectives, enriching a comprehensive understanding of knowledge and science as content-based and theme-based are incorporated into language learning (Reynolds et al., 2022). Consequently, assessment methods are also changing, with expected outcomes aligning more closely with social interests and reflecting real-world issues. Evaluations now emphasize competencies such as critical thinking, discernment, reflection, human relations, and respect for diversity and culture — aspects that were once considered less significant (Mulyadi et al., 2020).

### **The Integration of Information Technology in ELT**

With the abundance of online resources, teachers can leverage technology, including the internet, YouTube, and e-books, to enhance lessons and engage students (Towndrow & Pereira, 2018). This technological integration has transformed teaching approaches, making it easier to introduce real-life issues, foster meaningful discussions, and connect students globally. However, it's crucial for teachers to guide students in navigating the vast information available, ensuring effective use for learning goals. In ELT, a paradigm shift is observed, blending traditional literacy with critical literacy in the digital age. Luke's (2003) emphasis on sociocultural and political contexts aligns with this trend, echoed by Anstey and Bull (2006) urging transformative application. Miller (2010) advocates for a comprehensive literacy perspective, including digital video, while Stein (2007) challenges linguistic-centric approaches, emphasizing multimodality's role in creative transformations. This holistic approach recognizes the digital era's influence, emphasizing the need for integrating new media and literacies into ELT methodologies.

These trends, challenging the existing power structures deeply embedded in ELT, aim to cultivate a more inclusive and equitable approach to language education. Particularly, the poststructuralist perspective, which emphasizes critical analysis and the deconstruction of power relations (Baxter, 2016), profoundly influences the landscape of language education. The next section critically analyzes the evolution from functional linguistics to a poststructuralist approach in the study of language and its implications for understanding language as a multifaceted and dynamic entity interwoven with cognition, communication, and socio-cultural development.

### **Deconstructing Linguistic Evolution: Poststructural Insights**

This section explores how the concept of poststructuralism extends and diverges from structuralist theories of language, particularly those associated with Saussure. Saussure posits that the meaning of signs within a specific language system is determined by their relationships, and each linguistic community has its own conventions for assigning value to signs. Poststructuralists both elaborate on and critique Saussure's ideas, especially regarding struggles over social meanings within language that structuralism may not fully address. Structuralists perceive signs

as having arbitrary meanings and linguistic communities as relatively homogeneous and consensual, while poststructuralists argue that societal practices of signification are arenas of struggle. They regard linguistic communities as diverse spaces characterized by conflicting claims to truth and power.

Originating from influential scholars like Althusser (1984), Bakhtin (1981), Derrida (1987), Foucault (1980), Kristeva (1984), and Lacan (2006), poststructuralism encompasses diverse and competing viewpoints on the relationship between language, meaning, and identity. Despite their disparities, these theorists share fundamental assumptions. They collectively assert that identities are shaped and regulated through discourses, depicting individuals not as passive recipients but as active agents capable of resistance and subversion. For these scholars, language functions as a regulatory force, compelling adherence to socially accepted speech and behavioral patterns. These commonly held views are rooted in specific principles, which will be discussed in more detail below.

### **The Poststructuralist View on Language Principles**

The first principle highlights the inherent interdisciplinary and autonomous nature of language study, emphasizing its crucial role in human cognition, communication, and societal evolution. Chomsky (1986) pioneered autonomous linguistics, exploring the innate structures governing language, while Derrida (2016) introduced interdisciplinary perspectives, emphasizing language's interconnectedness with philosophy, literature, and culture in works like *Of Grammatology*. Sociolinguistics, exemplified by Kendall and Tannen (2015), merges linguistic analysis with sociocultural insights, showcasing the multidisciplinary nature of language research. Cognitive linguistics, seen in Lakoff (2008), integrates linguistics, cognitive science, and anthropology, emphasizing transdisciplinary study. The autonomous nature of language, highlighted by Saussure (Key & Noble, 2017), remains pivotal, although a postmodern perspective, as in Rorty's work (2020), challenges autonomy, advocating for an interdisciplinary stance. This interplay enriches our understanding of language's profound significance in human existence, fostering a holistic perspective beyond traditional disciplinary boundaries (Key & Noble, 2017).

