

Pedagogía y Saberes

Formación en educación superior

N.º 62, enero - junio de 2025

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436 (en línea)

Bogotá, D. C. Colombia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación

RECTOR

Helbert Augusto Choachí González

VICERRECTOR ACADÉMICO

Víctor Espinosa Galán

VICERRECTORA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

Yaneth Romero Coca

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Paola Acosta Sierra

SUBDIRECTORA DE GESTIÓN DE PROYECTOS, CIUP

Catalina Campuzano Rodríguez

DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Sonia Torres

EDITORIA

Ana Cristina León Palencia

CORRECCIÓN Y TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS Y AL INGLÉS

Íngrid González

ASISTENCIA EDITORIAL

Estefanía Gutiérrez

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Daniela Rueda Correa

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

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: Andrea López O.

Título: Sinónimos de Encasillar

Técnica: Fotografía Digital

Año: 2019

Tarifa Postal N.º 1037 de 1990

Bogotá, Colombia

Comité Editorial/Científico

Carlos Ernesto Noguera Ramírez

Universidad Pedagógica Nacional

Olga Cecilia Díaz Flórez

Universidad Pedagógica Nacional

Oscar Orlando Espinel Bernal

Universidad Pedagógica Nacional

Gert Biesta

University of Edinburgh, Reino Unido & Maynooth University, Irlanda.

Jan Masschelein

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

Alfredo Jose Da Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Brasil

António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa

Universidade de Lisboa, Portugal

Daniel Niclot

Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia

Maria do Carmo Martins

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriela Ossenbach Sauter

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Maura Corcini Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, Brasil

Selma Garrido-Pimenta

Universidade de São Paulo, Brasil

Andrés Klaus Runge Peña

Universidad de Antioquia, Colombia

Ileana Rojas Moreno

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Julio Groppa Aquino

Universidade de São Paulo, Brasil

Inés Dusse

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

Pares externos

Francisca José Serrano Pastor

Universidad de Murcia, España
fjserran@um.es

Raimundo A. Rodríguez Pérez

Universidad de Murcia, España
raimundorodriguez@um.es

Laia Viladot Vallverdú

Universidad Autónoma de Barcelona, España
laia.viladot@uab.cat

Teresa Mateiro

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil
teresa.mateiro@udesc.br

Diana Alejandra Aguilar Rosero

Universidad de Antioquia, Colombia
diana.aguilar@udea.edu.co

José Raúl Jiménez Ibáñez

Universidad de la Salle, Colombia
jojimenez@unisalle.edu.co

Nilce Vieira Campos Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
nilcevieiraufmt@gmail.com

Oscar Saldarriaga

Universidad Javeriana Bogotá, Colombia
saldarri@javeriana.edu.co

Natalia Fattore

Universidad Nacional de Rosario, Argentina
natfatore@gmail.com

Marta Sanjuán Álvarez

Universidad de Zaragoza, España
msanjalv@unizar.es

María Victoria Alzate Piedrahíta

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia
mvictoria@utp.edu.co

Gerzon Yair Calle Álvarez

Universidad de Antioquia, Colombia
gerzon.calle@udea.edu.co

Laura Colombo

Universidad de Buenos Aires, Argentina
laura.colombo@conicet.gov.ar

Ligia Ochoa Sierra

Universidad Nacional de Colombia, Colombia
lochoas@unal.edu.co

Nubia Varón Triana

Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia
nubia.varont@campusucc.edu.co

Tula Carola Sánchez García

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú
tula.sanchez1@unmsm.edu.pe

Angélica Buendía Espinosa

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México
abuendia0531@gmail.com

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez

Universidad Autónoma de Baja California, México
jorge.martinez43@uabc.edu.mx

Daniel Muñoz Ríos

Universidad de Santiago de Chile, Chile
daniel.rios@usach.cl

Francisco Leal Soto

Universidad de Tarapacá, Chile
fleal@academicos.uta.cl

Alejandro Vassiliades

Universidad de Buenos Aires, Argentina
alevassiliades@gmail.com

Glenda Morandi

Universidad de La Plata, Argentina
glenda.morandi@presi.unlp.edu.ar

Elena M Jerves Hermida

Universidad de Cuenca, Ecuador
elena.jerves@ucuenca.edu.ec

Fernando Barragán Madero

Universidad de La Laguna, España
fbarraga@ull.edu.es

Gerardo Ramos Serpa

Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ecuador
gramosserpa@gmail.com

Pedro Silverman

Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina
psilverman@uns.edu.ar

Selma Garrido Pimenta

Universidad de Sao Paulo, Brasil
sgpiment@usp.brsgpiment@usp.br

Dora Inés Chaverra Fernández

Universidad de Antioquia, Colombia
dora.chaverra@udea.edu.co

Contenido

Editorial <i>Ana Cristina León Palencia</i>	5	Nociones de práctica pedagógica en Colombia 1990 – 2023 <i>Myriam Cecilia Leguizamón-González Oscar Pulido-Cortés</i>	115-131
Didáctica, metodologías y fines de la universidad: una relación tácita <i>Roberto Espejo-Leupin Karin Cárdenas-Artigas</i>	6-20	¿Qué entendemos por “pedagogía” en las Escuelas Normales colombianas? Concepciones e imágenes en la formación inicial de maestros <i>William Orozco-Gómez</i>	132-147
Principios para la formación de escritores en posgrado <i>Elizabeth Narváez-Cardona Pilar Mirely Chois-Lenis</i>	21-42	El mito de una mayor cientificación en la formación docente en Colombia <i>Edisson Cuervo-Montoya Andrés Klaus Runge</i>	148-163
Clases espejo como estrategia de internacionalización curricular y aprendizaje colaborativo: una revisión documental <i>Mónica Alejandra Leguízamo-Suárez Mónica Alejandra Pasito-Garzón Claudia Patricia Moreno-Cely Rafael Sánchez-Cuervo Francisco Márquez-Vásquez</i>	43-57	El fuego olvidado de la infancia: La perspectiva infantil en la literatura <i>Martha Cecilia Herrera-Cortés Cindy Johana Quintero-Garzón</i>	164-175
Universidad, cultura de la auditoría y Nueva normalidad <i>Jhonny Steven Grajales-Quintero John Jairo Cuevas-Mejía</i>	58-74	Crear, conocer, interpretar: la investigación en la licenciatura en música <i>Alejandro Gamboa-Medina Dora Carolina Rojas</i>	176-189
Relación de las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza con compromiso escolar estudiantil y clima motivacional de clase en educación superior <i>Edwin Ricardo Bravo-Verdugo Blanca de la Luz Fernández-Heredia David Moreno-Candil Adriana Marcela Meza-Calleja Ricardo Barrios-Campos Rafael Izcóatl Xelhuantzi-Santillán</i>	75-90	Revisión: Retos de Formación Docente en Educación Sexual Coeducativa, Colombia <i>Rosamarina Vargas-Romero Alexandra González-Mora Maricelly Gómez-Vargas</i>	190-203
Competencias docentes en carreras de ciencias de la salud en Ecuador <i>Enrique Richard</i>	91-114	Intereses investigativos de maestros en formación en Ciencias Sociales del Politécnico Granacolombiano <i>Deisy Lorena González-Blanco Juan Pablo Díaz-Rodríguez</i>	204-220

Editorial

Diversos temas

Somos responsables de preservar ese bagaje de historias gracias a las cuales crecemos y creamos. A través del hilo generoso que anuda nuestras vidas con las generaciones del futuro, hemos heredado el antiguo compromiso de conservar esos refugios mágicos y magnéticos que albergan los libros. En ellos permanecen nuestras luces, sombras y claroscuros, todas las ideas, explicaciones y certezas provisionales, todos nuestros descubrimientos y deseos. Convicciones, miradas y horizontes tan diversos como la misma humanidad, se encuentran y dialogan. El plural de todas estas palabras es importante, y las estanterías de bibliotecas y librerías son sus garantes.

IRENE VALLEJO, Manifiesto por la lectura

Una revista científica, en un sentido diferente al del libro, constituye una suerte de fotografía del pensamiento de una época. Representa el compromiso con un campo de conocimiento, para afrontar el riesgo de perderse ante el maremágnum de información que circula hoy en diferentes medios. El universo digital sigue permitiendo conservar la palabra con todas sus incertidumbres y matices. No obstante, no se escapa a las condiciones contemporáneas, enfrentando el proceso editorial a por lo menos tres grandes desafíos.

Primero, sostener la publicación científica en el campo disciplinar de la pedagogía. Con más de tres décadas de existencia, la *Revista Pedagogía y Saberes* ha consolidado su trayectoria en el debate epistemológico de la pedagogía y en su diálogo con otros saberes. Sin embargo, al tratarse de un campo poroso y difuso, el camino que se recorre es semejante al filo de una montaña. En este caso, las reflexiones sobre la educación corren fácilmente el peligro de ceder ante otras elaboraciones que toman lo educativo como un recurso o una excusa para abordar problemas que están fuera de su alcance. Esto no significa que la revista tenga la tarea de definir qué es y qué no es pedagogía, pero sí es un cuestionamiento que aparece constantemente, sobre todo cuando se empeña en ofrecer un escenario de circulación de la producción teórica sobre esta.

Al respecto, Charlot (2020) insiste en la ausencia de una pedagogía contemporánea, describiendo su producción teórica mediante la figura del bricolaje. Con el propósito de volver a pensar la pedagogía, este autor llama la atención sobre la necesidad de situarla como un asunto antropológico, misión exigente para esta disciplina. Por ello, no todo vale cuando se habla de pedagogía. Esto no supone eliminar la pluralidad discursiva, sino asumir la responsabilidad con la actualización permanente de la pregunta ¿a qué llamamos pedagogía?

Además, desde su nominación, la revista asumió el compromiso de sostener un diálogo con otros saberes. En este cometido persiste a través de los diferentes números temáticos, que procuran posicionar problematizaciones urgentes o visitar relaciones entre campos disciplinares con la pedagogía.

Segundo, problematizar la cuestión ¿qué significa investigar en pedagogía? Como ocurre con publicaciones similares, la revista debe atender la exigencia de publicar artículos derivados de investigación, lo cual demanda una confrontación permanente con respuestas a esta pregunta, así como a qué se entiende por investigación. Cada vez es más apremiante debatir sobre lo que constituye y valida una investigación: ¿basta el uso de un software para analizar información?, ¿basta con citar autores para cumplir con un abordaje conceptual? ¿es suficiente usar un formato de informe de investigación para investigar?

Cuestionar la investigación en pedagogía implica estar a la altura de la disciplina que se investiga. Por lo tanto, parafraseando a Siegel y Biesta (2022), es preciso diferenciar entre las *teorías de la educación genuinamente educativas*, que desde la gramática de la pedagogía, y en sentido acotado, abordan los problemas de la educación, y las *teorías de la educación educativamente relevantes*, que desde diferentes gramáticas y en un sentido amplio, permiten comprender las cuestiones de la educación. Ambas son necesarias para la pedagogía y obligan a preguntarse ¿a qué se llama investigación en esta disciplina?

Y tercero, a propósito de la escritura académica. Como indicaba Vallejo (2021) retomando a Marguerite Duras: “Escribir es intentar descubrir lo que escribiríamos si escribiésemos” (p.17). La escritura es, sin duda, una de las grandes victorias de la razón. Es en tanto técnica que posibilita registrar la memoria humana, una especie de palimpsesto del pensamiento. Por lo tanto, es proceso, es ensayo y error, es siempre borrador. No obstante, cuando se la apellida como académica, se la inscribe en el ámbito de las disciplinas y se la hermana con la universidad y la investigación —aunque no sea el único caso—. Frente al uso de la inteligencia artificial en la producción textual, que para autores como Sadin (2024) produce una lengua muerta, nos enfrentamos al uso de estas tecnologías y las elaboraciones humanas versus las artificiales.

La escritura académica no se escapa a estos desafíos, más allá de si es permitido usar este tipo de herramientas o no, es preciso retomar la pregunta por la escritura como posibilidad de pensamiento, en tiempos donde no está de moda pensar. Y la publicación científica se enfrentará al interrogante ¿a qué llamará verdadera escritura?

Este nuevo número —y quizá también los siguientes— reactualiza estos desafíos y se sitúa en el permanente combate que la pedagogía debe asumir por su estatuto disciplinar y por mantener el diálogo con otras disciplinas.

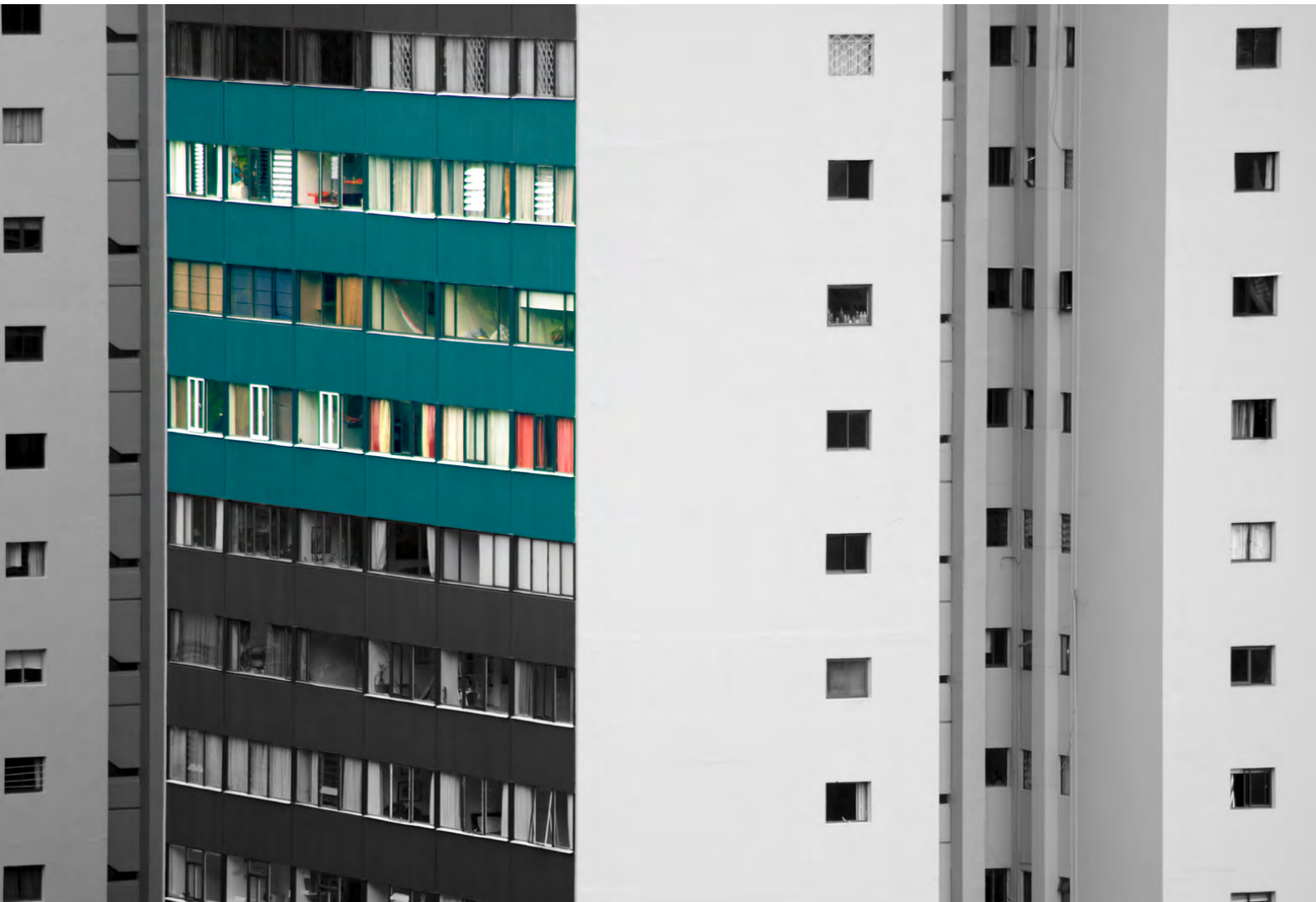
Ana Cristina León Palencia

Editora

Revista Pedagogía y Saberes

Referencias

- Charlot, B. (2020). *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. Cortez Editora.
- Sadin, É. (2024). *La vida espectral. Pensar la era del metaverso y las inteligencias artificiales generativas*. Caja Negra.
- Siegel, S. T. y Biesta, G. (2022). El problema de la Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (1), 33-48. <https://doi.org/10.14201/teri.27157>
- Vallejo, I. (2020). *Manifiesto por la lectura*. Siruela.
- Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Siruela.



Título de la obra

Sinónimos de Encasillar

Autor: Andrea López O.

Año: 2019

Didáctica, metodologías y fines de la universidad: una relación tácita

Didactics, Methodologies and the Aims of
the University: An Implicit Relationship

Didática, metodologias e finalidades da
universidade: uma relação implícita

Roberto Espejo-Leupin*  
Karin Cárdenas-Artigas**  

Para citar este artículo

Espejo-Leupin, R. y Cárdenas-Artigas, K. (2025). Didáctica, metodologías y fines de la universidad: una relación tácita. *Pedagogía y Saberes*, (62), 6–20. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20211>

Resumen

Este artículo de reflexión plantea la relación entre los fines de la formación universitaria y su didáctica. Estos fines se relacionan con los distintos grupos de la sociedad, ligados a la institución en el ámbito de la formación cultural y la profesional. Se argumenta que la reducción de la didáctica a sus aspectos instrumentales produce una relación tácita con los fines de la educación, lo cual puede ser subsanado explicitando, entre otros, los elementos axiológicos y antropológicos de las decisiones didácticas y vinculándolos con los propósitos educativos institucionales. Así, partiendo de una estructura curricular mayormente presente en las instituciones de hoy, se plantea la necesidad de una revisión en términos de metodologías de enseñanza que recuperen su sentido en un marco didáctico más amplio, lo que permitiría superar la relación tácita entre dichas metodologías y los fines de la educación universitaria. Se concluye que incluso en enfoques centrados en la formación profesional subyace el ser humano como

* Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile. roberto.espejo@gmail.com

** Doctora en Derecho y Administración de Empresas. Universidad Adolfo Ibáñez. karin.card@gmail.com

fin último, ya sea como individuo o comunidad, lo que muestra la importancia de la formación cultural y la autoeducación en el desarrollo integral de la persona.

Palabras clave

universidad; didáctica; aprendizaje; finalidad de la educación

Abstract

This reflective article explores the relationship between the aims of university education and its didactics. These aims are linked to various societal groups connected to the institution within the realms of cultural and professional training. The article argues that reducing didactics to its instrumental aspects creates an implicit relationship with the aims of education. This can be addressed by making explicit, among other elements, the axiological and anthropological dimensions of didactic decisions and linking them to institutional educational goals. Starting from a curricular structure predominantly found in modern institutions, the need for a review of teaching methodologies is proposed. This review would restore their meaning within a broader didactic framework, enabling the implicit relationship between these methodologies and the aims of university education to be addressed. Finally, the article concludes that even in approaches focused on professional training, the human being remains the ultimate goal—whether as an individual or as part of a community. This highlights the critical role of cultural education and self-education in the holistic development of the individual.

Keywords

university; didactics; learning; educational goals

Resumo

Este artigo de reflexão discute a relação entre os fins da formação universitária e sua didática. Esses fins estão relacionados aos diversos grupos da sociedade, vinculados à instituição tanto no âmbito da formação cultural quanto da profissional. Argumenta-se que a redução da didática a seus aspectos instrumentais gera uma relação implícita com os fins da educação, o que pode ser resolvido tornando explícitos, entre outros, os elementos axiológicos e antropológicos das decisões didáticas e conectando-os aos objetivos educacionais institucionais. Partindo de uma estrutura curricular amplamente presente nas instituições atuais, propõe-se a necessidade de uma revisão em termos de metodologias de ensino que recuperem seu sentido dentro de um marco didático mais amplo, permitindo superar a relação implícita entre essas metodologias e os fins da educação universitária. Por fim, conclui-se que, mesmo em enfoques centrados na formação profissional, o ser humano permanece como objetivo último—seja como indivíduo ou como parte de uma comunidade. Isso evidencia a importância da formação cultural e da autoeducação no desenvolvimento integral da pessoa.

Palavras-chave

universidade; didática; aprendizagem; fins da educação

Introducción: medios y fines en educación superior

Aldous Huxley, el conocido novelista y ensayista, recordado usualmente en los círculos pedagógicos por su descripción de una sociedad distópica en su novela *Un mundo feliz*, problematizaba en una obra menos conocida la relación entre fines y medios: para Huxley no era posible llegar de forma adecuada a los fines planteados si se utilizaban medios inapropiados, en particular, no era posible lograr un fin histórico caminando en la dirección opuesta, como sería por ejemplo avanzar a una sociedad democrática y libre sin establecer los espacios para que las personas aprendieran el arte de gobernarse a sí mismos (Huxley, 1937). Esta observación es también aplicada por el autor al ámbito educativo, reflexionando en particular sobre los aspectos metodológicos que se han desplegado para la formación de las personas y cómo estos tienen impacto en las modernas democracias, pero también en los regímenes totalitarios. Un poco después que Huxley, el filósofo francés Jacques Maritain observaba también una serie de problemas a este respecto. Entre ellos, un claro énfasis en el desarrollo de los medios versus un desconocimiento de los fines en educación, o bien un acercamiento reductivo o limitado. Esto, a su juicio, correspondía a una sobreestimación pragmática de la acción que era inapropiada para la tarea educacional, lo que podía hacer que esta perdiera su vitalidad esencial al desconectarse de un horizonte más amplio (Maritain, 1943).

Las reflexiones de estos pensadores nos permiten visibilizar la necesidad de explorar qué significa la coherencia entre lo que queremos lograr en una cierta institución —en este caso la universidad— y los medios, digamos los recursos materiales, humanos y simbólicos que ponemos a disposición para este fin. Sabemos que hoy en día la docencia es una de las funciones de la universidad, que debe convivir con otros elementos como son la investigación, la gestión y la vinculación con el medio. En relación con la docencia, Londoño (2015) identifica lo que denomina un conjunto de “perspectivas de comprensión” que la describen como: a) función sustantiva asociada a la calidad de las universidades, b) actividad de enseñanza, c) profesión, lo que ayuda a visualizarla más allá de una mera función, d) objeto de intervención para su desarrollo y e) práctica reflexiva, sobrepasando un acercamiento meramente instrumental. Estas ideas nos muestran una docencia que se transforma, reconociendo además que se trata de una actividad compleja relacionada de modo directo con la calidad de la institución (Vilppu, Södervik, Postareff, Murtonen, 2019).

Sabemos que los fines están expresados a distintos niveles: al considerar el institucional, nos encontramos con proyectos o modelos educativos que definen lineamientos para sus actividades y describen lo que corresponde al paradigma educativo de la institución. Esta declaración no es trivial, ya que siendo la universidad una organización compleja es necesario tener claridad sobre la finalidad que la configura, la forma de gestión que orienta su accionar y por lo tanto el diseño estratégico que configura lo anterior (Ganga-Contreras et al., 2018). También es necesario tener en cuenta la evolución de la universidad como institución, lo que por algunos autores ha sido descrito como el paso de una “república de académicos” (*republic of scholars*) a una organización que responde a ciertos grupos de interés (*stakeholder organization*) (Bleiklie y Kogan, 2007; Goodman, 1962). Sin embargo, es importante no perder de vista su “esencia inmutable”, como señala Forment (1999): “puede definirse la Universidad como la comunidad de profesores y de estudiantes que buscan la verdad. Definición que expresa la esencia inmutable de la Universidad, que atraviesa toda la historia y que se va realizando en distintas concreciones” (p. 89).

Un paradigma educativo se refleja en la práctica de aula como tal. En particular, en cómo se logran los aprendizajes que permiten que los estudiantes desarrollen las habilidades, actitudes y competencias que estarán al servicio de sus propios proyectos de vida, uniendo así los fines de la institución con los fines del individuo. ¿No revela esta unión el sentido (o uno de ellos) social y personal de la educación superior? Esta práctica presupone una didáctica universitaria, que hoy vemos declinada en un conjunto amplio de propuestas metodológicas bajo distintos nombres, siempre gravitantes al aprendizaje activo y hoy —en nuestro mundo postpandemia— vinculadas con la tecnología, la enseñanza remota, la interacción en línea y la introducción sistemática y en aumento de la inteligencia artificial en distintos ámbitos tales como la evaluación, la predicción, el apoyo a estudiantes a través de tutores inteligentes y la administración del aprendizaje (Crompton y Burke, 2023). Porque la educación universitaria está, de una u otra forma, llamada a responder de manera creativa y dinámica a una serie de problemas y desafíos asociados a la transformación de la sociedad y de la cultura en general, en todas sus dimensiones, lo que muchas veces vemos formulado en nuestras instituciones en términos del desarrollo de prácticas de innovación pedagógica y didáctica que permitan consolidar la calidad de la enseñanza universitaria (Macanchí-Pico et al., 2020).

Este desafío no está exento de dificultades. Por una parte, debemos mencionar los paradigmas con los que las personas involucradas en el sistema universitario visualizan e implementan sus labores. Por ejemplo, se discute cómo los docentes deben hacer propias ideas y paradigmas educativos tales como la enseñanza activa o la educación a lo largo de toda la vida. Pero ¿qué sucede con otros actores como los administradores docentes? En el caso de los docentes, muchas veces es dramático observar la lógica de asignación de recursos, hasta el punto de preguntarse si en efecto —en enfoques centrados en el estudiante— están estos en el centro. Por otra parte, las dificultades materiales pueden condicionar los aspectos didácticos, basta que observemos elementos como los que señala Moreno (2011) en términos de retos de primer orden en el ámbito de la calidad: aulas sobrepobladas, diversidad del alumnado, currículo universitario fragmentado y las condiciones laborales del mismo profesorado.

Es, sin embargo, importante que la educación universitaria haga frente a estos desafíos teniendo a la vista su finalidad como nivel educativo. Desde este punto de vista, dicha finalidad pareciera muchas veces asumirse tácitamente, o bien circunscribirse a espacios de discusión que no tienen un impacto concreto en estructuras tales como diseños curriculares, planes de estudio, programas de asignatura y su reflejo concreto en la práctica de aula: expresión de una cierta didáctica. Parece entonces necesario recordar la observación de Huxley citada más arriba, como una manera de no perder el vínculo con el sentido que impulsa nuestras acciones.

De acuerdo con esto, en este artículo nos proponemos analizar la relación entre los fines de la educación universitaria y su expresión en la didáctica implementada en este nivel educativo, subrayando que un acercamiento didáctico instrumental promueve una relación implícita con dichos fines. Para esto nos referimos al concepto de didáctica y comentamos brevemente algunas características de la didáctica universitaria, tales como el paradigma de la enseñanza activa y lo que hemos denominado giro andragógico. Luego discutimos algunas ideas en torno a los fines de la educación en general y la universitaria en particular. Concluimos mostrando cómo las actuales estructuras curriculares de programas formativos son la base potencial para mejorar la coherencia entre fines y medios, y proponemos algunas posibilidades.

Por razones de simplicidad, nos referiremos a la educación universitaria, entendiendo que esta es un caso particular de la educación superior (o post

secundaria). Por lo mismo, algunas observaciones realizadas sobre la universidad podrían no ser aplicable al caso general de la educación superior.

Sobre el concepto de didáctica

De una manera general, la didáctica puede ser entendida como un subcampo de la pedagogía que se ocupa del asunto de la enseñanza (Runge-Peña, 2013). Por cierto, históricamente debemos mucho del desarrollo didáctico al trabajo de Comenio (1592-1670) quien en obras como su *Didáctica magna* (Comenio, 1998) y *El mundo en imágenes* (Comenio, 2017) plantea la problemática de cómo presentar —es decir, enseñar, mostrar— algo a las personas. Por supuesto, la palabra aplicada en este ámbito exige pasar del mostrar a un mostrar para aprender, lo que nos lleva a la preocupación didáctica: el cómo. Hay que señalar, eso sí, que Comenio en este escrito no se detiene solo en indicaciones prácticas o “instrumentales”, sino que también extiende sus observaciones a otros ámbitos como el sentido de la educación —en su caso fuertemente relacionado con la trascendencia— y la organización de las escuelas. García Hoz (1943) ya señalaba que “En realidad, la *Didáctica* de Comenio es un tratado de educación, no simplemente de enseñanza” (p. 60).

Entonces, si bien en su origen la didáctica tiene una vocación amplia “concebida como el saber para el docente, a fin de que este pudiera enfrentar las situaciones que le demandaba la educación, vista como una tarea mucho más amplia que la enseñanza” (Díaz Barriga, 2009, p. 18), también se plantea en un sentido estricto como el estudio de los medios para lograr un aprendizaje eficiente y eficaz. Y es que el término didáctica puede tener connotaciones más o menos generales, en función de los autores o incluso de los lugares o tiempos donde se analice. Así, como bien ha señalado Runge-Peña (2013) el término es entendido de forma diferente en función de la tradición pedagógica a la que se vincule. Esto —en términos de idiomas— hace que la representación de didáctica tenga connotaciones distintas según si revisamos el ámbito alemán, francés, anglófono o hispano.

Considerando un punto de vista que enfatiza la relación entre didáctica, conocimiento y comunicación, González Jiménez (2008) señala: “El hacer didáctico es la práctica de esa acción producida desde el efecto; una actividad en la que el fundamento lo constituye el propio conocer, y su método las formas de ir logrando su consecución en cada ser humano” (p. 21). Si bien la didáctica tiene un aspecto

instrumental (después de todo, buscamos liderar procesos de enseñanza y aprendizaje que sean efectivos), este aspecto se enraíza en una dimensión más amplia que cobra sentido si atendemos a la relación entre el ser humano, su conocimiento del mundo y la comunicación (lo social) que este realiza al respecto: “Conocer para vivir, vivir como manifestación de una conducta propia, hacen de cada ser humano una entidad social dispuesta a contribuir al bienestar propio que es el de todos y cada uno” (p. 21).

De forma complementaria, indica Zabalza que

la Didáctica actual es ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo estudiarlos, cómo llevarlos a la práctica en buenas condiciones, cómo mejorar todo el proceso. (Zabalza, 2007, p. 493)

En efecto, Zabalza (2007) indica también que se pueden distinguir dos definiciones básicas de la didáctica: a) como el estudio de la enseñanza y b) como las características o condiciones que dicha enseñanza debe poseer para facilitar el aprendizaje, lo que implica el conocimiento de los estudiantes, etc.

De la Herrán (2008) propone algunas analogías ilustrativas de las cuales tomamos una:

Si la enseñanza fuese un árbol, los métodos podrían ser sus grandes divisiones, las técnicas podrían asimilarse a sus ramas menores, y las actividades a las hojas y a las flores, unas naciendo de ramas y alguna directamente del tronco y de las grandes ramas. (p. 140)

Como vemos, se trata de distintos niveles de concreción. En esta línea podemos considerar que la didáctica es el marco amplio; el que se instala a partir de la secuencia metodología, métodos, técnicas y actividades. Cabe destacar que la metodología requiere de objetivos de aprendizaje explícitos, lo que nos protege del activismo o de plantear las actividades que más agradan a los estudiantes (o a los docentes) sin analizar la pertinencia en el aprendizaje. La metodología explicita las intenciones educativas del docente y premisas didácticas tales como su concepción de la educación, de la enseñanza, de las particularidades de la enseñanza de su disciplina, valores educativos, entre otros (De la Herrán, 2008).

Continuando en niveles de concreción, aparecen los métodos que son una suerte de caminos posibles para la formación de las personas, los que se materializan en técnicas didácticas que a su vez se declinan en actividades. Esta distinción es consonante con la indicada por De Miguel (2005), quien señala que la metodología se puede definir como “el conjunto de

oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes, organizados de manera sistemática e intencional que, aunque no promueven directamente el aprendizaje, existe alta probabilidad de que esto ocurra” (De Miguel, 2005; citado en Fernández March, 2006, p. 41) mientras que el método corresponde a un procedimiento con reglas, fundamentado y contrastado, bajo la forma de una secuencia de pasos,

en función de las metas del profesor y objetivos de los alumnos que tiene que tomar en consideración variables como número y características de los alumnos, materia, profesor, complementos circunstanciales del proceso de enseñanza- aprendizaje y variables sociales y culturales. (Fernández March, 2006, p. 41)

No entraremos aquí en profundidad en el tema de la diferencia entre una didáctica general y otras específicas: ¿cuáles son las especificidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando se enseña una cierta disciplina? En los manuales del siglo pasado suele encontrarse la diferencia entre la didáctica general y las disciplinares. Pero ¿existen diferencias sustantivas entre ambas más allá del objeto sobre el que se aplican? Por cierto, estas diferencias se pueden ver a un nivel de concreción mayor, por ejemplo, en términos de que ciertos métodos o técnicas son más pertinentes para ciertas disciplinas, lo que aparece también enunciado por Fernández March respecto a las metodologías activas (2006). Por otra parte, hoy también es posible encontrar didácticas con ciertos atributos como por ejemplo didácticas críticas, con perspectiva de género o multiculturales (Rojas Olaya, 2009; Rojo, 1997). En estos casos, es posible distinguir aspectos metodológicos o didácticos que permitan hacer distinciones a la hora de su aplicación a través de métodos y técnicas, aunque no exista consenso al respecto.

Sobre la didáctica en la universidad

La discusión sobre la didáctica en la Educación Superior recorre el siglo xx, iniciando al parecer con los aportes de Friedrich Paulsen (1846-1908) sobre la universidad alemana, pasando por las reflexiones de Francisco Giner (1839-1915) para seguir ampliándose en el continente europeo e ingresar a América Latina en la segunda mitad del siglo (Grisales-Franco, 2012). En Norteamérica la reflexión sobre la enseñanza en educación superior también está presente, particularmente en iniciativas ligadas al movimiento de la educación progresista (Dewey, 1916).

De acuerdo con lo comentado en la sección anterior, parece entonces relevante preguntarse si la didáctica en la Educación Superior, como nivel educativo, tiene particularidades que deben tomarse en cuenta a la hora de la implementación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Como lo indica Moreno (2011) esta “tiene su propia concreción, por tanto, requiere una didáctica distintiva que posibilite el aprendizaje de los alumnos, en su mayoría adultos, con conocimientos y experiencias previas, motivaciones y expectativas diversas respecto a su proyecto personal y profesional” (p. 27).

Un primer elemento de especificidad que podemos mencionar tiene que ver con la motivación de los estudiantes. Dejando de lado casos de problemas vocacionales —los que pueden tener causas variadas (Casanova *et al.*, 2018; Erazo Guerra y Rosero Morales, 2022; Romero, 2008)— podemos considerar la autodeterminación: los estudiantes se encuentran —en principio— estudiando un cierto programa porque así lo han decidido en función de sus intereses y capacidades. Desde ese punto de vista, su motivación viene aparejada a un proyecto de vida, lo que hace una gran diferencia con los estudiantes de secundaria y primaria (evidentemente, esto no quiere decir que no existan estudiantes de primaria y secundaria que también tengan esta motivación intrínseca respecto a sus estudios, pero es de esperar que sean menos y que su número vaya en aumento a medida que nos acercamos a los últimos años de la educación pre-universitaria).

Un segundo elemento que podemos examinar tiene que ver con el grado de especialización en las distintas disciplinas, el cual, dependiendo de la filial donde se encuentre el estudiante, puede implicar una mayor aplicación a problemas concretos. Se trata así de pensar la importancia de la práctica en los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, es necesario tener en cuenta el desarrollo de la autorregulación como una de las características centrales que deberá presentar un profesional, ligada por cierto a la idea de la educación a lo largo de toda la vida (Barrios y Uribe, 2017; Gros Salvat y Cano García, 2021; Sáez *et al.*, 2018).

Otro elemento que caracteriza la práctica educativa en la universidad es la importancia que se otorga a la innovación pedagógica. El uso de metodologías de enseñanza y aprendizaje innovadoras, la aplicación de tecnología, la implementación de espacios físicos y virtuales, por nombrar algunas, son moneda corriente en las discusiones de docencia en la universidad. Estas surgen a partir de las necesidades, expectativas y motivaciones de los actores

involucrados al incorporar la innovación como tema “a partir del ejercicio de socialización crítica, sobre los núcleos, ejes y ámbitos en que esta se inserta en la proyección académica, profesional, investigativa y sociocultural de los procesos fundamentales de la institución” (Macanchí-Pico *et al.*, 2020, p. 399). Esta vocación de la didáctica en la educación superior es ejemplificada por Zabalza (2007) al indicar que está llamada a generalizar el conocimiento sobre la docencia universitaria, a iluminar los procesos docentes (visibilidad didáctica) y articular el reto de la formación del profesorado universitario.

A continuación, presentamos un conjunto de elementos que están presentes en la literatura sobre la docencia universitaria y que hemos seleccionado como características potenciales que pueden ayudar a precisar su campo disciplinar.

Una enseñanza basada en principios generales

Un ejemplo de respuesta a la pregunta sobre cómo enseñar en el ámbito universitario es el de los principios de enseñanza-aprendizaje propuestos por Susan Ambrose y su equipo de colegas (algunos de los cuales pueden ser válidos en otros niveles de enseñanza). Publicado en el 2010, su libro *How learning works* propone a los profesores universitarios plantear su enseñanza con base en 7 principios que —si bien generales— son a su vez lo suficientemente explícitos como para derivar de ellos actividades específicas. Se debe destacar que estos principios, de acuerdo con Ambrose y sus colegas, están derivados de pruebas entregadas por la investigación en aprendizaje e instrucción (Ambrose *et al.*, 2010). Desde luego, no se trata de los únicos autores que han esbozado principios para la enseñanza, pero los mostramos aquí como un ejemplo valioso por su fundamentación en la evidencia.

El primer principio se refiere a cómo el conocimiento previo de los estudiantes puede promover o bloquear su aprendizaje, ya que este tiene un efecto en cómo los estudiantes reciben e interpretan lo que están aprendiendo. El segundo principio muestra cómo la forma en que los estudiantes organizan el conocimiento puede influir en la forma como aprenden y aplican lo que saben. Aquí, se trata de considerar cómo los estudiantes construyen una suerte de mapa de conexiones interno con los distintos elementos del conocimiento. El nuevo conocimiento se incorpora en esta estructura, por lo que es importante promover que esta incorporación forme conexiones precisas y significativas con los elementos que ya están presentes. El tercero, nos

indica cómo la motivación de los estudiantes determina, dirige y sostiene lo que hacen para aprender. En otras palabras, el sentido que el estudiante debe dar a sus esfuerzos y cómo este sentido debe también desarrollarse como parte del proceso de aprendizaje. El cuarto, nos recuerda que para dominar un tema, los estudiantes deben desarrollar recursos cognitivos, actitudinales y procedimentales e integrarlos en la aplicación. Notemos lo fundamental de la integración a través de la aplicación, lo que nos lleva al paradigma del aprendizaje activo. El quinto principio señala la importancia de una enseñanza orientada por metas de aprendizaje, las que deben ser claras para los estudiantes, acoplada con un sistema de retroalimentación focalizada que entregue información sobre la calidad de su aprendizaje. El sexto, que el aprendizaje de los estudiantes ocurre en un clima social, emocional e intelectual, el cual tiene un impacto en su aprendizaje. Este principio enfatiza así la necesidad de crear espacios de aprendizaje que sean motivadores, desafiantes y socialmente nutritivos, poniendo atención a las relaciones sociales entre estudiantes y entre los estudiantes y los docentes. El séptimo y último principio nos habla de la necesidad de que los estudiantes se transformen en autónomos, lo que implica un monitoreo y autorregulación de su propio aprendizaje, gestionando tiempo, esfuerzos y recursos didácticos (Ambrose *et al.*, 2010).