A second principle guiding linguistic evolution challenges the notion of language as a detached system of rules, recognizing it as a dynamic, socially embedded practice. The concept of communities of

practice by Lave and Wenger (1991) stresses the contextual and social foundations of language learning, asserting that “language is part of practice, and it is in practice that people learn” (Lave & Wenger, 1991, p. 85). From a sociocultural perspective, this principle, supported by scholars like Bakhtin (1984), views language not just as a tool for communication but as a means for constructing meaning, negotiating identities, and engaging in the social world. Bakhtin (1984, p. 202) notes that “words are not encountered neutrally but are saturated with others' interpretations”. Examining language as a social practice reveals the intricate interplay between language and society, shedding light on how meaning is generated, negotiated, and reshaped through communicative interactions. This perspective has significant implications for ELT, emphasizing the importance of nurturing communicative competence that goes beyond linguistic proficiency to include an understanding of the social and cultural dimensions of language use. Aligned with poststructuralist thought, this approach underscores the inseparability of language from power dynamics, ideologies, and cultural norms, as emphasized by scholars like Benesch (2017) and Foucault (1982).

A fundamental principle of language lies in its essence as a vital tool for cognition, human communication, and personal as well as socio-cultural development. Beyond communication, language serves as a conduit for the formation and expression of thoughts, ideas, and emotions (Evans & Levinson, 2009), granting access to collective knowledge and societal wisdom (Perlovsky, 2007). It acts as a dynamic bridge, connecting personal experiences with broader cultural contexts and enabling the construction of individual and collective identities. It is through language we know and inhabited the world. In this respect, Ellis (2019, p. 39) notes that “language cognition is shared across naturally occurring, culturally constituted, communicative activities”.

The aforementioned is substantiated through the poststructural perspective on language, contending that the concept of a singular and stable meaning in language is disputable. Meanings are viewed as social constructions, negotiated through discourses, and historically developed (Bourdieu, 1991; Derrida, 2016; Foucault, 2013). This standpoint prompts essential inquiries into the debate surrounding the role and ideology underpinning the policies shaping and executing English education in Colombia. Poststructuralism prompts queries about the reasons and mechanisms through which power structures propel English into society. These inquiries lead to further questions concerning the identity fashioned through discourses surrounding English, such as

those promoting competitiveness and positioning it as a global language. A poststructuralist perspective encourages a critical examination of how the principle of language's role in cognition, communication, and personal development is constructed, negotiated, and influenced by power dynamics within broader socio-cultural contexts.

The final principle shaping the language perspective centers on the intricate relationship between discourse, cognition, and society (Van Dijk, 2014, 2017). Discourse serves as the medium through which cognition is communicated, constructed, and negotiated within the broader societal framework. It functions both as a mirror and a shaper of cognition, reflecting individual mental processes while influencing thought patterns. This triadic relationship underscores the inseparability of discourse, cognition, and society, emphasizing language's constitutive force in societal interactions.

From a poststructuralist perspective, this relationship takes a nuanced and transformative dimension, challenging the conventional view of language as a neutral tool (Bakhtin, 1981; Derrida, 1987; Foucault, 1980; Kristeva, 1984; Lacan, 2006). Discourse is not a neutral conduit but an active force constructing socio-cultural realities, influencing cognition deeply tied to discursive structures. Society, seen through poststructuralism, is a complex interplay of power relations and discursive formations shaping cognitive processes and linguistic expression.

In ELT, this interplay is crucial in Colombia's educational landscape. A poststructuralist perspective reveals language's complexity, intertwined with power dynamics and societal constructs. Discourse emerges as an active force shaping socio-cultural realities, challenging the belief that cognition is an individualistic process detached from a broader societal context. This reassessment prompts questioning prevailing discourses positioning English as a panacea for success (Guerrero, 2010). Derrida's (1985) emphasis on deconstruction as dismantling cultural, philosophical, and institutional structures rooted in textual origins aligns with this critical approach, maintaining skepticism towards all systems and employing a hermeneutic of suspicion.

To address these challenges, in the following section, this paper advocates a shift to a poststructuralist perspective. This transformative lens, especially potent in rural Colombian contexts, promises a more inclusive, equitable, and socially just approach to language learning. By embracing this outlook, the study pioneers a path toward a deeper understanding

of the intricate interplay between language, culture, and education, offering vital insights for reshaping educational policies and practices.