El aprendizaje activo

La idea del aprendizaje activo proviene de una larga tradición pedagógica y hace su entrada en la educación superior en los años 70 del siglo pasado, caracterizándose como parte del cambio paradigmático que ha tenido la universidad en las últimas décadas (Hoidn y Reusser, 2020; Huber, 2008; Padilla y Gil, 2008). Ya en un artículo importante de los años 90, Barr y Tagg (1995) nos decían para el caso norteamericano que “el paradigma que ha gobernado nuestras universidades es este: una universidad es una institución que existe para entregar instrucción. Sutil, pero profundamente estamos cambiando a un nuevo paradigma: una universidad es una institución que existe para producir aprendizaje” (p. 13). La intención es clara: la universidad no se debe preocupar por enseñar, sino de que los estudiantes aprendan. Esto se conecta en forma directa con la idea de la calidad de la enseñanza universitaria (Zabalza, 2012). En nuestros tiempos esto es pan de cada día para los profesores universitarios, y tiene por cierto muchos bemoles que no discutiremos aquí. En efecto, hoy en día sería extraño que —de una u otra manera— las

instituciones de educación superior no incluyan la idea de que en sus aulas se busca implementar metodologías activas o centradas en el estudiante.

Bien que la idea de la calidad de la educación superior sea sujeto de debate, está más o menos claro que un componente que no puede estar ajeno a dicha definición es el de la buena docencia. Y si hay buena docencia es porque hay una didáctica al menos razonable, la que —por cierto— puede obedecer a distintos grados de formalización (por no decir ser más intuitiva que estudiada). Así, refiriéndose a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, Padilla y Gil (2008) señalan que “Este proceso, entre otras cosas, implica cambios sustanciales en los modelos pedagógicos, trasladando el centro de interés hacia la actividad del estudiante y su aprendizaje, frente al énfasis en la enseñanza impartida por el profesor” (p. 467). Es importante notar, como lo ha hecho Del Pozo Andrés (2009), que el uso de la palabra “activo” no debe confundirse con mantener al estudiante continuamente ocupado. Los fundamentos de este acercamiento se ligan por lo general a las distintas formas de constructivismo, aunque existe una discusión interesante sobre hasta qué punto esto entrega un marco adecuado, dada la dispersión de este concepto (Fox, 2001; Phillips, 1995).

Y es que el aprendizaje activo es un término amplio que encierra la idea de que para que el estudiante aprenda un cierto material debe hacer algo con el conocimiento y no recibirlo de forma pasiva. Muchas veces se indica que este enfoque implica un cambio de foco del profesor al estudiante, lo cual nos parece erróneo: lo que sucede es que el tipo de actividad que realiza el profesor cambia, ya que —como decían Barr y Tagg— se trata ahora de preguntarse qué dispositivo didáctico implementar para promover el aprendizaje, más allá de dar una conferencia o entregar una lectura o recomendar un sitio web. La investigación ha confirmado que cuando los estudiantes asumen este rol activo en su aprendizaje mejoran su conocimiento conceptual, el pensamiento crítico y las habilidades interpersonales (DiYanni y Borst, 2020).

Repetimos, no se trata de que la actividad del profesor disminuya, sino que cambia, se hace tal vez más indagatoria, ya que la meta cambia cualitativamente. Este paradigma trae consigo la implementación de metodologías y métodos didácticos catalogados, en general, como metodologías activas de enseñanza y aprendizaje (Fernández March, 2006; Huber, 2008), que movilizan los conocimientos y afianzan el aprendizaje. Por otra parte, y sobre el aprendizaje como

tal, es importante señalar cómo el aprendizaje activo promovería el paso de un aprendizaje superficial al aprendizaje profundo (Biggs, 2006).

Desde el punto de vista didáctico, cabe señalar que los enfoques anteriores pueden ser promovidos por la práctica del docente. Así, por ejemplo, promueve el aprendizaje superficial —de manera consciente o inconsciente— cuando presenta temas sin resaltar su naturaleza intrínseca o esencial, cuando evalúa datos independientes sin integrarlos en situaciones globales, cuando deja tiempo insuficiente para que los estudiantes analicen y resuelvan situaciones y cuando genera situaciones de ansiedad asociadas a expectativas indebidas de éxito (*en esta clase solo aprueba el 20 % mejor*, o cosas por el estilo). Por otra parte, el aprendizaje profundo se potencia cuando el docente enfatiza la estructura de un tema y sus conexiones con otros, cuando busca suscitar respuestas, haciendo preguntas, planteando problemas de aplicación, cuando considera lo que los estudiantes ya conocen y cuando genera un clima de trabajo positivo, donde se permite cometer errores y aprender de ellos (Biggs, 2006).

El giro andragógico

Otro concepto que ha aparecido como característica de la educación universitaria, aunque no ha sido ampliamente utilizado, es el de andragogía (Caraballo-Colmenares, 2007; Correa-Reyes y Stay-Conforme, 2022; Escobar y Gómez, 2018; El-Amin, 2020; Fasce, 2006; García-Vivas, 2017; Yoshimoto *et al.*, 2007). La palabra fue acuñada por Alexander Kapp (1799-1869) para referirse a la enseñanza que se desarrollaba en la academia platónica, la cual se debía distinguir de la pedagogía. Así, no se trataba de una conducción del niño (*paidós*) sino del hombre (*andros*), lo cual tiene sentido por las particularidades que tiene un adulto respecto a un niño. Malcom Knowles (1913-1997), quien trabajaba en el área de la educación de adultos —es decir— de personas que volvían a la universidad luego de algunos años de experiencia en la vida como adultos, utiliza la palabra precisamente para diferenciarla de la pedagogía y la describe a través de dos atributos: a) los aprendices pueden dirigir el sentido de su aprendizaje y b) el profesor es un facilitador del proceso y no un transmisor de información, y parte de esta facilitación consiste en promover que el aprendiz elija con base en sus propios requerimientos (Fasce, 2006).

Estos atributos son planteados a partir de un conjunto de supuestos, a saber: a) Una concepción personal del aprendizaje: al madurar, el individuo pasa de una condición de dependencia a una dirigida, por

lo que el adulto establece sus propias necesidades de aprendizaje; b) El rol de la experiencia: las vivencias y experiencia del adulto son un recurso importante para su aprendizaje; c) Orientación a la aplicación: los adultos entregan más valor a los aprendizajes que pueden aplicar en las tareas relacionadas a su vida cotidiana; d) Aprendizaje con propósito: los adultos tienen claridad respecto a cuál es el propósito, lo que buscan con su aprendizaje, focalizándose en sus necesidades; e) Motivación intrínseca: la motivación viene de factores autónomos ligados a metas personales, más que a obtener incentivos externos o gratificaciones (Fasce, 2006).

Por supuesto, la hipótesis de base que permitiría aplicar el paradigma andragógico en la educación superior o universitaria es que los estudiantes de este nivel son adultos, o que al menos cumplen con los atributos que estos tendrían, de acuerdo con lo señalado más arriba. Es claro que hay atributos que no estarán presentes en todos los estudiantes, sobre todo en los de primeros años, pero que se pueden observar en estudiantes mayores, de programas para trabajadores o incluso de postgrado. Por ejemplo, “poder establecer con claridad las propias necesidades de aprendizaje” parece ser un tanto alejado de la realidad para estudiantes de pregrado, ya que estos están recién descubriendo un conjunto de campos disciplinares, aunque esto no quiere decir que ellos no puedan ir poco a poco tomando decisiones a medida que avanzan en su proceso formativo, por ejemplo, dentro de ciertas líneas de especialización a partir de sus propios intereses.

En este caso, deberíamos más bien hablar de un tránsito desde lo pedagógico a lo propiamente andragógico. Un factor crítico parece ser la experiencia vital la que —aunque siempre está presente de una u otra manera— es menor en los estudiantes que pasan directamente de la educación secundaria a la superior. Sin embargo, es posible preguntarse cómo la experiencia creciente de actividades curriculares tipo prácticos puede (o debe) ser aprovechada como fuente experiencial de aprendizaje a medida que los estudiantes avanzan en su formación. Esto se hace, por ejemplo, cuando los estudiantes al mismo tiempo que realizan un prácticum acuden a la universidad para analizar sus experiencias, revisan incidentes críticos y trabajan (por ejemplo) enfoques narrativos. Lamentablemente esto no es así en todas las filiales de estudio, pero sin duda debe considerarse una buena práctica.

Desde la didáctica universitaria es interesante notar cómo existen puntos de contacto entre este enfoque andragógico y el activo que

comentáramos antes. No parece ser cierto lo que señalan, por ejemplo, Yoshimoto y sus colegas (2007) en relación con que la pedagogía está focalizada en el profesor y la andragogía en el estudiante, al menos no en un enfoque pedagógico que tiene vocación de activo. Por otra parte, autores como Torres y sus colegas (2000) enfatizan en el enfoque andragógico los principios de horizontalidad y participación: si bien la horizontalidad es desde varios puntos de vista, a nuestro juicio, cuestionable como principio, la participación nos lleva nuevamente a las ideas del aprendizaje activo. De todas maneras, y en particular para los docentes, los temas levantados por las propuestas andragógicas son asuntos importantes de reflexión (Correa-Reyes y Stay-Conforme, 2022).

Aspectos curriculares

Otro aspecto muy relevante donde hace su aparición la dimensión didáctica es la estructura curricular de un proceso formativo. Como sabemos, cada asignatura define un conjunto de resultados de aprendizaje, los cuales se enlazan con los aprendizajes definidos en el perfil de egreso del programa formativo en cuestión. Este entramado da sentido al proceso formativo y a su integración, la que por cierto puede tomar distintas formas, considerando que un buen currículo es un proyecto formativo integrado (Zabalza, 2012). Si bien es cierto que, como señalaba Díaz-Barriga (2014), no existe un consenso ni una claridad meridiana sobre cómo se construye un programa formativo, la aplicación de ideas como el diseño inverso, tal como lo exponen Wiggins y McTighe (2005), entrega luces importantes al respecto: partimos de donde queremos llegar (el resultado de aprendizaje), luego definimos las evidencias que nos indicarán que el aprendizaje fue logrado para, precisar, por último, el camino que utilizaremos. Definir este último, en función de condiciones de borde tales como los recursos disponibles, la temporalidad y las características de los estudiantes, corresponde a definir nuestra didáctica.

De acuerdo, entonces, con lo que sucede en las asignaturas, los métodos activos implementados están llamados a ser parte de lo que podríamos denominar un mini-sistema en la asignatura (aunque podría tratarse de un conjunto de asignaturas, si optamos por una forma de integración más innovadora) donde se debe velar por lo que Biggs (1996) denominó alineamiento constructivo. Esto es importante ya que nos recuerda que la didáctica tiene sentido en la medida que se vincula con lo que busca y el proceso mismo: la evaluación/retroalimentación que entrega el monitoreo y la posibilidad de mejora para el estudiante, es decir, su propio desarrollo.

Como lo muestra Fernández March (2006), no todo método es pertinente para un cierto resultado de aprendizaje, lo que equivale en un nivel de alta concreción a la reflexión sobre la necesaria coherencia entre medios y fines.

Sobre los fines de la educación superior

Reflexionemos sobre el problema más general de los fines. Desde un punto de vista lógico podríamos pensar que su definición es fundamental, ya que si no tenemos claridad respecto a los fines de una actividad, ¿cómo podríamos asegurar que los esfuerzos y recursos que utilizamos nos están llevando en la dirección que queremos? Sin embargo, como ya señalaba John Dewey en su clásico *Democracia y Educación* (1916), existen muchos grupos de interés que tienen fines propios que pueden ejercer una influencia sobre las prácticas educativas. Esta observación le permite a Dewey proponer que el fin de la educación debía ser intrínseco, es decir, interno a sí mismo. En otras palabras, el fin de la educación era la educación misma, ya que en el fondo esta corresponde al crecimiento (*growth*) del ser humano (Dewey, 1916).

Sin embargo, es innegable que más allá de esta visión ideal de la educación, esta tributa a la vida social y por lo tanto no podemos dejar de mirar sus fines extrínsecos. Por cierto, podríamos siempre definirlos como fines de segundo orden, respetando así el espíritu de Dewey sobre la identidad educación=crecimiento/desarrollo. Para fines de nuestro análisis, considerémoslos como fines extrínsecos, los cuales idealmente serán compartidos por los individuos y la comunidad, además de grupos de la sociedad que pueden estar más o menos alejados de los intereses de la comunidad. Dada la heterogeneidad de estos grupos será necesario llegar a consensos, aunque también se podría pensar en que algún grupo que tenga más autoridad (o poder) termine imponiendo sus fines frente a otros grupos más débiles. Por otra parte, es cierto que la educación podría en principio tener más de un fin, siempre y cuando estos puedan coexistir y aun cuando aparezcan ciertas tensiones si es que estos van en direcciones distintas (Winch y Gingell, 2008). La comunidad es una estructura compleja, y sus múltiples relaciones ejercerán una influencia importante sobre las prácticas educativas, independientemente de que dichos fines sean o no explícitos.

Es claro entonces que los fines dependen en gran medida de las personas y de los consensos que se puedan establecer socialmente, o en una comunidad

de interés. Existen sin embargo, algunos temas que son comunes y permiten una clasificación. Así, por ejemplo, Winch y Gingell (2008) identifican tres ámbitos: a) fines relacionados con las necesidades de la sociedad versus las necesidades del individuo; b) fines extrínsecos (instrumentales) versus fines intrínsecos y c) fines liberales versus fines vocacionales. Dentro de estos ámbitos se pueden clasificar fines tales como promover el desarrollo económico, preservar la cultura de la sociedad, producir buenos ciudadanos, la promoción de la autonomía, entregar un trasfondo cultural y otorgar la habilidad para participar en la sociedad a través de una ocupación, entre otros (Winch y Gingell, 2008).

De acuerdo con estos autores, este ordenamiento muestra que existe un traslape considerable entre las distintas clasificaciones, al mismo tiempo que se observa cómo los fines sociales, instrumentales y vocacionales son en principio más numerosos que los intrínsecos, individuales y liberales. Por otra parte, ninguno de estos fines es incompatible con los otros, aunque el grado con el que se pueden implementar de forma simultánea sea limitado. La tendencia a dicotomizar los fines de la educación parece no ser adecuada si se busca separar visiones de la educación contrapuestas, siendo restrictivos los “intentos de debatir el valor de los fines de la educación usando sistemas de clasificación unidimensionales o que ven los términos del debate como exclusivos más que inclusivos” (Winch y Gingell, 2008, p. 12). En otras palabras, podría ser posible armonizar estos distintos fines, siempre y cuando los diversos grupos de interés puedan adquirir los compromisos necesarios. Sin duda el análisis de la factibilidad de estos compromisos requiere incluir el factor de las relaciones de poder asimétricas entre estos grupos (Apple, 2011), lo cual no desarrollaremos aquí por razones de espacio.

Pensemos ahora la especificidad de la educación universitaria. Una pregunta importante es si existe alguna diferencia fundamental entre la finalidad de la educación primaria y secundaria y la educación universitaria. Al respecto, ya en 1939, C. S. Lewis, creador de las Crónicas de Narnia y comprometido pedagogo, señalaba que la educación escolar era la que tenía que formar al “buen hombre” y “buen ciudadano” mientras que la educación superior tenía como finalidad la búsqueda de niveles superiores de conocimiento (Loomis y Rodríguez, 2009). De ahí tal vez el rótulo de educación superior.

Por otra parte, es conocida la afirmación del Cardenal Newman quien indicaba que esta era el lugar donde se enseñaba el conocimiento universal, incluyendo hábitos intelectuales que contribuyen

a la formación del hombre, separándolo así de las academias que es donde se producía el conocimiento (Newman, 1852). Algo parecido indicaba Ortega y Gasset al señalar que, si bien la universidad debía impartir formación profesional, este fin era secundario respecto a la formación cultural. En ambos casos la investigación aparece como algo periférico, pero que será central en la idea de la universidad de Jaspers, quien la visualiza como una “escuela de investigación”, aunque está consciente que esto no basta para pensar la formación del hombre (Luque, 1993).

La educación (en el sentido de la cultura como señalaba Ortega y Gasset), la investigación y la formación profesional aparecen entonces como funciones que dan origen a “modelos” distintos de universidad: como comunidad de investigadores (principalmente el modelo alemán), como espacio de educación (cultura) o como lugar orientado a la enseñanza profesional (Forment, 1999). Ahora, no nos estamos preguntando aquí por los fines de la universidad —que serían los fines de la institución como tal— sino por los fines de la educación universitaria, como proceso formativo, lo que de alguna manera nos posiciona en el segundo y tercer modelo, con la posible contribución del primero. A este respecto, Lucien Morin, en un artículo que tiene ya sus años pero que nos parece muy ilustrador, se cuestiona sobre los fines de la formación universitaria y distingue tres posibles “escuelas”: a) La escuela del saber, donde el fin es la formación de un hombre competente en una disciplina y por lo tanto apunta a la adquisición de conocimientos, habilidades y técnicas; b) La escuela del saber-ser, donde el fin es la formación de un “buen hombre”, y se busca el desarrollo de sus cualidades morales; c) La escuela del saber integrado, que busca una formación indiferenciada, teniendo en mente la idea del hombre integral que ha desplegado la pluralidad y totalidad de sus dimensiones (Morin, 1976). Una vez planteadas estas tres posibilidades, Morin defiende que el fin real de la universidad es el primero y que los otros dos, si bien pueden venir junto con la formación disciplinar, no son su fin directo. Sin embargo, esto no significa que la universidad deje de lado la idea del humanismo y de la persona, al contrario, es algo que la permea, en particular a través de sus profesores:

Un profesor universitario es primero una persona que sabe. Lo humano, el humanismo, la persona, le deben servir de guías o de causas finales, no como métodos. Si un profesor universitario descubre la importancia del sentido de lo humano después que ha sido nombrado profesor, puede que sea muy tarde. (Morin, 1976, p. 176)

El rol que tiene el profesor en esta dimensión del proceso formativo es sin duda central. Ya decía Millán-Puelles (1963) que la educación era “un medio para la perfección operativa humana. Y el educador, guiando al hombre a la adquisición de la virtud, no pretende otra cosa, sino que éste logre poseer los instrumentos que eficazmente le capaciten para tal perfección” (p. 74).

La observación de Morin pone sobre la mesa cómo estos otros aspectos necesarios —centrados en la persona— son considerados en la formación. Su apuesta es por lo tácito, aunque reconociéndolos como fines últimos. Una postura distinta toma Forment, quien se inclina por las ideas de Ortega y Gasset, señalando que dejar de lado el fin cultural de la universidad es un peligro ya que se corre el riesgo de olvidar —si lo dejamos a lo tácito— el ideal humanístico: “Se propone la ciencia por la ciencia, la técnica por encima de la persona, a las cosas se les da prioridad sobre lo espiritual y a lo útil sobre lo ético” (Forment, 1999, p. 90). Idea que en otras palabras formula Nohl (1968) en el caso de la educación profesional: “la educación profesional sólo se puede construir sobre la educación para una vida espiritual libre superior” (p. 56). Este ideal humanístico, nos parece, incluye la cultura y el desarrollo de las personas, pero también lo que Paul Hirst (1999) describe como la posibilidad de llevar buenas vidas: “¿cómo entendemos esto? Fundamentalmente, es una iniciación progresiva a aquellas prácticas sociales en las que cada individuo encuentra su mayor satisfacción y plenitud” (p. 130).

Fines, medios y didáctica: la superación de lo tácito

Si bien una mirada micro-curricular nos permite analizar la relación entre los resultados de aprendizaje de las distintas asignaturas y los perfiles de egreso definidos para los programas formativos, el papel de la didáctica en esta relación no siempre es claramente visible. Recordemos que, como ya lo indicamos, la didáctica se vincula a los resultados de aprendizaje, en la lógica del alineamiento constructivo (Biggs, 1996). En efecto, dos peligros parecen aquí posibles: primero, contar con perfiles de egreso que asuman tácitamente su relación con los fines de la educación, estableciendo conocimientos, habilidades y actitudes sin un análisis profundo en torno a cómo estos sirven a dichos fines. Segundo, asumir la didáctica solo en su dimensión instrumental, reduciéndola a método y cortándola de su fundamento enraizado en la relación entre el ser humano, el conocimiento y el mundo en el que vive.

En efecto, analizar la didáctica universitaria en la línea que hemos descrito nos obliga a explicitar elementos como el axiológico y el antropológico, sin olvidar —por cierto— la idea del sentido de la educación. La experiencia vital, la motivación, lo andragógico, el acercamiento activo al aprendizaje y los otros aspectos que ya mencionamos, toman aquí un sentido teleológico. En otras palabras, y apelando a la analogía del árbol a la cual habíamos acudido (De la Herrán, 2008), la relación tácita es equiparable a las raíces, que no se ven pero que son fundamentales pues dan sentido a la práctica educativa, y es a través de ellas que la didáctica se conecta con los fines que busca la formación.

De esta manera, el fin de la educación universitaria, considerando la centralidad del ser humano como sujeto que se forma, debería estar reflejado en las decisiones didácticas de las instituciones y no asumirse de modo tácito o a través de declaraciones genéricas, muchas veces incluidas en forma casi mecánica en resultados de aprendizaje. Es este reflejo el que nos permite vincular fines y medios, entendiendo que son las opciones didácticas las que tocan directamente a los estudiantes en su interrelación con los docentes y sus prácticas educativas. Dicho de otro modo: justificar opciones didácticas en el marco de su coherencia con un conjunto de resultados de aprendizaje es un punto de partida, pero este debe profundizarse estableciendo cómo dichas opciones se vinculan con los fines de la formación.

Es claro que esto presupone una discusión previa, un diálogo para explicar cuáles son esos fines últimos de la educación universitaria para una cierta institución o quizás para un cierto conjunto de instituciones que compartan una filosofía similar. Como se comentaba en una sección anterior, algo de eso observamos en documentos oficiales institucionales que definen lineamientos generales y los paradigmas educativos institucionales, aunque es posible preguntarse si estas declaraciones llegan realmente a un nivel de fines últimos o se detienen en propósitos que siguen en menor o mayor manera una fórmula que define un conjunto de competencias disciplinares más otro de competencias genéricas. La buena noticia es que las estructuras curriculares de nuestras instituciones, al menos las que tienen un mínimo de diseño como el que se discutió en el apartado de Aspectos curriculares, facilitan esta vinculación.

Parece necesario entonces, luego de llegar a los consensos mencionados antes y recordando que para que esta discusión sea más sólida debería incluir las miradas de los individuos tanto en el interior como en el exterior de la institución universitaria, preguntarse

cómo los propósitos educativos de la institución se religan con estas grandes ideas sobre los fines. En lo concreto, esto podría llevar a revisar cómo los perfiles de egreso de los programas formativos las reflejan. A continuación, y aprovechándonos del diseño curricular que se haya implementado, es necesario revisar la concepción de metodología de enseñanza aprendizaje, para recuperar la profundidad didáctica que se encuentra en su raíz y que la desliga de lo meramente instrumental. Notemos que no nos referimos aquí a precisar la redacción de resultados de aprendizaje o a incorporar elementos actitudinales, sino a generar un marco de referencia que conecte los fines con los medios que utilizamos para alcanzarlos. Si tomamos este trabajo en serio, esto sobrepasa el espacio formal (el plan de estudios y sus elementos) y alcanza también el ethos de la institución. ¿Cómo se observan estos fines en las relaciones dentro de la institución, sus políticas, servicios, etc.? ¿Cómo permean la práctica educativa de los mismos docentes? En efecto, en una institución educativa todo —en principio— debería ser educativo.

Algunas conclusiones

Como hemos intentado mostrar, la reflexión sobre los fines de la educación universitaria abre un debate que, si bien no es nuevo, vale la pena llevar a cabo en el contexto de la rápida evolución de las instituciones de educación superior, incluyendo los recursos y medios que la tecnología pone hoy en día a nuestra disposición. La universidad no tiene por qué tener un solo fin, pueden definirse un conjunto de fines y buscar una manera razonable de armonizarlos. Como indica Forment (1999), “es necesario, por consiguiente, no sólo los tres fines específicos universitarios, investigación, educación y formación profesional, sino también su armonización. La Universidad siempre ha sido armonizadora por esencia. De su consonancia surge el espíritu universitario” (p. 96). Sin embargo, parece ser que se está de acuerdo con la antigua idea de que detrás de todos estos fines se recupera el fin último del ser humano. Incluso en el caso de puntos de vista que enfatizan el rol de la universidad como institución de formación profesional, donde la preparación para el mercado del trabajo es central, subsiste la idea —si se discute con la debida profundidad— de que esta actividad tiene al ser humano como fin último, ya sea individualmente o como comunidad, lindando así con lo que ha sido llamado un humanismo idealista: “para lo que puede denominarse humanismo idealista, el concepto de humanidad tiene sentido de auto educación y de perfeccionamiento de todas las facultades del indivi-

duo a fin de cultivar la personalidad” (Canes Garrido, 2010, p. 295). Es de notar que este humanismo puede también transformarse abriéndose a la dimensión de la trascendencia en lo que ha sido denominado un humanismo integral (Maritain, 1943).

Este camino de autoeducación —el aprendizaje autónomo en sentido amplio— y de perfeccionamiento incluye la importancia de la formación cultural (recordemos las palabras de Ortega y Gasset), ya que es a través de la tradición cultural que el humano se reconoce al conocer su pasado, cuestionar su presente y preparar su porvenir. Frente a la instrumentalización y al conocimiento superficial, se nos alerta indicando que olvidar el fin cultural es “el peligro actual de la Universidad” (Forment, 1999, p. 90). Por cierto, esta discusión quedará en lo abstracto si no planteamos una didáctica —el medio— acorde a estos fines. Esto implica una mirada profunda que incluya componentes relacionadas con los valores y con la antropología subyacente a las propuestas que se hacen en la educación superior. Junto con sus componentes instrumentales, la educación superior es parte del proceso educativo global que hoy en día la sociedad ofrece a sus ciudadanos, lo que hace necesario un diálogo serio y honesto respecto a lo que buscamos en este nivel educativo.

Referencias

- Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M. y Norman, M. (2010). *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. Jossey-Bass.
- Apple, M. (2011). *Education and power*. Routledge.
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning —A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Barrios, A. H. y Uribe, Á. C. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160.
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research y Development*, 18(1), 57-75.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje Universitario*. Narcea.
- Bleiklie, I. y Kogan, M. (2007). Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*, 20, 477–493. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300167>

- Canes Garrido, F. (2010). El humanismo y la educación clasicista. Una introducción pedagógica. En P. Aullón de Haro, *Teoría de humanismo I* (pp. 293-348). Verbum.
- Caraballo Colmenares, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y postgrado*, 22(2), 187-206.
- Casanova, J. R., Cervero Fernández-Castañón, A., Núñez Pérez, J. C., Almeida, L. S., y Bernardo Gutiérrez, A. B. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Comenio, J. A. (2017). *El mundo en imágenes*. Libros del Zorro Rojo.
- Correa Reyes, M. L. y Stay Conforme, A. (2022). Principios andragógicos para el fortalecimiento del componente emocional de los docentes de educación superior. *Res Non Verba Revista Científica*, 12(1), 19-33.
- Crompton, H. y Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- De la Herrán, A. (2008). Metodología didáctica en educación secundaria: una perspectiva desde la didáctica general. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica general* (pp. 134 – 149). McGraw Hill.
- Del Pozo Andrés, M. (2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 55-73. <https://bit.ly/3XRfijy>
- Díaz-Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.
- Díaz-Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias *Perfiles Educativos*, 36(143). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2014.143.44027>
- DiYanni, R. y Borst, A. (2020). *The Craft of College Teaching: A Practical Guide*. Princeton University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Macmillan Company.
- Erazo Guerra, X. F. y Rosero Morales, E. del R. (2022). Orientación vocacional y su influencia en la deserción universitaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 591–606. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.198>
- Escobar, M. y Gómez, J. F. (2018). Método andragógico: pilar fundamental de la enseñanza en la educación superior. *Red de Investigación Educativa*, 10(1), 60-67.
- El-Amin, A. (2020). Andragogy: A theory in practice in higher education. *Journal of Research in Higher Education*, 4(2), 54-69.
- Fasce, E. (2006). Andragogía. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 3(2), 69-70.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Forment, E. (1999). Ortega y Gasset y la misión de la universidad. *Espíritu*, 48(119), 83-100.
- Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford Review of Education*, 27(1), 23-35. <https://doi.org/10.1080/03054980125310>
- Ganga Contreras, F., Pérez Martínez, A., Mansilla Sepúlveda, J. (2018). Paradigmas emergentes en la Gobernanza Universitaria: una aproximación teórica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 123-135.
- García Hoz, V. (1943). Sobre el concepto de didáctica. *Revista Española de Pedagogía*, 1(1), 57-98.
- García-Vivas, L. E. (2017). La andragogía innovadora del siglo XXI: acción transformadora del docente universitario andragogo. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 5(2), 23-28. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/1711>
- González Jiménez, F. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica. Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica general* (pp. 1-26). McGraw Hill.
- Goodman, P. (1962). *The community of scholars*. Random House.
- Gros Salvat, B. y Cano García, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107-125.
- Grisales-Franco, L. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 15(2), 203-218.
- Hirst, P. (1999). The nature of educational aims. En R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 124-132). Routledge.
- Hoidn, S. y Reusser, K. (2020). Foundations of student-centered learning and teaching. En S. Hoidn y M. Klemenčič (Eds.), *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* (pp. 17-46). Routledge.

- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación - Ministerio de Educación de España: Tiempos de cambio universitario en Europa*, 59-81. <https://bit.ly/3Ogetr7>
- Huxley, A. (1937). *End and means*. Chatto & Windus.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Association Press.
- Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. *Itinerario Educativo*, 66, 47-85.
- Loomis, S. y Rodríguez, J. (2009). *C. S. Lewis. A philosophy of education*. Palgrave Macmillan.
- Luque, M. (1993). *La idea de la universidad: estudios sobre Newman, Ortega y Gasset y Jaspers*. OEA.
- Macanchí-Pico, M. L., Bélgica-Marlene O. C. y Campoverde-Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- Maritain, J. (1943). *Education at crossroads*. Yale University Press.
- Millán-Puelles, A. (1963). *La formación de la personalidad humana*. Rialp.
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva educacional*, 50(2), 26-54.
- Morin, L. (1976). Considérations sur les fins de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 2(3), 157-175. <https://doi.org/10.7202/900024ar>
- Newman, J. H. (1852). *Discourses on the scope and nature of university education*. James Duffy.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación*. Lozada.
- Padilla, T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 467-486. <http://bit.ly/3rvFIOz>
- Phillips, D. C. (1995). The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12. <https://doi.org/10.2307/1177059>
- Rojas Olaya, A. R. (2009). La didáctica crítica, crítica la crítica educación bancaria. *Revista Integra Educativa*, 2(1), 93-108.
- Rojas, M. R. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. La Muralla.
- Romero, H. (2008). Persistencia de conflictos vocacionales en estudiantes universitarios. *xv Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Runge-Peña, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario educativo*, 27(62), 201-240. DOI: <http://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Sáez, F. M., Díaz, A. E., Panadero, E. y Bruna, D. V. (2018). Revisión sistemática sobre competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y programas intracurriculares para su promoción. *Formación universitaria*, 11(6), 83-98.
- Torres, M., Fermín, Y., Arroyo, C. y Piñero, M. (2000). La horizontalidad y la participación en la andragogía. *Educere*, 4(10), 25-34.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design (Expanded 2nd ed.)*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Winch, C. y Gingell, J. (2008). *Philosophy of education: the key concepts*. Routledge.
- Yoshimoto, K., Inenaga, Y. y Yamada, H. (2007). Pedagogy and Andragogy in Higher Education? A Comparison between Germany, the UK and Japan. *European Journal of Education*, 42(1), 75-98. doi:10.1111/j.1465-3435.2007.00289.x
- Zabalza, M. A. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón*, 59(2-3), 489-509. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36676>
- Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. REDU, *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6013>



Título de la obra

Sinónimos de Encasillar

Autor: Andrea López O.

Año: 2019

Principios para la formación de escritores en posgrado

Principles for Graduate Writers' Education

Princípios para a formação de escritores na pós-graduação

Elizabeth Narváez-Cardona*  
Pilar Mirely Chois-Lenis**  

Para citar este artículo

Narváez-Cardona, E. y Chois-Lenis, P. M. (2025). Principios para la formación de escritores en posgrado. *Pedagogía y Saberes*, (62), 21–42. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20239>

Resumen

Los estudios e intervenciones educativas sobre la escritura en posgrado son aún incipientes; por eso, contribuir con reflexiones sistemáticas de intervenciones educativas puede aportar tanto a comprender el complejo fenómeno de formación de escritores a lo largo de la vida como a nutrir la agenda educativa global que incluye el incremento de la matrícula de posgrado. En este artículo, derivado de una sistematización, las autoras presentan cinco principios para la formación de escritores en posgrado basados en el análisis de narrativas propias asociadas a sus experiencias pedagógicas. Dicho análisis muestra que futuras iniciativas de trabajo deben: 1) explorar prácticas pedagógicas para apoyar el uso de las retroalimentaciones en relación con la construcción identitaria y tutorial de los estudiantes; y, 2) realizar estudios longitudinales que pongan en relación experiencias letradas y el desarrollo de la conciencia de los géneros discursivos.

Palabras clave

escritura; posgrado; educación; formación

* Doctora en Educación. Universidad del Valle, Colombia. narvaez.elizabeth@correounivalle.edu.co

** Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad del Cauca, Colombia. pilarchois@unicauca.edu.co

Abstract

Research and educational interventions focusing on postgraduate writing are still in their early stages. Therefore, contributing with systematic reflections on educational interventions can not only enhance understanding of the complex phenomenon of lifelong writing development but also support the global educational agenda, which includes increasing graduate enrolment. In this article, derived from a systematization process, the authors present five principles for graduate writing education based on analyzing their narratives linked to their pedagogical experiences. This analysis reveals that future initiatives should: 1) explore pedagogical practices that support the use of feedback about identity and authorial development of students and 2) conduct longitudinal studies that link literacy experiences with the development of genre awareness.

Keywords

writing; graduate school; education; training

Resumo

Os estudos e intervenções educativas sobre a escrita na pós-graduação ainda estão em estágio inicial. Assim, contribuições com reflexões sistemáticas de intervenções educativas podem tanto ajudar a compreender o complexo fenômeno da formação de escritores ao longo da vida quanto ao fortalecimento da agenda educacional global, que inclui o aumento da matrícula na pós-graduação. Neste artigo, derivado de uma reflexão sistemática, as autoras apresentam cinco princípios para a formação de escritores na pós-graduação, com base na análise de suas próprias narrativas, associadas às experiências pedagógicas. Essa análise mostra que futuras iniciativas de trabalho devem: 1) explorar práticas pedagógicas que fortaleçam o uso de *feedback* no tocante à construção identitária e autoral dos estudantes; e, 2) realizar estudos longitudinais que relacionem experiências de letramento ao desenvolvimento da consciência sobre os gêneros discursivos.

Palavras-chave

escrita; pós-graduação; educação; treinamento

Introducción

Los estudios e intervenciones educativas sobre la escritura en posgrado, a nivel global, son aún incipientes (Plakhotnik *et al.*, 2019; Stouck y Walter, 2020), tal vez porque se piensa que los estudiantes de este nivel están en capacidad de enfrentar la escritura de sus tesis, de escribir documentos más largos y complejos en los que controlan las expectativas de estilo, y de hacer síntesis de puntos de vista y argumentación académica. Además, se considera que saben integrar los comentarios que reciben de sus audiencias para avanzar rápidamente en la finalización de sus procesos formativos; por lo anterior, se les ofrecen pocos o nulos programas de acompañamiento, en general, y en su formación como escritores, en particular (Calle-Arango y Ávila Reyes, 2022; Plakhotnik *et al.*, 2019).

Contribuir con estudios y reflexiones sistemáticas de intervenciones educativas sobre escritura en posgrado no solo ayuda a comprender el complejo fenómeno de formación de escritores a lo largo de la vida (Bazerman, 2019; Bazerman *et al.*, 2017), sino que aporta a la agenda educativa global, dado el incremento de la formación posgraduada (Calle-Arango y Ávila Reyes, 2022; Choís *et al.*, 2020; Pozzo, 2020).

En efecto, algunos trabajos argumentan que ir al posgrado, independiente de la experiencia previa, implica el ingreso a comunidades académicas con maneras de pensar específicas, lo que enfrenta a los estudiantes a experiencias de enculturación, incluyendo procesos de socialización con el lenguaje (Allahverdi *et al.*, 2023). Estos fenómenos, además, les exigen una reconstrucción identitaria asociada no solo a la formación posgraduada, sino a la especialización en las disciplinas o profesiones a las que estaban afiliados previamente o a la especificidad de aquellas a las que ingresarán, en caso de hacer migración de campos de conocimiento (Stouck y Walter, 2020); por ejemplo, un ingeniero ambiental que ingresa a una maestría en salud pública o a un doctorado en educación.

Otros trabajos ratifican que la formación en posgrado exige una compleja transformación, dado que se espera el desarrollo y dominio de la autonomía intelectual y la creatividad. Esto impacta las prácticas con la lectura y la escritura porque debe lograrse una independencia progresiva en lo que respecta a la cantidad y calidad de lecturas y entregas, así como a un mayor control y organización del trabajo independiente (Schiavinato y Cavallini, 2022).

Dicho dominio progresivo de las prácticas lectoras y escritoras en la formación de posgrado va de la mano con el desarrollo de la voz autorial. Este desarrollo presenta varios matices: por un lado, escribir la tesis mostrando el dominio de un campo de conocimientos al tiempo que se hace una contribución; y, por el otro, prepararse para publicar, especialmente a través de revistas científicas, y entrar en la gran matriz de conversación de la generación de conocimiento académico (Calle-Arango y Ávila Reyes, 2022; Choís *et al.*, 2020; Colombo *et al.*, 2022). En ambos casos, la gran exigencia es la construcción de una voz propia dentro de un campo de conocimientos (Schiavinato y Cavallini, 2022). Sobre el dominio de la publicación científica, algunos estudios sugieren que experiencias tempranas de este tipo no solo dan forma a la identidad académica profesional, sino que alientan o no la motivación de perseguir un proyecto de vida académico (Plakhotnik *et al.*, 2019; Yu y Jiang, 2022).