## **Beyond Language Hierarchies: Implications for Rural Context**

Drawing on extensive research in the northern rural region of Antioquia (Peláez-Henao & Usma, 2017; Roldán & Peláez-Henao, 2017; Usma et al., 2020; Peláez-Henao et al., 2022), as well as studies analyzing language policies in Colombia, particularly their impact on English teachers as policymakers, it becomes evident that educational and linguistic policies often align with global political and economic agendas (Usma, 2009). These imported reform discourses have tended to overshadow local knowledge, marginalizing it in the process (González, 2007; Guerrero, 2008). Research also underscores the challenges faced by both urban and rural communities in implementing these policies (Bonilla & Cruz-Arcila, 2014; Correa et al., 2014; Usma, 2015). Moreover, scholars have critiqued these policies for their failure to recognize the active roles that various educational actors must play for successful reform implementation in the country (Correa & Usma, 2013; Guerrero, 2010).

Furthermore, these policies have restricted language, particularly English, to a mere tool in the global context, stripping it of its intrinsic cultural and cognitive richness. What is concerning is that these policies propel English as the sole relevant language, disregarding the teaching and learning of other languages globally. Colombia, as indicated by the cited studies, has adopted this perspective. What options do teachers in rural areas have? While in major cities there are some opportunities to teach languages like French, German, or Portuguese, in rural regions of Colombia, this choice is limited. How can English teachers in rural areas navigate this landscape?

Applying a poststructuralist approach, this section delves into critical inquiries, offering four key points as pathways to deconstruct the prevalent perception of English as a monolithic and hegemonic language. Instead, it advocates for a transformative paradigm that emphasizes equity, inclusivity, and a socially conscious approach tailored to the varied contexts of rural Colombia. This decolonial transition in language education represents vital strides toward envisioning and enacting teacher education that embraces diversity and eradicates inequalities.

## Deconstruction of Language Hierarchies:

The poststructuralist perspective challenges the prevailing narrative that elevates English to a superior status within the Colombian context. In the field of English language teaching, this perspective necessitates a critical examination of embedded power dynamics within language hierarchies. The prevailing and hegemonic status of English demands rescuing teachers' voices and research to promote a decolonial turn in language education (Sharkey, 2022; Fandiño Parra, 2021, Ubaque-Casallas, 2023). Educators are called upon to scrutinize the undue privileging of English while marginalizing other languages, notably indigenous languages and local dialects.

A fundamental starting point is the cultivation of awareness regarding Colombia's rich linguistic diversity. While the rural region of northern Antioquia might not directly experience the presence of indigenous communities, educational stakeholders, in line with UNESCO's conviction of the inherent value of linguistic and cultural diversity (UNESCO, 2009, 2019), have a crucial responsibility to anchor pedagogical practices in decolonial perspectives. The prevalent promotion of English as a hegemonic language inadvertently accentuates English-speaking cultures, often at the expense of disparaging Colombian indigenous heritage. Colombia, inherently multilingual, boasts an intricate tapestry of languages, including 65 native languages, 2 creole languages, 1 Rom language, and a sign language (Ospina-Bozzi, 2015).

By deconstructing these hierarchies, English language teachers in Colombia can create an inclusive and equitable educational environment valuing diverse linguistic practices. This transformative approach involves acknowledging the linguistic and cultural wealth within local communities, encouraging students to explore their linguistic repertoires, and advocating for a multilingual approach that honors the significance of all languages spoken in Colombia. Through this discerning analysis, English language education can actively dismantle entrenched power relations, fostering inclusivity and empowering language learners to embrace and celebrate their linguistic heritage.

This nuanced perspective serves as the foundation for transforming language education paradigms in Colombia, fostering a profound respect for linguistic diversity and cultural pluralism. The engagement of the poststructuralist framework in Colombian ESL education actively challenges prevailing ideologies that prioritize English as a symbol of cultural superiority. Through fostering nuanced discussions

and encouraging critical reflection on cultural identities, the approach dismantles stereotypes. This transformative process, utilizing English as a tool for inclusive dialogue, significantly contributes to Colombia's peace process (Setyono & Widodo, 2019; Florez-Montaño et al., 2022).

## Examination of Linguistic Ideologies:

Engaging poststructuralist principles in English language teaching in Colombia prompts educators to critically analyze linguistic ideologies shaping language education (Woolard, 1992; Kroskrity, 2004). The context, associating English with social status and dominance (Hurie, 2018), demands scrutiny of ideologies perpetuating hierarchies. In Colombia, as in many Latin American countries, a subtle yet pervasive ideology of colonization persists. Many Colombians believe that nothing valuable originates from their own territory, including their language. This belief drives the perception that learning English, associated with wealth and imperial dominance (Hurie, 2018), is imperative. This mindset reinforces the notion that English is the most important language, linking competence in English with social superiority, and demanding critical interrogation to foster inclusivity and challenge entrenched hierarchies.