Como se observa, los trabajos confirman que se trata de un proceso profundo e intenso, con dimensiones tanto emocionales como intelectuales, que exige a los estudiantes múltiples adaptaciones, iniciativas y recursos personales (Castelló *et al.*, 2010; Solé *et al.*, 2012). Por consiguiente, las instituciones y los programas académicos deben ofrecer apoyos pedagógicos para ayudar a los estudiantes a transitar por esta intensa experiencia, al tiempo que se forman como escritores que escriben, comunican y publican para diversas audiencias (p. ej., sus tutores y jurados, otros pares académicos, financiadores de investigación, beneficiarios de los estudios o tomadores de decisión) (Brooks-Gillies *et al.*, 2020; Kinney *et al.*, 2019).

A pesar de esta fundamentación teórica sobre la compleja situación de la formación de escritores en posgrado, observamos que las intervenciones pedagógicas en contextos hispanoamericanos en los últimos cinco años presentan tres tendencias: 1) se centran en los sujetos de forma individual, y en algunos casos en la identificación de sus deficiencias (Albarrán Peña y Uzcátegui, 2020; Giraldo-Giraldo, 2020; Muñoz Rodríguez y Pérez Álvarez, 2021; Perdomo y Morales, 2022; Rey-Castillo y Gómez-Zermeño, 2021); 2) se especializan en el entrenamiento lingüístico textual de los escritores (Bolívar, 2020; Estupiñán *et al.*, 2020; Jiménez Marata, 2021; López y Paz, 2019; Sierra y Mosquera, 2019); y, 3) focalizan el género textual tesis (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019; Morán *et al.*, 2022).

Reconociendo lo anterior, las autoras documentan en este artículo decisiones que han tomado como docentes y directoras de tesis en dos posgrados en

educación, ofrecidos en las universidades colombianas a las que están adscritas, y maneras de pasar a la acción para diseñar experiencias formativas que aporten a la identidad letrada de los estudiantes. El artículo ofrece principios considerados por las autoras, dada su trayectoria docente e investigativa sobre la formación de escritores, y los discuten en el contexto de estudios recientes al respecto en el nivel de posgrado. Primero se presenta la perspectiva conceptual del trabajo y luego el contexto y la estrategia metodológica usada para documentar nuestras experiencias docentes. En la siguiente sección se describen, ejemplifican y analizan los principios y, finalmente, se discuten para formular preguntas de naturaleza pedagógica o investigativa que pueden ser de interés para quienes acompañamos la formación de escritores en posgrado.

Marcos de referencia

Formación de escritores desde enfoques de la literacidad

La perspectiva sociocultural y el reconocimiento de la dimensión ideológica de la escritura son parte de las defensas del enfoque conocido como Nuevos Estudios de Literacidad (Barton y Hamilton, 1998; Street, 1984) que surge de conceptualizaciones sociolingüísticas sobre el lenguaje como medio de realización de la cultura, desde las que se destacan variaciones en su uso de acuerdo con los contextos y la relación entre lenguaje y poder (Perry, 2012). Este enfoque reconoce los entornos sociales y culturales en los que se practica la literacidad (Perry, 2012), en el entendido de que el contexto no es el recipiente donde se vuelca el lenguaje, sino parte de lo que es, hace y significa (Lillis, 2018).

Por lo anterior, las prácticas sociales de la escritura, el texto y los procesos de composición del mismo son inseparables de la interacción social que constituye el evento comunicativo en el que se enmarcan (Ivanic, 2004). En consecuencia, la escritura se conceptualiza como parte de la literacidad, en tanto esta última se concibe como el conjunto de prácticas sociales en torno a los textos escritos. Tales prácticas involucran preferencias de uso de géneros discursivos; patrones de participación; redes de apoyo y colaboración colectiva; patrones de uso del tiempo, espacio y herramientas o artefactos; interacción entre la escritura y la lectura; y significados simbólicos y objetivos sociales más amplios en la vida de las personas y las instituciones (Ivanic, 2004).

Desde esta perspectiva, se comprende que cada espacio sociocultural se caracteriza por sus propias prácticas de literacidad; es decir, puede hablarse de múltiples literacidades. Las literacidades académicas disciplinares, por ejemplo, están presentes en contextos formativos como asignaturas y grupos de investigación, pero son diversas y múltiples (Lea y Street, 2006), pues varían de acuerdo con los campos disciplinares y los espacios institucionales a los que se asocian (universidad, centros/institutos de investigación, oficinas de innovación y transferencia), así como con la emergencia de espacios interinstitucionales o interdisciplinarios (Méndez-Ochaita *et al.*, 2023).

En coherencia con estos planteamientos, se comprende que las personas aprenden a escribir participando en eventos de literacidad a medida que cumplen objetivos sociales que les resultan relevantes y significativos. Se espera entonces el aprendizaje no solamente de la composición de textos lingüísticos, sino también de quién, cómo, cuándo, dónde, en qué condiciones, con qué herramientas, en medio de qué interacciones/relaciones, y con qué propósitos se elaboran (Ivanic, 2004).

El desarrollo de la conciencia de los géneros discursivos

Los géneros discursivos son una categoría teórica para explicar la interacción/comunicación humana a través del lenguaje. Son, al mismo tiempo, conocimiento sobre el funcionamiento de la interacción humana y características materiales de los productos derivados (p. ej., saber sostener conversaciones de negocios y firmar un convenio que finalmente se deriva de ellas). Los géneros discursivos estabilizan y regulan, a través del tiempo, las interacciones humanas y también estimulan el cambio (Miller, 2015). Por ejemplo, las características de los artículos científicos han sufrido modificaciones de acuerdo con los campos de conocimiento o las metodologías utilizadas (artículos científicos que reportan diseños experimentales se diferencian de los que documentan experiencias etnográficas). Por lo tanto, los géneros discursivos son expectativas y convenciones mentales, materiales e interactivas para anticipar y responder dentro de ciertos límites y en el marco de comunidades específicas (Andersen *et al.*, 2014), por lo que también encarnan situaciones/formas de conocer y de razonar (Reiff y Bawarshi, 2011).

El conocimiento, acceso, uso y producción de géneros discursivos se ha reconocido como un factor asociado al desarrollo de la escritura tanto en la lengua original como en lenguas adicionales

(Bazerman, 2013; Cui, 2019; Driscoll *et al.*, 2020; Johnson, 2023; Polio, 2017; Viriya y Wasanasomsithi, 2017; Zhang y Zhang, 2021). En particular, la relación entre el conocimiento de los géneros discursivos y el desarrollo de la escritura en la educación superior busca comprender cómo adquieren los estudiantes los conocimientos y las capacidades necesarias para navegar entre las diversas experiencias de escritura demandadas durante su formación universitaria (Driscoll *et al.*, 2020). Al respecto, se mencionan dos conclusiones interconectadas: 1) aprender a participar dentro y entre distintos tipos de comunidades e instituciones (p. ej., las aulas, corporaciones, fundaciones, grupos de investigación, centros de investigación o revistas científicas) es fundamental durante el pregrado y el posgrado (p. ej., preparar y realizar presentaciones orales en clase es distinto de escribir y sustentar una propuesta de investigación ante financiadores) y, 2) aprender nuevos géneros discursivos es necesario para poder participar en dichas comunidades e instituciones; como sería el caso de las diferencias entre escribir la tesis y escribir una publicación derivada de la misma. En consecuencia, se reconoce que es muy desafiante para los estudiantes navegar en los contextos académicos e investigativos sin comprender ni controlar los géneros discursivos y sus variaciones de acuerdo con las comunidades e instituciones en las que participan (Cui, 2019; Driscoll *et al.*, 2020; McGrath *et al.*, 2019; Viriya y Wasanasomsithi, 2017; Zhang y Zhang, 2021).

Estudios e intervenciones de corte longitudinal destacan que dicho conocimiento sobre los géneros discursivos académico-investigativos puede cultivarse en la educación superior utilizando las siguientes estrategias: 1) escribir para audiencias distintas a las que participan en las aulas; 2) utilizar textos auténticos de las comunidades disciplinares para explorar y comprender el tipo de conversaciones/debates disciplinares existentes; y 3) cultivar dos tipos de conciencia metacognitiva: a) conciencia de las estrategias de lectura, escritura y conversación utilizadas para enfrentar diversos proyectos de escritura, y b) conciencia de los propios niveles de competencia y control para determinados tipos y experiencias de escritura (Driscoll *et al.*, 2020).

Los resultados de los estudios longitudinales y diseños cuasi-experimentales sugieren que el desarrollo de la conciencia sobre los géneros discursivos académico-investigativos, incluidos elementos clave como el uso de fuentes bibliográficas y la conciencia sobre la audiencia, se correlacionan positivamente con la mejora en el desempeño de la escritura de

los estudiantes participantes de estas experiencias (Driscoll *et al.*, 2020; Johnson, 2023; Viriya y Wasanasomsithi, 2017; Zhang y Zhang, 2021).

Expectativas sobre la participación de estudiantes de posgrado como escritores

La formación de escritores en posgrado implica reconocer múltiples funciones de la escritura en la construcción de identidades asociadas a la investigación y al mundo académico. Por eso, los trabajos investigativos y pedagógicos incorporan una perspectiva de la construcción identitaria para entender que el acceso y dominio de la escritura con el fin de participar en contextos académicos-investigativos atraviesa la decisión, la proyección y la existencia de las personas (Paré, 2019; Soares Sito y Buesaquillo Zapata, 2022).

En particular, trabajos sobre la identidad de los académicos y de la pedagogía doctoral muestran el lugar central que ocupa la escritura para publicar, no solo porque el sistema productivo lo demanda, sino porque a través de esas oportunidades se construye una autoimagen, se visibiliza una trayectoria y se teje una red de trabajo con colegas, que permite seguir pensando sobre los trabajos escritos, publicados o no, y de ese modo, la escritura encarna un lugar central en la construcción de conocimiento de los campos disciplinares (Heron *et al.*, 2021). Desde esta dimensión académico-investigativa, los escritores son entendidos como autores que desarrollan conciencia sobre aquello que comunican y ponen en debate (Colombo *et al.*, 2022).

Sin embargo, la formación posgraduada puede tener un énfasis más profesional que académico-investigativo y, en ese caso, las relaciones con la escritura pueden asociarse a la gestión y formulación de proyectos para búsqueda de aliados, aprobación, patrocinio, desarrollo de trabajo con diversas partes interesadas y financiación (Bugos, 2020). En estos casos, los escritores no necesariamente son vistos como autores sino como propietarios y mediadores sobre aquello que comunican y negocian para lograr aceptación y viabilidad de sus propuestas. En la gestión de proyectos, la escritura se convierte en una estrategia de anticipación y regulación de la acción para generar soluciones a problemas concretos de los campos profesionales.

Por consiguiente, en la formación de escritores en posgrado se superponen múltiples expectativas por parte de los programas de formación, que pueden organizarse en las siguientes categorías: 1) Escribir

la tesis como autoría individual; 2) Generar ponencias para eventos; 3) Publicar en revistas científicas; y 4) Escribir para conseguir financiación.

Escribir la tesis como autoría individual

Aunque se han empezado a fomentar y reconocer las potencialidades de realizar trabajos de grado en coautoría, la tendencia durante la formación posgraduada ha sido la autoría individual de una investigación. Por ello, nos centraremos en la escritura del trabajo de grado como una tesis de autoría individual.

La primera conceptualización necesaria para entender la complejidad en la construcción de la tesis es enmarcar su escritura en el contexto de múltiples ciclos de lectura, escritura y conversación; y en especial en el desarrollo de textos intermedios fuertemente basados en lecturas sistemáticas de otros documentos académicos (Carlino, 2023; Schiavinato y Cavallini, 2022). Desde esta perspectiva, escribir la tesis no corresponde a la idea de que en los últimos meses antes de graduarse, los estudiantes se “encierran” a escribir, sino que se empieza a escribir la tesis desde el momento en que se decide qué leer, dónde buscar, qué seleccionar, cómo organizar el estudio de lo leído, a quién comunicarle dicha revisión y con quién conversar al respecto (Carlino, 2023). Esto implica hacer múltiples iteraciones entre los reportes de lo leído y otros documentos que van concretando la toma de decisiones dentro del razonamiento académico científico, tradicionalmente organizado en la estructura problema, metodología, resultados y discusión, sin negar variaciones más o menos flexibles de esta estructura basada en una argumentación visible, en diálogo constante entre la literatura académica del campo de formación y el procesamiento sistemático del esfuerzo analítico realizado por el tesista.

Generar ponencias para eventos

La formación postgraduada con un énfasis más académico-científico que académico-profesional velará porque los estudiantes entren en interacción con las conversaciones de los campos de conocimiento en los que se están formando, a través de mecanismos de organización colectiva como redes, asociaciones y grupos de investigación (Douglas, 2023; Pérez Díaz *et al.*, 2019). En general, dichas formas de organización comunican múltiples conversaciones a través de documentos escritos que circulan en jornadas colectivas (p. ej., seminarios, congresos, coloquios). Por eso, en la experiencia de producción escrita de los estudiantes de posgrado, la ponencia y el póster son protagonistas como géneros discursivos de participación pública y divulgativa de los adelantos de las tesis. Estos permiten entrar en contacto con otros

colegas y reconocer tendencias, discusiones o marcos de referencia emergentes en el estudio de los temas relacionados con las tesis.

Publicar en revistas científicas

Dependiendo de las políticas públicas locales de formación de posgrado y los campos de conocimiento, los programas de formación posgraduada exigen a los estudiantes la publicación, ya sea como sustituto de la elaboración de la tesis o como requisito adicional de grado (Kamler, 2008; Méndez-Ochaita *et al.*, 2019). Con frecuencia se acepta que los estudiantes, al menos, sometan el artículo a una revista, pues es formativo enfrentar toda la experiencia de preparar el manuscrito y remitirlo a evaluación, así no sea finalmente aceptado. Lo anterior porque se ha denunciado que la exigencia de publicar puede promover la proliferación de revistas de dudosa reputación que aceptan trabajos poco rigurosos (Winfield *et al.*, 2014). En cualquier caso, recibir devoluciones de pares académicos, independiente del resultado final, puede verse como una oportunidad que ayuda a formar la capacidad de revisión propia, ajena y futura en el contexto de publicación de revistas científicas (Heron *et al.*, 2021; Rabbi, 2021). Algunos programas exigen que las revistas de publicación estén indexadas en bases de datos preseleccionadas, lo que incrementa el grado de exigencia de la experiencia. La escritura de dichas publicaciones, a diferencia de la tesis, puede ser, en la mayoría de los casos, en coautoría, en particular con los docentes directores de tesis o con otros miembros del grupo de investigación y de la cohorte de estudiantes del programa. La publicación en revistas científicas es una experiencia intensa y desafiante, incluso para académicos consolidados (Colombo *et al.*, 2022).

Escribir para conseguir financiación

Esta dimensión de la escritura se presenta como una opción formativa, sobre todo a nivel de doctorado, pero no necesariamente está asociada a un requisito de grado o un entregable que deban preparar los estudiantes (Cheng, 2014; Ding, 2008; McRell *et al.*, 2021). En algunos casos es una experiencia adicional de la que se participa a través de inmersión en actividades que lidera el director de tesis y, de ese modo, en el contexto de una situación real se experimentan las exigencias y características de este tipo de escritura, así como las responsabilidades que implica, como administrar presupuesto y rendir cuentas al respecto.

Después de presentar los marcos de referencia conceptual del trabajo pasamos a detallar elementos del contexto asociado a nuestras experiencias docentes y la estrategia metodológica que usamos para determinar los principios formativos.

Contexto y estrategia metodológica

A diferencia de otros países latinoamericanos, en el 2011, en Colombia, el incremento de los posgrados se había consolidado en las especializaciones, un nivel de formación previo a las maestrías con énfasis profesionalizante más que de investigación. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para el 2010, el país contaba con 6.059 especializaciones, frente a 216 programas de doctorado y 1.076 de maestría. Estas cifras podrían sugerir que hace una década en Colombia había pocos programas de posgrado, que además se consideraban costosos y de baja calidad porque en ese momento solamente un programa de doctorado tenía Acreditación de Alta Calidad (Anzola Montero, 2011). Sin embargo, en el país, los matriculados en doctorado se incrementaron en 7,9 % entre el 2020 y el 2021, con un mayor crecimiento en las instituciones privadas (Sánchez, 2022). Al parecer, este aumento se debió al apoyo del Estado para realizar los estudios a nivel internacional (Semana, 2022).

Los programas de posgrado en Colombia son cursados sobre todo por estudiantes que combinan el trabajo con los compromisos académicos (Parra Sandoval, 2021). Además, quienes cursan doctorado no siempre persiguen una trayectoria profesional universitaria y, por consiguiente, no llegan a los programas con una identidad científico-académica ni necesariamente la buscan. Este desarrollo identitario como académicos y futuros investigadores se ha documentado como uno de los factores que influyen de manera significativa en cómo se vive la experiencia posgraduada (Castelló *et al.*, 2021; Leshem, 2020; McCune, 2019; Pappa *et al.*, 2020). Para el caso concreto de la formación de posgrados en educación, que es el campo que nos ocupa, hay estudios que visibilizan la complejidad de la construcción identitaria académica especialmente cuando los estudiantes tienen como ocupación principal la enseñanza escolar (Aguirre, 2020; Vélez, 2020).

Respecto a los apoyos para la escritura de las tesis de posgrado, en Colombia la tendencia es que la responsabilidad recae en la relación entre el tutor y el estudiante; en algunos casos se incluyen talleres de escritura en el plan de estudios y otras ayudas institucionales que son buscadas de forma autónoma por los estudiantes, como los centros de escritura

o los servicios de apoyo bibliotecario (Chois *et al.*, 2020). En efecto, los centros y programas de escritura en Latinoamérica tienen como fecha promedio de inicio el año 2009, y se concentran más en la atención de estudiantes de pregrado que de posgrado (Molina-Natera y López-Gil, 2020).

En este contexto, las autoras han trabajado como docentes e investigadoras sobre las relaciones entre el lenguaje y el aprendizaje desde hace más de 20 años, y sus estudios de posgrado y experiencias investigativas han estado centradas en la formación de escritores en español como lengua 1, en distintos niveles de escolaridad incluyendo el posgrado. Los principios formativos que se presentan en este artículo emergen de experiencias de formación desarrolladas en el contexto de dos programas de posgrado, una maestría y un doctorado, ambos en educación, ofrecidos por dos universidades públicas del suroccidente colombiano, a las que se encuentran adscritas. El anexo 1 describe rasgos institucionales y las demandas específicas de escritura asociadas a los programas de posgrado que han sido el contexto institucional de las experiencias de las que emergen los principios que se presentarán.

Para la formulación de los principios formativos, las autoras se basaron en el análisis de narrativas propias (Barkhuizen y Consoli, 2021; Martínez-Posada, 2022) reconstruidas a través de conversaciones en cinco reuniones virtuales orientadas a la socialización y discusión de sus prácticas pedagógicas en cursos de investigación y tutorías de tesis en posgrado. Compararon casos positivos y problemáticos de sus experiencias de aula, de asesoría y de trayectorias de estudiantes para determinar los nombres y las características de los principios vistos como recurrencias formativas que pueden llegar a ser útiles para apoyar la experiencia posgraduada en el campo de la educación. El foco del análisis fueron las ayudas y el tipo de aprendizajes que buscábamos ofrecer a los estudiantes, que se identificaron a lo largo de los casos y que se asociaron con los conceptos y las evidencias derivadas de los marcos de referencia presentados. No se realizaron análisis de los cambios o transformaciones percibidas o evidenciadas por los estudiantes. Una vez se identificaron, caracterizaron y ejemplificaron los principios, se realizó un análisis crítico para destacar las limitaciones o desafíos emergentes. El proceso de análisis se sintetiza en la tabla 1.

Tabla 1. *Proceso de análisis*

Marco de referencia	Ejemplos de trabajo con los estudiantes	Identificación de los principios	Análisis crítico de la experiencia
Enfoque de la literacidad El desarrollo de la conciencia de los géneros discursivos Las expectativas de la formación de escritores en posgrado	Descripción/narración de casos trabajados/experiencias desarrolladas con los estudiantes que se asocian a los conceptos y evidencias emergentes del marco de referencia respectivo.	Identificación de recurrencias formativas a lo largo de los casos trabajados/experiencias desarrolladas con los estudiantes. Asignación de nombres a las recurrencias formativas para nominarlas como principios derivados de los marcos de referencia. Caracterizar y ejemplificar los principios.	Identificación de las limitaciones o desafíos de las experiencias para discutirlos a la luz de estudios recientes.

Fuente. Elaboración propia

Esta dinámica de trabajo cuenta como una estrategia metodológica narrativa-biográfica utilizada por las autoras que fue la base para sistematizar sus propias experiencias (Barkhuizen y Consoli, 2021; Martínez-Posada, 2022). Producto de esta dinámica, se identificaron cinco principios que se explican en el siguiente apartado.

Principios formativos

Presentamos a continuación principios para la formación de escritores en posgrado, con posible aplicación al campo de la educación, que integran el enfoque de la literacidad, el desarrollo de la conciencia de los géneros discursivos y las expectativas de la formación de escritores en posgrado, desarrollados en la sección de marcos de referencia. Consideramos que los siguientes cinco principios contribuyen a pensar un trabajo sistemático para la formación de escritores en posgrado desde los programas académicos: 1) Generar puentes que articulen las experiencias letradas de los escritores; 2) Diversificar audiencias; 3) Incrementar la conciencia de los géneros discursivos de publicación científica y su dimensión epistemológica en la construcción de conocimiento; 4) Reconocer y experimentar diversos eventos letrados en la construcción de la investigación visibilizando el valor de producciones intermedias; y, 5) Vivenciar roles diversos durante eventos letrados (lector/evaluador, lector/comentarista, autor).

Para cada uno de los principios describiremos brevemente en qué consiste; daremos ejemplos de actividades que fomentan su uso en distintos esce-

narios formativos; y, comentaremos limitaciones o desafíos que han surgido en su uso, y que serán analizados en la sección de discusión.

Generar puentes que articulen diversas experiencias letradas de los escritores

Proponemos estimular que, al estudiar y producir los materiales escritos, los estudiantes articulen sus experiencias previas y actuales como escritores y hagan conexiones entre los temas que trabajan en diferentes esferas de su vida y sus intereses de investigación. Se trata de que las experiencias que han vivido los estudiantes por fuera del aula sean reconocidas dentro de ella, volviéndolas objeto de conversación y análisis, así como explicitando las maneras en que esas experiencias alimentan las actividades y objetivos del espacio de formación (Chois y Narváez-Cardona, 2023; Mochizuki, 2022).

Estas conexiones también se promueven cuando se ayuda a los estudiantes a articular las devoluciones orales o escritas que reciben dentro y fuera del programa de posgrado sobre sus propuestas y prácticas de escritura y lectura, y se les alienta a tomar decisiones al respecto para el avance de sus procesos formativos y la reformulación de sus documentos. En este caso, los docentes podemos dar pautas que orienten las conexiones que se espera realicen los estudiantes. A continuación, se muestran ejemplos de este tipo de conexiones solicitadas para la realización de los trabajos o para el análisis de las devoluciones y retroalimentaciones que reciben de diferentes personas con las que interactúan (Véase figura 1).

Figura 1. Ejemplo de instrucciones que apoyan la creación de puentes

Caso 1. Para la socialización oral de lecturas asignadas, tener en cuenta:

- Identificar un problema o crítica y una alternativa que ofrece la lectura/autor leído sobre el tema que trata.
- Destacar una cita literal de la lectura que le llama la atención o que no entiende.
- Establecer al menos dos relaciones entre lo que presenta la lectura y su propio proceso en el programa de posgrado.
- Hacer la socialización en máximo 5 minutos.

Caso 2. Para la síntesis escrita de lecturas asignadas en el blog reflexivo del curso:

- Presentar la síntesis escrita como un comentario de texto.
- Sintetizar lo leído y lo desarrollado por la lectura, e incluir la referencia de la lectura en norma APA 7ma edición.
- Escribir el material pensando que la audiencia son sus colegas de trabajo.
- Identificar un problema o crítica y una alternativa que ofrece la lectura sobre el tema que trata, y establecer al menos dos relaciones entre lo que presenta la lectura y su propio proyecto de investigación en el programa doctoral.
- Desarrollar el documento con mínimo 1 000 palabras y máximo 2 000 palabras.

Caso 3. Síntesis de retroalimentaciones

Nombre completo	Título de su proyecto actualmente	Escriba tres retroalimentaciones que recibió a lo largo del seminario de investigación II que considera las tendrá en cuenta para seguir construyendo su proyecto de investigación * Las puede haber recibido de sus compañer@s, profesores del programa o invitados, su tutor/a y/o la orientadora del seminario de investigación	Escriba tres ideas/reflexiones/aprendizajes y/o preguntas que le dejó su experiencia en el seminario de investigación II
-----------------	-----------------------------------	---	--

Fuente. Elaboración propia

Observamos como limitaciones o desafíos de esta práctica que a veces se desconocen las experiencias letradas previas o simultáneas a las que se viven en los programas de formación, no se establecen relaciones entre todas estas posibilidades, o la invitación a hacerlo parece muy exigente.

Diversificar audiencias

Es necesario que los estudiantes de posgrado entren en comunicación con distintas audiencias académicas y no académicas porque 1) es en el debate y la argumentación que logran comprender, proponer y construir el conocimiento asociado con sus proyectos de investigación; y 2) sus proyectos de investigación no solo tratan sobre problemas académicos del campo de sus disciplinas, sino problemas complejos de su cotidianidad profesional que incluyen varias partes interesadas; por ejemplo, con padres de familia, colegas, administrativos académicos y profesionales de la salud, para el caso de estudiantes de posgrado en educación (Badenhorst *et al.*, 2015; Baird *et al.*, 2020; Mochizuki, 2022; Simpson, 2013).

En este caso, como ejemplo, se fomenta la escritura de los desarrollos de la propia propuesta de investigación en géneros discursivos como ponencia y solicitudes de financiación antes y durante la consolidación de sus problemas de investigación, reconociendo las

audiencias diversas que este tipo de géneros exige (p. ej., financiadores, estudiantes en formación, agencias públicas no académicas, posibles inversores, pares académicos que no son sus profesores, tomadores de decisión). El trabajo se puede realizar en secuencias que incluyen: 1) leer y discutir sobre la importancia de las redes y los eventos académicos en la construcción y maduración de las ideas de investigación; 2) leer y discutir sobre las características de la escritura para la financiación de proyectos; 3) explorar y analizar casos reales de convocatorias de eventos o de financiación a la investigación; 4) explorar y analizar casos de ponencias o proyectos financiados; 5) solicitar a los estudiantes que creen una base de datos sobre posibles eventos y agencias de financiación que estén alineados con sus ideas de investigación; y, 6) planear, elaborar, discutir y valorar propuestas o solicitudes para someter en tales eventos o agencias.

En este tipo de trabajo, se observan como limitaciones o desafíos que los estudiantes pueden considerar que no están listos para postular sus ideas para eventos y por tanto no se arriesgan a hacerlo; tampoco a escribir para solicitar financiación, tal vez porque ninguna de las dos prácticas se asocia a sus autorrepresentaciones identitarias como escritores o académicos (p. ej., no se sienten en capacidad para hacerlo o consideran que no lo necesitan).

Incrementar la conciencia de los géneros discursivos de publicación científica y su dimensión epistemológica en la construcción de conocimiento

Los géneros discursivos de publicación científica no solo deben conocerse para anticipar condiciones lingüístico-textuales de su escritura, sino también para identificar sus relaciones con la construcción de conocimiento. En ese sentido, cada género discursivo de publicación científica puede ser estudiado de forma diferente y aporta a distintos momentos de la construcción de un proyecto de investigación (p. ej., los libros de un solo autor, los libros de múltiples autores, los artículos de revisión, los artículos tipo ensayo, los artículos de investigación, las ponencias y las tesis). Conocer las características específicas de cada uno de ellos ayuda a priorizar qué leer y qué estudiar dentro de la abrumante gama de posibilidades a las que accedemos en las plataformas y bases de datos de contenidos académicos (Cui, 2019; Driscoll *et al.*, 2020; McGrath *et al.*, 2019; Viriya y Wasanasomsithi, 2017; Zhang y Zhang, 2021).

De acuerdo con lo anterior, se puede, por ejemplo, explorar con los estudiantes las características de edición de la estructura textual de diversos tipos de géneros académico-científicos (libros, artículos de revisión, artículos tipo ensayo, artículos de investigación, ponencias y tesis) por medio de análisis y conversaciones que permitan comparar los tipos de problemas que en ellos se construyen y las contribuciones que realizan al conocimiento.

Además, poner en relación el trabajo de acceso, búsqueda y selección bibliográfica con las cualidades de los materiales encontrados por medio de la construcción de registros (matrices, tablas y carpetas) de información que permitan hacer el seguimiento a aspectos como: 1) Base de datos de búsqueda; 2) Términos de búsqueda; 3) Fechas de búsqueda; 4) Tipos de documento seleccionado (capítulos de libros, artículos de revisión, artículos tipo ensayo, artículos de investigación, ponencias y tesis); 5) Apartado del trabajo de grado o tesis al que puede aportar el documento (Véase tabla 2).

Tabla 2. Géneros discursivos de publicación científica y su dimensión epistemológica

Géneros académico-científicos	Contribución a la construcción del conocimiento	Posible uso en la construcción del proyecto de investigación
Libros o capítulos de libro de un solo autor o múltiples autores	Presenta, defiende o debate enfoques, escuelas o modelos teóricos de los campos de conocimiento	Marco teórico y diseño metodológico
Artículos de reflexión (tipo ensayo)	Argumenta y justifica propuestas teóricas, metodológicas o de intervención	Marco teórico o justificación
Artículos de revisión	Ofrece estados de arte de objetos de estudio en los campos de conocimiento	Antecedentes, justificación y planteamiento del problema
Artículos de investigación	Reporta y debate los resultados de proyectos de investigación	Antecedentes, justificación y planteamiento del problema Diseño metodológico
Ponencias	Socializa avances parciales o finales de la construcción teórica, bibliográfica, metodológica o analítica de un proyecto de investigación Discute y justifica propuestas teóricas, metodológicas o de intervención	Antecedentes, justificación y planteamiento del problema
Trabajos de grado	Informe final de procesos de investigación formativa del pregrado y posgrado	Antecedentes, justificación y planteamiento del problema Diseño metodológico

Fuente. Elaboración propia

Además, este trabajo se centra en la construcción de preguntas, con los estudiantes, que les permitan hacer conciencia de las relaciones entre géneros discursivos de publicación científica y la construcción del conocimiento académico. En este sentido, por ejemplo, se enfatiza que sería más pertinente explorar diseños metodológicos en artículos de investigación mientras que los marcos teóricos que orientan

los objetos de estudio de los campos de conocimiento es más útil estudiarlos en libros y capítulos de libros. La figura 2 presenta ejemplos de criterios de análisis que se han construido con los estudiantes para interrogar el contenido de estos géneros cuando los están estudiando con el propósito de nutrir sus ideas de investigación.

Figura 2. Ejemplos de tablas que apoyan el registro de información y el estudio de los documentos, que incluyen diversos comportamientos del lector

Caso 1. Para artículos de investigación, trabajos de grado y ponencia, cuando aplique: Lectura que incluye comentarios del lector							
Referencia bibliográfica	Objetivos	Audiencia: posibles opositores intelectuales de la investigación	Metodología	Discusión	Limitaciones identificadas por los investigadores	Agenda de investigación que propone el artículo	Observaciones (comentarios y preguntas) que me surgen de la lectura
Caso 2. Para artículos de investigación, trabajos de grado y ponencia, cuando aplique: Lectura que incluye comentarios del lector							
Cadena de búsqueda		Base de datos		Grado de interés para el lector		Observaciones (comentarios y preguntas) que me surgen de la lectura	
Referencia bibliográfica	Tipo de publicación	País	Resumen	Metodología	Resultados		
Caso 3. Para artículos de investigación, trabajos de grado y ponencia, cuando aplique: Lectura que se queda en el resumen							
Referencia bibliográfica	Objetivos	Metodología	Resultado		Discusión		
Caso 4. Para cualquier tipo de publicación							
Referencia bibliográfica	Tipo de publicación	Citas literales con páginas	Utilidad para el anteproyecto	Contenido: argumentos del autor(es)	Ideológico: opositores intelectuales de los autores	Crítico: limitaciones e ideas que me surgen de la lectura	

Caso 5. Preguntas para analizar el contenido de géneros de publicación científica

Tipo de publicación	Preguntas para analizar/estudiar este tipo de documento/publicación
Artículos de revisión	¿Cuál fue la metodología de búsqueda? ¿Cuál es el objetivo del estudio? ¿Cómo se hizo la revisión de literatura? ¿bajo qué criterios? ¿Cómo se definió los criterios de escritura y organización del artículo?
Artículos de investigación, trabajos de grado y ponencias, cuando aplique	¿Cuál es el problema de estudio relacionado con la brecha de conocimiento? ¿Cómo se definió la metodología de investigación? ¿Qué resultados se presentan? ¿Cuáles son las limitaciones del estudio? ¿Qué nuevos estudios se proponen?
Libros o capítulos de libro de un solo autor o múltiples autores	¿Qué enfoques o escuelas se mencionan? ¿Cuáles son los objetos de estudio y/o problematización, o las preguntas en las que se basa el desarrollo del documento?
Artículos de reflexión (tipos ensayo)	¿Qué conceptos clave se presentan? ¿Qué debates se formulan? Si aplica ¿Qué derivaciones metodológicas o de intervención se proponen? si aplica

Fuente. Elaboración propia

Algunas de las limitaciones o desafíos de este trabajo es que el análisis lingüístico-textual de diversos tipos de géneros académico-científicos aporta a que los estudiantes reconozcan algunas características de los documentos, pero no es suficiente para que sepan cómo articularlos con la construcción de sus ideas de investigación. Reconocer los aportes específicos de cada uno de esos géneros afecta la manera como los estudian, por lo que es siempre desafiante ayudarlos a entrar en diálogo con sus contenidos, así como reusarlos en la construcción de los proyectos que escriben.

Reconocer y experimentar diversos eventos letrados en la construcción de la investigación, visibilizando el valor de las producciones intermedias

Desmontar la idea de que la tesis se escribe “solamente escribiendo desde el género académico tesis” para dar la oportunidad de promover en los estudiantes la elaboración de “producciones intermedias”. Este tipo de producciones ayudan a explorar los propios pensamientos, mediante un tipo de escritura conocida como escritura privada o de descubrimiento, así como a través de otros documentos que son de escritura pública (p. ej., revisiones de literatura y resúmenes ejecutivos de la propuesta), que tienen audiencias diversas y que, sin ser la tesis misma, catalizan su escritura (Badenhorst, 2018, 2019; Carlino, 2006; Colombo, 2016). En este trabajo el desafío es ayudar a los escritores a producir ideas,

así sepan que aún están en elaboración, dado que asocian la escritura a la realización de textos que deben ser perfectos y claros, y no a la oportunidad de escribir de forma caótica e imperfecta para construir, en el acto, posibles “claridades” (Carlino, 2023; Schiavinato y Cavallini, 2022).

Para apoyar estas experiencias, por ejemplo, se generan diversos espacios de trabajo con los estudiantes que los obliguen, por un lado a escribir para pensar, y por otro lado a escribir para comunicar: 1) asesorías en las que presenten tablas, matrices, fichas de estudio en las que se muestre un estudio organizado y sistemáticos de los materiales que están leyendo; 2) actividades en clase, bajo presión y contrarreloj, en la que los estudiantes deban esbozar resúmenes ejecutivos de sus propuestas o postular títulos variados a las ideas de investigación que están construyendo; 3) actividades de lectura y comentarios entre pares, durante la clase, para recibir reacciones de los compañeros (valoraciones, percepciones, preguntas y sugerencias) y permitir a los autores reaccionar para compartir, en particular, sus emociones positivas y negativas del proceso previo y de la reacción de sus lectores ante el producto escrito en cuestión; y, 4) actividades de trabajo con profesores invitados o demás profesores del posgrado en las que los estudiantes deben entregar por escrito resúmenes ejecutivos de sus propuestas o el desarrollo parcial de sus proyectos solicitando a las audiencias que se concentren en algún aspecto específico sobre el cual desean recibir retroalimentación; en estos casos, los estudiantes reciben las reacciones

de sus lectores después de realizar presentaciones orales tipo ponencia y se les alienta a escuchar a las audiencias más que defender sus propuestas.

Un desafío de este tipo de trabajo es preparar a los estudiantes para ser cuestionados o problematizados por evaluadores externos, de manera que puedan recibir devoluciones, reflexionar sobre las reacciones de sus audiencias y utilizarlas como una oportunidad para dar fuerza argumentativa e investigativa a sus propuestas.

Vivenciar roles diversos durante eventos letrados (lector/evaluador; lector/comentarista; autor)

El tránsito de novato a experto exige que el aprendiz de científico participe de manera continua en diversas actividades y adopte diversos roles que demandan las tareas propias de la investigación.

Un estudio con estudiantes de doctorado reveló la coexistencia de múltiples roles (autor, lector, crítico, editor o experto) cuando participan gradualmente en investigaciones, comités de política y gestión, así como en paneles de revisión y comisiones de evaluación (Altamirano *et al.*, 2020).

Por lo anterior, lograr el desarrollo de la autoría sobre lo que se escribe también depende de la capacidad de leer y comentar a otros. En esa conversación y devoluciones sobre la escritura, el desafío mayor está en evitar roles de editores o correctores, para potenciar diálogos que aporten al proceso de transformación conceptual y analítica de los escritores (Colombo *et al.*, 2020; Colombo *et al.*, 2022). En este caso, por ejemplo, se pueden ofrecer guías de orientación para el desarrollo de los comentarios y las dinámicas de conversación para la revisión entre pares y con terceros invitados (Véase tabla 3).

Tabla 3. Ejemplos de guías de orientación de roles durante eventos letrados

Caso 1	Caso 2
<p>Cada lector/comentador revisará el entregable final de su colega y escribirá máximo en una página un comentario que incluya los siguientes aspectos:</p> <p><i>Nota:</i> para el caso de los documentos extensos de candidatura, el lector/comentador podrá elegir la sección del documento que desea comentar (el problema, el estado de arte/antecedentes, el marco teórico o el diseño metodológico).</p> <p>Nombre del trabajo revisado y la sección (si aplica) Nombre del autor Nombre del lector/comentador Una fortaleza que observa en el documento revisado Una recomendación que ofrecería Una pregunta que le surge de la lectura del material Observaciones generales, si aplica</p> <p>Subir los comentarios en la siguiente carpeta en la nube Pueden nombrar el archivo con el nombre del comentador</p>	<p>Propuesta de socialización de los trabajos</p> <p>Por favor, subir dicho material escrito a esta carpeta hasta antes de [fecha]; titular los archivos con sus nombres completos</p> <p>Acceso a los materiales escritos</p> <p>Tiempo de presentación: 15 minutos Tiempo para devoluciones del invitado central y de al menos dos asistentes más: 25 minutos</p>

Fuente. Elaboración propia

Una limitación o desafío de este trabajo es lograr que los estudiantes ofrezcan comentarios y recomendaciones que estén orientados a propiciar ajustes acordes a los rasgos de los géneros académico-científicos que se están produciendo; además de que se asocien esos cambios no solamente a aspectos de forma sino a la construcción de conocimiento tanto personal, para el autor, como colectiva, para el campo de conocimiento.