Interrogating these ideologies challenges the link between English competence and social superiority, fostering inclusivity. This approach explores language's entwinement with power dynamics, social stratification, and identity formation, addressing issues like language privilege and the impact of policies on marginalized communities. Through critical reflections, educators empower students to question linguistic hierarchies, fostering a socially just and inclusive language learning experience (Hurie, 2018; Fandiño Parra, 2021; Cruz-Arcila, 2020; Gómez-Vásquez *et al.*, 2018).

## Empowering Rural Educators as Policymakers:

Embracing a poststructuralist lens in English language education in Colombia not only transforms educators, especially those in rural areas, into proactive policymakers (Pelaez & Usma, 2017), agents, and political subjects within the education landscape but also necessitates a nuanced understanding of their roles in a complex interplay of factors. In rural contexts, where traditional power structures often prevail, educators find themselves in a unique position to leverage their roles. By adapting the curriculum to be more contextualized and relevant to the unique needs of their students, they open avenues

for meaningful education. Making pedagogical decisions, such as integrating authentic materials that resonate with local experiences, becomes pivotal, fostering a connection between education and the students' everyday realities (Viáfara-González & Pachón-Achury, 2021). Moreover, encouraging independent student work and nurturing self-reliance and critical thinking skills are essential aspects of this transformative process.

Within this transformative landscape, educators assume deliberate stances, resisting imposed syllabi that might not align with students' interests and community contexts. Through fostering critical language awareness among students, educators facilitate a deep understanding of the social, cultural, and political dimensions of language use. This awareness empowers students to challenge dominant discourses, stereotypes, and inequalities entrenched in language. Armed with the tools to critically analyze how language shapes their identities and relationships, students become active participants, confidently navigating linguistic landscapes with agency and autonomy. This empowerment through critical language awareness not only enriches students' personal and professional lives but also cultivates a profound sense of agency, self-expression, and social justice, paving the way for a more equitable and inclusive society.

However, this transformative journey is not devoid of challenges. Cruz-Arcila (2020) noted that rural English teachers in Colombia navigate their professional practices and identities amidst the influence of two distinct yet interrelated factors: the national elt policy, with its specific architecture, objectives, and demands, and the intricate sociocultural contexts of rural teachers, encompassing social problems, community values, and aspirations. These teachers configure their professional identities in response to the unique circumstances inherent in rurality and external pressures imposed by linguistic policies.

Despite the inconsistencies in their sense of professional success, their negotiation of these complexities represents alternative constructions of good teaching, challenging the norms promulgated in language policies. This situation underscores the necessity for a reconfiguration of belief systems concerning what teachers should know and do. In essence, this transformative process demands not just a change in pedagogical approach but a fundamental shift in the philosophical underpinnings of education, calling for a dynamic, adaptable, and contextually sensitive teaching paradigm.

## Disrupting Binary Oppositions:

In Derrida's philosophy, binary oppositions serve as the cornerstone of Western thinking, segregating concepts into dichotomies such as good/evil and right/wrong (Derrida, 2005). This philosophical construct challenges established hierarchies, advocating for a paradigm where meaning lacks certainty and interpretations are boundless, opening endless avenues for exploration. Shohamy (2006) argues that language, inherently dynamic and boundless, has historically been subject to manipulation, serving as a tool to delineate group membership ("us/them"), signify inclusion or exclusion, define loyalty or patriotism, and denote economic disparities ("haves/have nots"). Moreover, language has been wielded as a means of control, imposing specific languages and linguistic norms, governing who has the right to use it, and reinforcing social, economic, and personal ideologies.

Yet, English trends have evolved into a multifaceted language, shaped by speakers from diverse linguistic backgrounds. Approximately 80% of English users are multilingual, acquiring English as an additional language (Crystal, 2019). Despite differences in pronunciation, lexis, and grammar from native English, studies affirm that localized linguistic features do not hinder effective communication (Canagarajah, 1999). Multilingual speakers, encompassing individuals from various linguistic origins, navigate communicative challenges with versatility, emphasizing the adaptability of English as a global lingua franca. In this context, it's essential to debunk the misconception around accents. An accent represents one's unique way of speaking, encompassing phonological aspects like stress, rhythm, tone, and intonation. Contrary to common belief, accents are not limited to foreigners or immigrants; in fact, everyone speaks with an accent, making non-accent a nonexistent concept (Kumaraivelu, 2001).