Discusión y conclusiones

El análisis de nuestras experiencias acompañando la formación de escritores en posgrado en educación, por un lado, nos muestra que todas las expectativas y exigencias mencionadas en la sección de los marcos de referencia pueden coexistir y por eso se justifica tener espacios específicos destinados para apoyar su formación (p. ej., escribir la tesis como autoría individual; generar ponencias para eventos; publicar

en revistas científicas y escribir para conseguir financiación). Por otro lado, las limitaciones o desafíos que identificamos en el esfuerzo de apoyarlos nos confirman los debates académicos contemporáneos sobre la formación de escritores en posgrado. Específicamente nos referiremos en este apartado a algunos de los objetos de estudio y de debate organizados en los dos ámbitos conceptuales que adoptamos para el desarrollo de este trabajo: 1) la formación de escritores desde enfoques de literacidad; y 2) Los estudios sobre el desarrollo de la conciencia de los géneros discursivos. En este análisis final pretendemos dejar postuladas preguntas de naturaleza pedagógica y de investigación bibliográfica o empírica que pueden ser de interés para quienes acompañamos la formación de escritores en posgrado, ya sea en maestría o doctorado.

La formación de escritores desde enfoques de literacidad

Observamos en el análisis de las limitaciones y desafíos de nuestra experiencia que aceptar, ofrecer y usar la retroalimentación es bastante abrumador para los estudiantes. En efecto, los trabajos al respecto muestran que las retroalimentaciones diversas y sostenidas deben incorporarse lo más temprano posible en la formación, en un ambiente seguro y bajo principios de relevancia, especificidad, exhaustividad, viabilidad, pertinencia y personalización (Carr *et al.*, 2023). Se recomienda utilizar un sistema de reuniones estructurado entre el personal académico y los estudiantes para fomentar la apertura y la autoevaluación en un entorno constructivo y sin prejuicios, con el fin de facilitar la autorregulación y el crecimiento (Hill *et al.*, 2023; O'Connor y McCurtin, 2021), así como aceptar las emociones que genera, en especial las negativas, y discutir cómo regularlas (Hill *et al.*, 2023; Yang *et al.*, 2023). Al parecer, la manera como asumimos la retroalimentación está altamente asociada a cómo se percibe la academia, así como la propia identidad y trayectoria (Chong y Mason, 2021; Yang *et al.*, 2023).

Se sabe que los estudiantes participan ofreciendo valoraciones positivas a los trabajos de sus pares, pero es más difícil para ellos brindar recomendaciones de mejora (Burgess *et al.*, 2021). Puede ser por lo complejo que resulta desarrollar de forma paralela la conciencia de los géneros discursivos y construir su propia identidad como académicos y escritores. Por eso, entre otros aspectos, se sugiere que la retroalimentación sea focalizada en algunos aspectos previamente definidos (Paris, 2022) (por ejemplo, valorar primero la inclusión de información

que contribuya a la definición de un problema de investigación y no en asuntos gramaticales), y que además las devoluciones recibidas sean organizadas/jerarquizadas, cuando se reciban.

También se enfatiza la importancia de fomentar la observación y la práctica guiada con otros (Chong y Mason, 2021); por ejemplo, haciendo voluntariados para revisar en revistas en las que un novato puede trabajar de forma cooperativa con académicos de más experiencia. Además, la creación de espacios autogestionados entre los estudiantes para generar comunidades seguras o de soporte emocional para hablar y apoyarse en momentos de vulnerabilidad (Chong y Mason, 2021; Yang *et al.*, 2023), que suelen estar asociados a las revisiones y devoluciones que se reciben de tutores, otros profesores o pares académicos. De hecho, se está proponiendo que llegar a ser letrado académico implica la capacidad de utilizar la *feedback literacy*, dado su valor como parte del crecimiento formativo de los investigadores (Chong y Mason, 2021; Lee, 2022). Por lo tanto, se argumenta que esa capacidad debe ser parte de los resultados de aprendizaje en la formación de posgrado (Winstone *et al.*, 2022).

Esta dimensión letrada que pone en juego las identidades, la transformación de los escritores y su membresía en comunidades académicas nos permite resaltar las siguientes preguntas para trabajos futuros: ¿Qué espacios institucionalizados ofrecen los programas de posgrado para apoyar la formación de las capacidades de retroalimentación de los estudiantes? ¿Cuáles prácticas pedagógicas parecen apoyar el uso de las retroalimentaciones en relación con la construcción identitaria y autorial de los estudiantes? ¿De qué manera dichos espacios institucionalizados y prácticas pedagógicas consideran las tensiones emergentes entre las características locales y globales del contexto de formación posgraduada (p. ej. participar como estudiante de posgrado/académico desde el Sur Global en el contexto presentado en la sección *Contexto y estrategia metodológica*)?

El desarrollo de la conciencia de los géneros discursivos

La autorreflexión sobre nuestras experiencias nos muestra y confirma el desarrollo lento y progresivo de la conciencia de los géneros discursivos académico-científicos y, por tanto, nos recuerda que requiere de trabajo intensivo y sostenido. Estudios al respecto muestran que los estudiantes reportan la comprensión y la utilidad de aprender sobre las convenciones de los géneros discursivos; sin embargo, la capacidad aprendida de los estudiantes para identificar y

caracterizar rasgos textuales parece ser un requisito que no garantiza el éxito en la escritura académica (Morell y Pastor Cesteros, 2019) o de la comunicación en múltiples géneros no necesariamente académicos (McAlpine y Inouye, 2022). Así mismo, algunos trabajos al respecto destacan que el desarrollo de dicha conciencia se beneficia no solo de vivir y conectar experiencias letradas académicas entre sí sino también otras experiencias no académicas, vernáculos e idiosincráticas (Smith *et al.*, 2021). Por lo anterior, la literatura confirma el valor de lo que se han llamado las *pedagogías basadas en los géneros discursivos* y la *enseñanza de la escritura basada en la reutilización de conocimientos* como alternativas necesarias en la formación de escritores en una o más lenguas, tanto en entornos presenciales como virtuales (Chakma y Kabuhung, 2021; Driscoll y Cui, 2021; Zhang y Issra, 2022). En particular, se resalta que hay que documentar el impacto de estos esfuerzos a través de estudios longitudinales (Zhang y Issra, 2022).

En el contexto anterior, proponemos como preguntas para próximos trabajos: Dada la complejidad de adquirir conciencia y desempeño en múltiples géneros discursivos durante una experiencia de educación formal, ¿es necesario/adequado que los programas académicos prioricen la formación sobre ciertos géneros discursivos tanto académico-científicos como no académico-científicos? ¿Cómo se evidenciaría el desarrollo de la conciencia sobre un género discursivo académico-científico? ¿Cuánto tiempo se requiere para el control sobre su desempeño? ¿Qué caracterizaría las experiencias letradas que mejor ayudan a desarrollar dicha conciencia y control sobre su desempeño?

Con este trabajo analizamos narrativas docentes propias para documentar principios en la formación de escritores en posgrado como un camino y una oportunidad para seguir formulando preguntas que alienten nuevas investigaciones e iniciativas pedagógicas que se desarrollen incorporando el estudio de variaciones entre campos de conocimiento y niveles de formación (maestría y doctorado).

Referencias

Aguirre, J. (2020). Profesión, posgrado y pedagogía: La formación doctoral desde el enfoque biográfico-narrativo. *Communitas*, 4(7), 218-234. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/169615>

Albarrán Peña, J. M. y Uzcátegui, K. Y. (2020). Los bloqueos de escritura en la elaboración de las tesis doctorales. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(1), 1-23. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.57595>

Allahverdi, M., Mohammadi, E. y Mohammadi Achacheloeei, E. (2023). Writing process conceptions: A comparative study on disciplinary-socialized and disciplinary-naïve graduate students in two academic disciplines. *International Journal of Language Studies*, 17(1), 117-140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7513375>

Altamirano, C., Méndez-Ochaita, M. F. de M., Brambila Limón, R., Prudencio, E., Fátima, M. T. y Sánchez Hernández, V. (2020). Leer y escribir como interpretación de roles, aprender de experiencias de estudiantes de doctorado. *Didac*, 75, 5-13. <http://ri.iberro.mx/handle/iberro/6278>

Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 11(2), 40-53. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802019000200040

Andersen, J., Bazerman, C. y Schneider, J. (2014). 17 Beyond single genres: Pattern mapping in global communication. En E. Jakobs y D. Perrin (Eds.), *Handbook of Writing and Text Production* (pp. 305-322). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110220674.305>

Anzola Montero, G. (2011). Realidad de los posgrados en Colombia y su situación frente a la reforma de la Ley 30. *Revista UDCA Actualidad y Divulgación Científica*, 14(2), 3-5. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-42262011000200001

Badenhorst, C. M. (2018). Graduate student writing: Complexity in literature reviews. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 9(1), 58-74. <https://doi.org/10.1108/SGPE-D-17-00031>

Badenhorst, C. M. (2019). Literature reviews, citations and intertextuality in graduate student writing. *Journal of Further and Higher Education*, 43(2), 263-275. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1359504>

Badenhorst, C., Moloney, C., Rosales, J., Dyer, J. y Ru, L. (2015). Beyond deficit: Graduate student research-writing pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.945160>

Baird, S. B., Kearney, K. S. y Nephew, A. (2020). Writing through theoretical frameworks in the doctoral classroom. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 11(3), 281-294. <https://doi.org/10.1108/SGPE-02-2020-0013>

Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.

Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 421-441. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>

- Bazerman, C. (2019). A? Developmental? Path? To? Text? Quality? *Journal of Literacy Research*, 51(3), 381-387. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1086296X19858152>
- Bazerman, C., Graham, S., Applebee, A. N., Matsuda, P. K., Berninger, V. W., Murphy, S., ... y Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 351-360. <https://www.jstor.org/stable/44821267>
- Barkhuizen, G. y Consoli, S. (2021). Pushing the edge in narrative inquiry. *System*, 102 (102656). <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102656>
- Bolívar, A. (2020). La escritura del artículo científico en educación: Una perspectiva discursiva, interaccional y crítica. En: M. C. Martínez Solís, E. Narvaja de Arnoux y A. Bolívar (Eds.), *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar*. 25 años de la Cátedra Unesco. Risei. https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/mart%C3%ADnez_sol%C3%ADs_et_al_2020_lectura_y_escritura_para_aprender_crecer_y_transformar.pdf#page=49
- Brooks-Gillies, M., Garcia, E. G., Kim, S. H., Manthey, K., y Smith, T. G. (2020). Making do by making space: Multidisciplinary graduate writing groups as spaces alongside programmatic and institutional places. En M. Brooks-Gillies, E. Garcia, S. H. Kim, K. Manthey y T. Smith (Eds.), *Graduate Writing Across the Disciplines: Identifying, Teaching, and Supporting* (pp. 191-209). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/ATD-B.2020.0407.2.08>
- Bugos, J. A. (2020). Fund-a-mental Grant Writing: Opportunities for Teachers and Researchers. *Music Educators Journal*, 106(3), 60-67. <https://doi.org/10.1177/0027432119895565>
- Burgess, A., Roberts, C., Lane, A. S., Haq, I., Clark, T., Kalman, E., Pappalardo, N. y Bleasel, J. (2021). Peer review in team-based learning: influencing feedback literacy. *BMC Medical Education*, 21(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02821-6>
- Calle-Arango, L. y Ávila Reyes, N. (2022). Obstacles, facilitators, and needs in doctoral writing: A systematic review. *Studies in Continuing Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2026315>
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Documentos de trabajo. Escuela de educación. Universidad de San Andrés. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>
- Carlino, P. (2023). New Cognitive Practices in a Master's Thesis Proposal Writing Seminar. En P. Rogers, , D. Russell, P. Carlino y J. Marine (Eds.), *Writing as a Human Activity: Implications and Applications of the Work of Charles Bazerman*. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2023.1800.2.01>
- Carr, A. N., Kirkwood, R. N. y Petrovski, K. R. (2023). Use of effective feedback in veterinary clinical teaching. *Encyclopedia*, 3(3), 928-946. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3030066>
- Castelló, M., González, D. e Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista española de pedagogía*, 521-537. <https://www.jstor.org/stable/23766358>
- Castelló, M., McAlpine, L., Sala-Bubaré, A., Inouye, K., y Skakni, I. (2021). What perspectives underlie 'researcher identity'? A review of two decades of empirical studies. *Higher Education*, 81, 567-590. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00557-8>
- Chakma, U., Li, B. y Kabuhung, G. (2021). Creating online metacognitive spaces: Graduate research writing during the Covid-19 pandemic. *Issues in Educational Research*, 31(1), 37-55. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.748747335200300>
- Cheng, Y. H. (2014). Dissertation grant proposals as "writing games": An exploratory study of two L2 graduate students' experiences. *English for Specific Purposes*, 36, 74-84. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.07.001>
- Chois, P., Guerrero Jiménez, H. I. y Brambila Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>
- Chois, P. y Narváez-Cardona, E. (2023). Escribir para investigar: experiencias transformadoras en posgrados en Salud. *Educación Médica*, 24(6), 100837. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100837>
- Chong, S. W. y Mason, S. (2021). Demystifying the process of scholarly peer-review: an autoethnographic investigation of feedback literacy of two award-winning peer reviewers. *Humanities y Social Sciences Communications*, 8(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00951-2>
- Colombo, L. (2016). Ayudas pedagógicas para la revisión de la literatura en el posgrado. En G. Bañales Faz, N. A. Vega López y M. Castelló Badia (Coord.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Manual de buenas prácticas basadas en la investigación* (pp. 257-280). SM. http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf

- Colombo, L. M., Bruno, D. S. y Silva, V. S. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis educativa*, 24(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310>
- Colombo, L., Iglesias, A., Kiler, M., y Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el postgrado: experiencias de tesis. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 32(1), 163-172. <http://dx.doi.org/10.37177/unicen/eb32-322>
- Cui, W. (2019). Teaching for Transfer to First-Year L2 Writers. *Journal of International Students*, 9(4), 1115-1133. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i4.755>
- Ding, H. (2008). The use of cognitive and social apprenticeship to teach a disciplinary genre: Initiation of graduate students into NIH grant writing. *Written communication*, 25(1), 3-52.
- Douglas, A. S. (2023). Engaging doctoral students in networking opportunities: a relational approach to doctoral study. *Teaching in Higher Education*, 28(2), 322-338. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1808611>
- Driscoll, D. L., Paszek, J., Gorzelsky, G., Hayes, C. L. y Jones, E. (2020). Genre knowledge and writing development: Results from the writing transfer project. *Written Communication*, 37(1), 69-103. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0741088319882313>
- Driscoll, D. L. y Cui, W. (2021). Visible and Invisible Transfer: A Longitudinal Investigation of Learning to Write and Transfer across Five Years. *College Composition and Communication*, 73(2), 229-260.
- Estupiñán, M. C., Arias, G. O., y Pinto, M. A. S. (2020). Un estudio lexicométrico a la escritura de los aspirantes a un postgrado en lingüística. *Lingüística y literatura*, (77), 33-53. <https://www.redalyc.org/journal/4765/476569498002/476569498002.pdf>
- Giraldo-Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 173-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633>
- Heron, M., Gravett, K. y Yakovchuk, N. (2021). Publishing and flourishing: Writing for desire in higher education. *Higher Education Research & Development*, 40(3), 538-551. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1773770>
- Hill, J., Berlin, K., Choate, J., Cravens-Brown, L., McKendrick-Calder, L. y Smith, S. (2023). Emotions Experienced by Instructors Delivering Written Feedback and Dialogic Feed-Forward. *Teaching and Learning Inquiry*, 11, 1-21. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/TLI/article/view/75900>
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Jiménez Marata, A. M. (2019). El laberinto de la escritura científica. Redacción y publicación de ciencias sociales en Cuba. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), 100-111. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000100100
- Johnson, M. D. (2023). Formal Genre-Specific Knowledge as a Resource-Dispersing Feature of Task Complexity. *Languages*, 8(1), 64. <https://doi.org/10.3390/languages8010064>
- Kamler, B. (2008). Rethinking doctoral publication practices: Writing from and beyond the thesis. *Studies in higher education*, 33(3), 283-294. <https://doi.org/10.1080/03075070802049236>
- Kinney, T., Snyder-Yuly, J. y Martinez, S. (2019). Cultivating graduate writing groups as communities of practice: A call to action for the writing center. *Praxis: A Writing Center Journal*, 16(3), 16-24. <http://dx.doi.org/10.26153/tsw/3175>
- Lea, M. y Street, B. (2006). The 'academic literacies' model: Theory and applications, *Theory into practice*, 45(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Lee, I. (2022). Developments in classroom-based research on L2 writing. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(4), 551-574. <https://doi.org/10.14746/ssl2022.12.4.2>
- Leshem, S. (2020). Identity formations of doctoral students on the route to achieving their doctorate. *Issues in Educational Research*, 30(1), 169-186. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.085953915040529>
- Lillis, T. (2018). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y pensamiento*, 36(71), 68-83. <http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.syp36-71.rree>
- López, E. y Paz, J. C. S. (2019). El género ponencia en los niveles de grado y posgrado: Análisis contrastivo de producciones de dos comunidades discursivas. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 116-138. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2001>
- Martínez-Posada, G. H. (2022). La biografía narrativa: el maestro y su contexto. *Panorama*, 16(31), 286-299. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i2>

- McCune, V. (2021). Academic identities in contemporary higher education: sustaining identities that value teaching. *Teaching in Higher Education*, 26(1), 20-35. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632826>
- McGrath, L., Negretti, R. y Nicholls, K. (2019). Hidden expectations: scaffolding subject specialists' genre knowledge of the assignments they set. *Higher Education*, 78(5), 835-853. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00373-9>
- McAlpine, L. y Inouye, K. (2022). PhD graduates in non-academic roles: Harnessing communication knowledge to meet organizational goals. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 13(2), 151-170. <https://doi.org/10.1108/SGPE-05-2021-0044>
- McRell, A. S., Wilson, B. L. y Levkoff, S. E. (2021). Writing skills development for graduate studies and career readiness in science and aging fields: A case study approach. *Frontiers in Public Health*, 9, 727064. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.727064>
- Méndez-Ochaita, M. F., Romero Muñoz, J., Carrasco Altamirano, A., Kent Serna, R. y Brambila Limón, R. (2019). Normas y valores científicos: la ambivalencia percibida en las prácticas de investigación en una universidad pública mexicana. *Sociológica (México)*, 34(98), 111-158. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732019000300111
- Méndez-Ochaita, M. F., Romero Muñoz, J., Serrano Acuña, M. y Carrasco Altamirano, A. (2023). Literacidades y entornos de publicación de autoras(es) noveles después del doctorado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(97), 535-561. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662023000200535&script=sci_abstract
- Miller, C. R. (2015). Genre as social action (1984), revisited 30 years later (2014). *Letras & Letras*, 31(3), 56-72. <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/30580/16706>
- Mochizuki, N. (2022). Multilingual doctoral students' lived experiences of genre knowledge development through social interactions: Learning writing 'styles' and 'thought processes'. *Journal of English for Academic Purposes*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101181>
- Molina-Natera, V. y López-Gil, K. S. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 97-120. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>
- Morán, L., Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2022). Enseñanza virtual de la escritura de posgrado: análisis sobre la evaluación de las prácticas. *Praxis educativa*, 26(1), 2-17. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260105>
- Morell, T. y Pastor Cesteros, S. (2019). Genre pedagogy and bilingual graduate students' academic writing. *Publications*, 7(1), 8. <https://doi.org/10.3390/publications7010008>
- Muñoz Rodríguez, C. E. y Pérez Álvarez, B. E. (2021). Elaboración de una prueba diagnóstico para medir habilidades de escritura académica. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 131-146. <https://doi.org/10.6018/educatio.451751>
- O'Connor, A. y McCurtin, A. (2021). A feedback journey: employing a constructivist approach to the development of feedback literacy among health professional learners. *BMC Medical Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02914-2>
- Pappa, S., Elomaa, M. y Perälä-Littunen, S. (2020). Sources of stress and scholarly identity: The case of international doctoral students of education in Finland. *Higher Education*, 80(1), 173-192. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00473-6>
- Paré, A. (2019). Re-writing the doctorate: New contexts, identities, and genres. *Journal of Second Language Writing*, 43, 80-84. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.08.004>
- Paris, B. M. (2022). Instructors' Perspectives of Challenges and Barriers to Providing Effective Feedback. *Teaching & Learning Inquiry*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.20343/teachlearning.10.3>
- Parra Sandoval, M. C. (2021). Perfil del estudiante universitario latinoamericano. *Unesdoc.unesco.org*. Unesco IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378123>
- Perdomo, B. y Morales, O. A. (2022). Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de pre y postgrado del estudiantado peruano: Implicaciones pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 380-400. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.21>
- Pérez Díaz, A. B., López García, J. C. y Buendía Espinosa, A. (2019). El congreso académico como espacio para la formación de investigadores. El caso del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(83), 1109-1134. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000401109&script=sci_arttext