In the context of elt within Colombia, the post-structuralist perspective disrupts entrenched binaries like native/non-native and standard/variation, acknowledging the dynamic and multifaceted nature of language. This shift fosters inclusivity, celebrating linguistic diversity, and empowers students to explore their identities, challenging the rigid social constructs imposed by linguistic norms. Deconstruction theory, as advocated by Derrida (2005), becomes imperative in elt, unraveling these entrenched hierarchies and paving the way for a more equitable and enriched educational environment.

## Conclusion

This reflective theoretical work aimed to propose a poststructuralist approach for transforming English language education in rural Colombian contexts, focusing on challenging utilitarian paradigms to advance inclusivity, equity, and social justice within language learning frameworks. To achieve this objective, a comprehensive exploration of English language trends was presented. Pertinent trends involving English teachers encompassed the embrace of a post-method perspective in elt and the evolving roles and heightened responsibilities, redefining the criteria for an effective English educator. Additionally, trends in teaching English included the broadening of the scope of communicative competence in elt, innovations in content delivery, curriculum design, and assessment methods, as well as the swift development and integration of information technology in elt.

The paper underscored the linguistic evolution guided by poststructuralist principles, providing a theoretical foundation for English Language Teaching in rural Colombia. This marks a departure from the utilitarian paradigm that traditionally positioned English as a singular pathway to success. These principles shed light on the dynamic evolution of the linguistic landscape. The first principle underscored the interdisciplinary and autonomous nature of language study, emphasizing its pivotal role in human cognition, communication, and societal development. A second principle challenged the perception of language as a detached system of rules, recognizing it as a dynamic, socially embedded practice. A foundational principle underscored language's vital role in cognition, human communication, and personal as well as socio-cultural development. The final principle was oriented towards the intricate interplay between discourse, cognition, and society, shaping the perspective on language.

Finally, this article highlighted implications that the poststructuralist paradigm could bring to the elt field in the rural region where the research study is being conducted. Deconstructing language hierarchies, promoting language diversity, and examining linguistic ideologies are tangible steps in this deconstructivist vision of language. Empowering rural educators as policymakers involves recognizing language as a social practice embedded in power dynamics and cultural contexts, marking a departure from isolated linguistic analyses.

This emphasizes language's role in identity construction and societal power relations. Understanding language as a tool woven into human existence resonates with poststructuralist ideals of fluidity and

context-dependency. In Colombia's rural education context, this perspective offers inclusivity and social justice. By deconstructing prevailing discourses, educators can foster equitable learning environments, celebrating linguistic diversity and challenging power structures, reshaping English Language Teaching practices profoundly.

While this paper digs into the complexities of elt in rural Colombia from a poststructuralist perspective, it is essential to acknowledge its limitations. Although rooted in prior studies, this research stems from ongoing doctoral inquiries in the rural northern region of Antioquia. The exploration, while deep, does not cover the entire spectrum of challenges faced by these teachers. Therefore, more extensive and varied studies are necessary to comprehensively grasp the multifaceted realities and political nuances of English teachers in rural Colombia. The paper's theoretical analysis acts as a crucial stepping stone, emphasizing the need for broader research that encapsulates the diverse narratives and experiences of these educators, ensuring a more holistic understanding of their roles and challenges within the Colombian educational landscape.

## References

- Althusser, L. (1984). *Essays on Intertextuality*. Verso.
- Anstey, M., & Bull, G. (2006). *Teaching and Learning Multi-literacies: Changing Times, Changing Literacies*. International Reading Association.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas.
- Bakhtin, M. (1984). In Emerson, C. (Ed.), *Problems of Dostoyevsky's Poetics*. University of Minnesota Press.
- Barman, B. (2012). The Linguistic Philosophy of Noam Chomsky. *Philosophy and Progress*, 103-122.
- Baxter, J. (2016). Positioning Language and Identity: Poststructuralist Perspectives. In S. Preece (Ed.), *The Routledge handbook of language and identity* (pp. 34-49). Routledge.
- Benesch, S. (2017). *Emotions in English language teaching: Exploring teachers' emotion labor*. Routledge / Taylor and Francis.
- Bonilla, S. X., & Cruz-Arcila, F. (2014). Critical Socio-Cultural Elements of the Intercultural Endeavor of English Teaching in Colombian Rural Areas. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 117-133. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n2.40423>.

- Bonilla Carvajal, C. A., & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered Questions in Colombia's Foreign Language Education Policy. *Profile: Issues in Teachers Professional Development*, 18(1), 185-201.
- Boothe, D. (2023, June). Cross-Disciplinary Learning Methodologies to Build efl Competencies. In *Conference Proceedings. The Future of Education 2023*.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Braine, G. (2005). A history of research on non-native speaker English teachers. In E. Llorca (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 13-23). Springer US. [https://doi.org/10.1007/0-387-24565-0\\_2](https://doi.org/10.1007/0-387-24565-0_2)
- Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the "Post-method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 9-18). Cambridge University Press.
- Butler, J. (2002). *Gender Trouble*. Routledge.
- Butler, J. (2021). *Excitable Speech: A politics of the Performative*. Routledge.
- Byram, M. (2009). The Intercultural Speaker and Pedagogy of Foreign Language Education. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 321-332). Sage.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Canagarajah, A. S. (2007). Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(S1), 923-939. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00678.x>
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Greenwood Publishing Group.
- Cook, V. (2005). Basing Teaching on the L2 User. In E. Llorca, E. (Ed.), *Non-native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (pp. 47-61). Springer US.
- Cook, V. (2012). Multi-competence. Retrieved from <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/MCenter.htm>
- Corbett, J. (2022). *An Intercultural Approach to English Language Teaching* (Vol. 36). Multilingual Matters.
- Correa, D., & Usma, J. (2013). From A Bureaucratic to a Criticalsociocultural Model of Policymaking in Colombia. *How*, 20(1), 226-242.
- Correa, D., Usma, J., & Montoya, J. C. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: Un estudio exploratorio en el departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 101-116.
- Cruz-Arcila, F. (2020). Rural English language teacher identities: Alternative narratives of professional success. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 435-453.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Darvin, R. (2017). Language, Ideology, and Critical Digital Literacy. In S. Thorne & S. May (Eds.), *Language, Education and Technology, Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 9, pp.17-30). Springer.
- Derrida, J. (1985). *The Ear of the Other: Otobiography, Transference, Translation: Texts and Discussions with Jacques Derrida*. Schocken Book.
- Derrida, J. (1987). *A Derrida Reader: Between the Blinds*. Harvester Wheatsheaf
- Derrida, J. (2005). *Writing and Difference*. Routledge.
- Derrida, J. (2016). *Of Grammatology*. Johns Hopkins University Press.
- Dos Santos, L. M. (2020). The Discussion of Communicative Language Teaching Approach in Language Classrooms. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(2), 104-109.
- Ellis, N. C. (2019). Essentials of a Theory of Language Cognition. *The Modern Language Journal*, 103, 39-60.
- Ellis, R. (2020). Task-Based Language Teaching for Beginner-Level Young Learners. *Language Teaching for Young Learners*, 2(1), 4-27.
- Evans, N., & Levinson, S. C. (2009). The Myth of Language Universals: Language Diversity and Its Importance for Cognitive Science. *Behavioral And Brain Sciences*, 32(5), 429-448.
- Fandiño Parra, Y. J. (2021). Decolonizing English Language Teaching in Colombia: Epistemological Perspectives and Discursive Alternatives. *Colombian Applied Linguistics*, 23(2), 166-181.
- Florez-Montañó, S., Zapata-García, J. A., & Peláez-Henao, O. A. (2022). Interculturality in the English Teaching and Learning Processes. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(2), 163-182.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*.:Pantheon
- Foucault, M. (1982). *The Subject and Power*. University of Chicago Press.

- Foucault, M. (2013). *Archaeology of Knowledge*. Routledge.
- Freeman, D., Webre, A. C., Epperson, M., Walsh, S., & Mann, S. (2019). What Counts as Knowledge in English Language Teaching. In M. B. Bauer & S. Dodson (Eds.), *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*, 13-24. Routledge.
- Gessese, N. B. (2018). Content Based Language Instruction Practice and its Challenges in tvet: The Case of Bahir Dar Polytechnic College, Bahir Dar, Ethiopia. *The Buckingham Journal of Language and Linguistics*, 11, 1-20.
- Giroux, H. (2020). Critical Pedagogy. In A. Macedo (Ed.), *The Sage Handbook of Critical Pedagogies* (pp. 1-16). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Godwin-Jones, R. (2015). The Evolving Roles of Language Teachers: Trained Coders, Local Researchers, Global Citizens. *Language Learning & Technology*, 19(1), 10-22. <http://llt.msu.edu/issues/february2015/emerging.pdf>
- Gómez Sará, M. M. (2017). Review and Analysis of the Colombian Foreign Language Bilingualism Policies and Plans. *How*, 24(1), 139-156.
- Gómez-Vásquez, L. Y., & Guerrero-Nieto, C. H. (2018). Non-native English-speaking Teachers' Subjectivities and Colombian Language Policies: A Narrative Study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 51-64.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English? A Guide for Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century*. British Council. <http://www.british-council.org/learning-elt-future.pdf>
- González, A. (2007). Professional Development of efl Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 309-332.
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What Does It Mean To Be Bilingual Within The Framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 10(1), 27-45.
- Guerrero Nieto, C. H., & Quintero Polo, Á. H. (2009). English as a Neutral Language in the Colombian National Standards: A Constituent of Dominance in English Language Education. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 135-150.
- Guerrero, C. H. (2010). Is English The Key to Access The Wonders of The Modern World? A Critical Discourse Analysis. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 294-313.
- Haugen, E. (1972). The Ecology of Language. In A. Dil (Ed), *The Ecology of Language*. Stanford University Press.
- Honna, N. (2005). English as a Multicultural Language in Asia and Intercultural Literacy. *Intercultural Communication Studies*, 14(2), 73.
- Hurie, A. H. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Íkala: revista de lenguaje y cultura*, 23(2), 333-354.
- Kendall, S., & Tannen, D. (2015). Discourse and gender. In D. Tannen, H. E. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 639-660). John Wiley & Sons.
- Key, L., & Noble, B. P. (2017). *An Analysis of Ferdinand de Saussure's Course in General Linguistics*. Macat Library.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for International Communications and English Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Kristeva, J. (1984). Woman can never be defined. In E. Marks and I. de Coutivron (Eds.), *New French Feminisms* (pp. 137-141). Schocken.
- Kroskrity, P. V. (2004). Language Ideologies. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496, 517). Wiley-Blackwell.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *tesol Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Routledge.
- Lacan, J. (2006 [1977]). *Écrits: a selection*. (A. Sheridan, Trans.). W.W. Norton and Co.
- Lakoff, G. (2008). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Llurda, E. (2005). Looking at the Perceptions, Challenges, and Contributions . . . or the Importance of Being a Non-native Teacher. In E. Llurda (Ed.), *Non-native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (pp. 1-9). Springer US. [https://doi.org/10.1007/0-387-24565-0\\_1](https://doi.org/10.1007/0-387-24565-0_1)
- McNamara, J. (1972). Cognitive Basis of Language Learning in Infants. *Psychological Review*, 79(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/h0031901>
- Mahan, K. R. (2022). The Comprehending Teacher: Scaffolding in Content and Language Integrated Learning (clil). *The Language Learning Journal*, 50(1), 74-88.

- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford University Press.
- Ministerio de Educación Nacional — MEN. (2005). "Colombia Bilingüe". *Al Tablero*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-32266.html>
- Ministerio de Educación Nacional — MEN. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés. *Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guías núm. 22*. Autor.
- Ministerio de Educación Nacional — MEN. (2015). *Proyecto de posicionamiento y fortalecimiento del derecho a la educación en la agenda pública electoral de las entidades territoriales certificadas*. Autor.
- Ministerio de Educación Nacional — MEN. (2016). *Modelo de Implementación de un Programa de Formadores Nativos Extranjeros*. Autor.
- Miller, S. (2010). Reframing Multimodal Composing for Student Learning: Lessons on Purpose From the Buffalo DV Project. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 197-219.
- Miranda, N., & Valencia Giraldo, S. (2019). Unsettling the 'Challenge': elt Policy Ideology and the New Breach Amongst State-Funded Schools in Colombia. *Changing English*, 26(3), 282-294.
- Mulyadi, D., Wijayatingsih, T., Budiastuti, R., Ifadah, M., & Aimah, S. (2020). Technological Pedagogical and Content Knowledge of esp Teachers in Blended Learning Format. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijet)*, 15(6), 124-139.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages: An Introduction*. Routledge.
- Nunan, D. (2022). The Changing Landscape of English Language Teaching and Learning. In J. R. Reschly et al. (Eds.), *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning* (pp. 3-23). Routledge.
- Ospina Bozzi, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y función*, 28(2), 11-48.
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising Critical Digital Literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174.
- Peláez-Henao, O., Echeverri, L., & Castrillón, E. (2022). The Instrumentalized Perception of English for Competitiveness: A Case Study. *Pensamiento Americano*, 15(29), 45-57.
- Peláez-Henao, O., & Usma, J. (2017). The Crucial Role of Educational Stakeholders in the Appropriation of Foreign Language Education Policies: A Case Study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 121-134.
- Perlovsky, L. (2007). Modeling Field Theory of Higher Cognitive Functions. In *Artificial cognition systems* (pp. 64-105). igi Global.
- Rahman, M. M., & Pandian, A. (2018). A Critical Investigation of English Language Teaching in Bangladesh: Unfulfilled Expectations After Two Decades of Communicative Language Teaching. *English Today*, 34(3), 43-49.
- Reynolds, B. L., Shieh, J. J., Ding, C., & Van Ha, X. (2022). Sustained Content Language Teaching: Insights from an esl and efl course. *International Journal of English Studies*, 22(2), 129-154.
- Riasati, M. J., & Mollaei, F. (2012). Critical pedagogy and language learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(21), 223-229.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
- Roldán, Á. M., & Peláez-Henao, O. A. (2017). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 121-139.
- Rorty, R. (2020). Contingency, Irony, and Solidarity. In *Shaping Entrepreneurship Research* (pp. 505-520). Routledge.
- Rublik, N. (2017). Language Acquisition and Cultural Mediation: Vygotskian theory. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 1.
- Samata, S. (2019). Linguistic precariat: Judith Butler's 'rethinking vulnerability and resistance' as a useful perspective for applied linguistics. *Applied Linguistics Review*, 10(2), 163-177.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca: A complete introduction to the theoretical nature and practical implications of English used as a lingua franca*. Oxford Applied Linguistics
- Setyono, B., & Widodo, H. P. (2019). The Representation of Multicultural Values in the Indonesian Ministry of Education and Culture-Endorsed efl Textbook: a critical discourse analysis. *Intercultural Education*, 30(4), 383-397.

- Sharkey, J. (2022). Decolonizing and Decentering Language Teacher Education in Multilingual Colombia. In C. González & J. Usma (Eds.), *Language Education in Multilingual Colombia: Critical Perspectives and Voices from the Field* (pp. 119-136). Multilingual Matters.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Routledge.
- Sobecks, B. (2020). Language Acquisition Device and the Origin of Language. *Brain Matters*, 2(1), 9-11.
- Stein, P. (2007). *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms: Representation, Rights and Resources*. Routledge.
- Sun, Y. (2017). Major Trends in the Global elt Field: A Non-native English-speaking Professional's Perspective. In Y. Sun & P. Sahin (Eds.), *Asian-focused elt research and practice: Voices from the Far Edge* (pp.17-30). Peking University Press.
- Towndrow, P. A., & Pereira, A. J. (2018). Reconsidering Literacy in the 21st Century: Exploring the Role of Digital Stories in Teaching English to Speakers of Other Languages. *relc Journal*, 49(2), 179-194.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons.
- Ubaque-Casallas, D. F. (2023). Using Translanguaging to Decolonize English Language Teaching in Colombia: A Narrative Inquiry. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1-17.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization — unesco. (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Autor. Retrieved from <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0018/001847/184755E.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization — unesco. (2019). *La enseñanza de idiomas extranjeros y la diversidad lingüística. Consejo Ejecutivo, 206ª Reunión*. Retrieved from [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366997\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366997_spa)
- Usma, J. (2009). Globalization and Language and Education Reform in Colombia: A Critical Outlook. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 19-42.
- Usma, J. (2015). *From Transnational Language Policy Transfer to Local Appropriation: The Case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia*. Deep University Press.
- Usma, J., Pelaez-Henao, O., Palacio, Y., Jaramillo, C. (2020). Promoting Critical Consciousness in the Preparation of Teachers in Colombia. In *The SAGE Handbook of Critical Pedagogies*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526486455>
- Van Dijk, T. A. (2014). Discourse, cognition, society. In M. Breeze et al. (Eds.), *The discourse studies reader: Main currents in theory and analysis* (pp. 388–397). John Benjamins.
- Van Dijk, T. A. (2017). Socio-cognitive discourse studies. In J. Flowerdew & J. E. Richardson (Eds.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (pp. 26-43). Routledge.
- Viáfara González, J. J., & Pachón Achury, V. (2021). Acervo construido por futuros maestros de inglés y francés en su práctica en escuelas rurales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(1), 38-48.
- Woolard, K. A. (1992). Language Ideology: Issues and Approaches. *Pragmatics*, 2(3), 235-249.