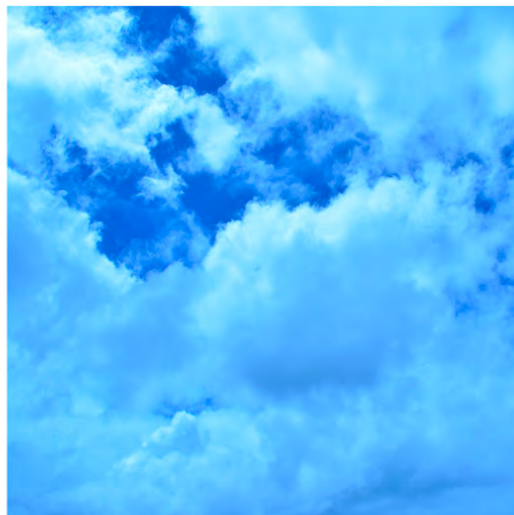
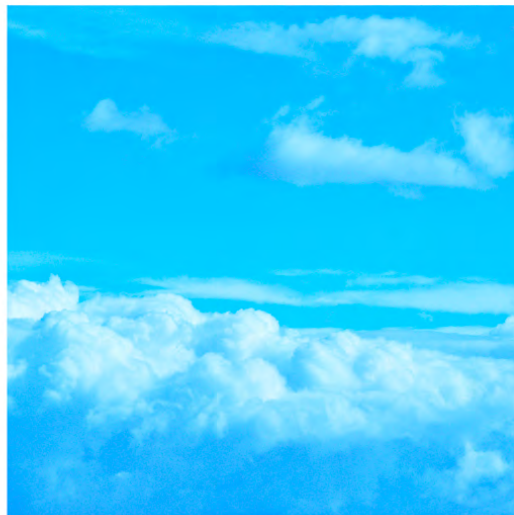
- Perry, K. (2012). What is Literacy? –A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language and Literacy Education [Online]*, 8(1), 50-71. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1008156>
- Plakhotnik, M. S., Rocco, T. S., Gionti, L. A., Munn, S. L. y Collins, J. C. (2019). Addressing the scholarly writing and publication needs of graduate students. En *Scholarly Publishing and Research Methods Across Disciplines* (pp. 298-316). IGI Global.
- Polio, C. (2017). Second language writing development: A research agenda. *Language Teaching*, 50(2), 261-275. <https://doi.org/doi:10.1017/S0261444817000015>
- Pozzo, M. I. (2020). Reflexões e decisões didáticas sobre práticas do ensino virtual de escrita de tese de pós-graduação. *Revista de Educação*, (19), 69-90. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4031
- Rabbi, S. (2021). Uptake processes in academic genres: The socialization of an advanced academic writer through feedback activities. *Journal of Response to Writing*, 7(2), 145-173. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/111776>
- Reiff, M. J. y Bawarshi, A. (2011). Tracing discursive resources: How students use prior genre knowledge to negotiate new writing contexts in first-year composition. *Written Communication*, 28(3), 312-337. <https://doi.org/10.1177/0741088311410183>
- Rey-Castillo, M. y Gómez-Zermeño, M. G. (2021). Dificultades en la escritura académica de estudiantes de maestría. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 71-89. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.4>
- Sánchez, V. (septiembre 11 de 2022). El top de los países de la OCDE con mayor número de graduados de doctorados. *Diario La República*. <https://www.larepublica.co/alta-gerencia/los-paises-de-las-ocde-con-mayor-numero-de-graduados-de-doctorados-3440817>
- Schiavinato, N. S. y Cavallini, A. V. (2022). La construcción identitaria de tesis de investigadoras principiantes. Análisis del proceso de escritura del proyecto de tesis desde una perspectiva autoetnográfica. *Praxis educativa*, 26(3), 344-364. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022022000300344
- Semana. (27 de abril de 2022). *Cada vez hay más doctores y magísteres graduados en Colombia*. Educación. Disponible en: <https://www.semana.com/finanzas/trabajo-y-educacion/articulo/cada-vez-hay-mas-doctores-y-magisteres-graduados-en-colombia/202243/>
- Sierra, L. O. y Mosquera, E. M. (2019). Estructura y movidas de la sección “metodología” en tesis de posgrado de Educación. *Enunciación*, 24(2), 133-151. <http://doi.org/10.14483/22486798.14772>
- Simpson, S. (2013). Systems of writing response: A Brazilian student’s experiences writing for publication in an environmental sciences doctoral program. *Research in the Teaching of English*, 48(2), 228-249. <https://www.jstor.org/stable/24398656>
- Smith, K. G., Girdharry, K. y Gallagher, C. W. (2021). Writing Transfer, Integration, and the Need for the Long View. *College Composition y Communication*, 73(1). <https://doi.org/10.58680/coc202131585>
- Soares Sito, L. y Buesaquillo Zapata, S. V. (2022). “¿No podemos ser como somos nosotros en realidad?”: Construcción de conocimientos, escritura e identidad. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 23(2), 161-185. <https://doi.org/10.26512/les.v23i2.43481>
- Solé, I., Castelló, M. y Teberosky, A. (2012). Estrategias de comunicación académica en postgrado universitario. En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. The WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2012.0346.2.32>
- Stouck, J. y Walter, L. (2020). Graduate Transitions: Canadian Master’s and PhD writing Experiences. *Discourse and Writing/Rédactologie*, 30, 264-289. <https://journals.sfu.ca/dwr/index.php/dwr/article/view/853>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Vélez, A. H. (2020). La identidad epistemológica de los estudiantes de doctorado en Educación. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, (11), 816. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103290>
- Viriya, C. y Wasanasomsithi, P. (2017). The effect of the genre awareness approach on development of writing ability. *International Forum of Teaching and Studies*, 13(1), 11-22. American Scholars Press, Inc. <http://americanscholarspress.us/journals/IFST/pdf/IFOTS-1-2017/IFOTS-v13n1-art2.pdf>
- Winfield, A., Topete, C. y Cuéllar, M. (2014). Desafíos de la organización de grupos de investigación científica, procesos de formación y producción escrita: casos de Brasil y México. *Innovación educativa*, 14(65), 81-98. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732014000200006&script=sci_arttext

- Winstone, N. E., Kieran, B. y Carless, D. (2022). Discipline-specific feedback literacies: A framework for curriculum design. *Higher Education*, 83(1), 57-77. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00632-0>
- Yang, L., Wu, Y., Liang, Y. y Yang, M. (2023). Unpacking the Complexities of Emotional Responses to External Feedback, Internal Feedback Orientation and Emotion Regulation in Higher Education: A Qualitative Exploration. *Systems*, 11(6), 315. <https://doi.org/10.3390/systems11060315>
- Yu, S. y Jiang, L. (2022). Doctoral students' engagement with journal reviewers' feedback on academic writing. *Studies in Continuing Education*, 44(1), 87-104. <https://doi.org/10.1080/0158037x.2020.1781610>
- Zhang, T. y Zhang, L. J. (2021). Taking stock of a genre-based pedagogy: sustaining the development of EFL students' knowledge of the elements in argumentation and writing improvement. *Sustainability*, 13(21), 11616. <https://doi.org/10.3390/su132111616>
- Zhang, Y. y Issra, P. (2022). Integrating genre with ethnography as methodology in understanding L2 writing instruction in a Chinese university. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00131-y>

Anexo 1. Demandas específicas de la escritura en los programas de posgrado contexto de las experiencias

Rasgos y demandas específicos	Universidad 1	Universidad 2
Tipo de institución	Pública	Pública
Año de fundación de la institución	1827	1945
Ubicación	Ciudad capital de la región Una sede en otro municipio del departamento	Sede principal en la ciudad capital de la región Nueve sedes en el resto del departamento
Población estudiantil	Para el periodo 2023-2, 16 038 estudiantes	Para el año 2021, 18 000 estudiantes en la sede de la ciudad capital y cerca de 12 500 en las demás sedes
Nombre del programa	Maestría en educación	Doctorado en educación
Año de fundación del programa	2005	2005
Duración del programa	Cuatro (4) semestres – 2 años	Ocho (8) semestres - 4 años
Requisitos de grado asociados a la escritura	Ponencia en evento internacional Artículo de investigación sometido en revista Presentación del informe final de trabajo de grado en autoría individual	Escritura de tres exámenes de candidatura que pueden ser derivados de trabajos finales de los seminarios y evaluados por pares externos o tres publicaciones resultado de ponencias nacionales o internacionales, capítulos de libro o artículos de revista científica indexada o no indexada. Presentación de la tesis como autoría individual
Roles de la autora trabajando con la escritura	Orientadora de seminarios de investigación en la línea de Pedagogía de la lectura y la escritura. Asesora de trabajo de grado	Orientadora de seminarios de investigación y seminarios teóricos Tutora de tesis

Fuente. Elaboración propia



Título de la obra

Cielos

Autor: Andrea López O.

Año: 2018

Clases espejo como estrategia de internacionalización curricular y aprendizaje colaborativo: una revisión documental

Mirror Classes as a Strategy for Curriculum Internationalisation and Collaborative Learning: A Literature Review

Aulas espelho como estratégia de internacionalização curricular e aprendizagem colaborativa: uma revisão documental

Mónica Alejandra Leguízamo-Suárez* 

Mónica Alejandra Pasito-Garzón** 

Claudia Patricia Moreno-Cely*** 

Rafael Sánchez-Cuervo**** 

Francisco Márquez-Vásquez***** 

* Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Grupo de investigación GECOS. monica.leguizamo@uptc.edu.co

** Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Grupo de investigación GECOS. monica.pasito@uptc.edu.co

*** Magíster en educación, Universidad de la Sabana, Chía, Colombia. Docente de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Grupo de investigación GECOS. claudia.moreno@uptc.edu.co

**** Magíster en fisiología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Docente de la Escuela de Enfermería, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Grupo de investigación GECOS. rafael.sanchezcuervo@uptc.edu.co

***** Subdirector académico y docente de la Licenciatura en Educación, Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. fmarquezv@uaemex.mx

Fecha de recepción: 01 de febrero de 2024
Fecha de aprobación: 17 de septiembre de 2024
Fecha de publicación: 01 de enero de 2025

Para citar este artículo

Leguizamón-Suárez, M. A., Pasito-Garzón, M. A., Moreno-Cely, C. P., Sánchez-Cuervo, R. y Márquez-Vásquez, F. (2025). Clases espejo como estrategia de internacionalización curricular y aprendizaje colaborativo: una revisión documental. *Pedagogía y Saberes*, (62), 43-57 <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20721>

Resumen

Este artículo de revisión presenta el análisis de 51 artículos que abordan las clases espejo como una estrategia de internacionalización curricular mediada por el aprendizaje colaborativo, durante el periodo 2013-2023. Se pretende mostrar un panorama sobre los aportes y desafíos de dicha estrategia en la educación; por lo cual se realizó una revisión sistemática de literatura empleando operadores lógicos booleanos en bases de datos o motores de búsqueda como: Scielo, Scopus, Dialnet, Google Académico y otros repositorios universitarios de carácter nacional e internacional. Los hallazgos reflejan que posterior a la pandemia (2020), los temas en cuestión fueron más investigados, aunque no siempre de manera integral; Colombia, México y Perú figuran como los países con mayor número de publicaciones. Como conclusión, se destaca el aporte de las clases espejo como herramienta pedagógica que se opone a la educación tradicional y permite superar barreras geográficas de manera que la internacionalización curricular esté al alcance de forma más flexible y apreciable en niveles educativos donde no suele ser tan común (como la educación básica o media), gracias a la implementación de las TIC y la intervención de docentes que le apuestan a metodologías y experiencias más innovadoras.

Palabras clave

clases espejo; internacionalización del currículo; aprendizaje colaborativo; TIC

Abstract

This review article analyses 51 articles that address mirror classes as a strategy for curriculum internationalization through collaborative learning, covering the period from 2013 to 2023. The aim is to provide an overview of the contributions and challenges of this strategy in education. A systematic literature review was conducted using Boolean logical operators in databases or search engines such as Scielo, Scopus, Dialnet, Google Scholar, and other national and international university repositories. The findings indicate that after the pandemic (2020), the topics in question received more attention, although not always comprehensively. Colombia, Mexico, and Peru were identified as the countries with the highest number of publications. In conclusion, the paper highlights the contribution of mirror classes as a pedagogical tool that challenges traditional education and overcomes geographical barriers, making curriculum internationalization more accessible and visible in educational levels where it is not so common (such as elementary or middle school), thanks to the implementation of ICT and the involvement of teachers who are committed to more innovative methodologies and experiences.

Keywords

mirror classes; curriculum internationalization; collaborative learning; ICT

Resumo

Este artigo de revisão apresenta a análise de 51 artigos que abordam as aulas espelho como estratégia de internacionalização curricular mediada pela aprendizagem colaborativa, abrangendo o período 2013 a 2023. Desta forma, pretende-se mostrar um panorama sobre as contribuições e desafios dessa estratégia na educação. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, utilizando operadores lógicos booleanos em bases de dados e motores de busca como Scielo, Scopus, Dialnet, Google Scholar e outros repositórios universitários nacionais e internacionais. Os resultados mostram que, após a pandemia (2020), os temas em questão foram mais pesquisados, embora nem sempre de forma abrangente, sendo Colômbia, México e Peru os países com maior número de publicações. Como conclusão, destaca-se a contribuição das aulas espelho como ferramenta pedagógica que se opõe ao ensino tradicional e permite ultrapassar barreiras geográficas para que a internacionalização curricular seja mais acessível e visível em níveis educativos onde habitualmente não é tão comum (como a educação básica e média), graças à implementação das TIC e à intervenção de professores que apostam em metodologias e experiências mais inovadoras.

Palavras-chave

aulas espelho; internacionalização curricular; aprendizado colaborativo; TIC

Introducción

El avance de la educación ha tenido diferentes cambios que van de la mano de la innovación e implementación de nuevas herramientas digitales las cuales responden a las demandas y necesidades de un mundo cada vez más globalizado. Por tal motivo, las instituciones de educación han venido adoptando una responsabilidad sobre los cambios tecnológicos que se presentan hoy en día y que permiten ir a la vanguardia de los distintos avances sociales, culturales y científicos. Tales cambios contribuyen, de igual forma, al desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes, como el trabajo en equipo, el pensamiento sistémico y el avance científico (Gallego y Meneses, 2023). Por ello, durante los últimos años, tanto docentes como investigadores han venido implementando nuevas estrategias pedagógicas y didácticas para contribuir y fortalecer las nuevas metodologías y modelos educativos que se encuentran dentro y fuera del aula de clase, como, por ejemplo, las denominadas clases espejo.

Esta estrategia pedagógica emergente ha venido tomando más fuerza dentro de la educación primaria, secundaria y superior, debido a su papel en los procesos de internacionalización del currículo, los cuales, buscan dar nuevas oportunidades al desarrollo social, educativo y cultural entre diferentes países alrededor del mundo. No obstante, dichos cambios no solo han respondido a los avances tecnológicos a los que nos enfrentamos diariamente; durante el periodo del 2020 y 2021 el planeta vivió una situación que no había experimentado hacía más de 100 años: una pandemia. Esta pandemia puso a prueba a todos los estamentos, tanto públicos como privados, en cuanto a su capacidad de respuesta y rápida adaptación frente a este nuevo reto, y el sector educativo no fue la excepción, es más, fue uno de los principales sectores que debió adaptarse velozmente para no detener sus actividades en todos los niveles educativos.

Resultado de estos cambios que tomaron por sorpresa tanto a la gran mayoría de docentes como a los estudiantes, fue la implementación de actividades virtuales a las que no se estaba acostumbrado pues eran muy pocos los docentes que las implementaban antes de la pandemia (Contreras, 2022). Dentro de estas actividades, las clases a través de diversas plataformas virtuales como Google Meet, Zoom, Teams, entre otras, se convirtieron en nuevos retos para los docentes que nunca habían incorporado estas herramientas en sus clases, las cuales, en la mayoría de los

casos, habían sido magistrales. Sin embargo, debido a la extensión de los días de confinamiento a causa de la covid-19, cada vez más maestros y estudiantes se debían adaptar a esta nueva realidad, que generó gran incertidumbre en todos (Lizárraga, 2022), y que poco a poco fue más prominente en la actividad educativa (Mancera *et al.*, 2020).

Así mismo, esta adaptación gradual que atendía a las necesidades abruptas ocasionadas por los cambios establecidos durante y después de la pandemia permitió que los docentes empezaran a diseñar e implementar nuevas metodologías, las cuales dieron paso a un mayor reconocimiento a la educación virtual para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Prado y Corral, 2021). Estas nuevas estrategias y metodologías (como las clases espejo) buscan responder a las diferentes adaptaciones a las que nos enfrentamos hoy en día, y a su vez, trascender de aquellas limitaciones o fronteras físicas que en la antigüedad no permitían a los docentes y estudiantes integrarse en un mundo globalizado, así como crear experiencias de aprendizaje colaborativo intercultural (Gallego y Meneses, 2023).

Atendiendo a lo anterior, este artículo tiene como propósito llevar a cabo una revisión bibliográfica de los distintos trabajos, conceptos, términos e investigaciones que se han desarrollado en torno a esta estrategia pedagógica, los cuales han permitido tener una visión más amplia de los avances de la educación y los posibles retos que se presenten en el desarrollo de estas nuevas estrategias y metodologías dentro y fuera del aula de clase.

Materiales y métodos

La metodología de esta revisión bibliográfica se estableció en 3 fases: rastreo, selección de documentos y análisis de la información.

Fase 1. Rastreo

Para los propósitos de esta investigación, se seleccionaron artículos, documentos y portales de información publicados en el periodo comprendido entre el 2013 y el 2023, obtenidos en bases de datos o motores de búsqueda como Scielo, Scopus, Dialnet, Google Académico y repositorios universitarios nacionales e internacionales. Se tuvieron en cuenta los principales operadores lógicos booleanos incluidos en las ecuaciones de búsqueda, como se evidencia en la tabla 1.

Tabla 1. *Rutas de búsqueda de la bibliografía*

Sitio consultado	Ecuaciones de búsqueda	Artículos o documentos encontrados	Artículos o documentos seleccionados
Scopus	"mirror class*" AND "education"	6	4
	"clases espejo" + "educación"	6	4
Dialnet	"TIC" "aprendizaje colaborativo" "primaria"	24	12
	intitle:"clases espejo"	15	10
Google Académico	"clases espejo" + "internacionalización del currículo" + "aprendizaje colaborativo" - "COIL"	18	4
	intitle:"mirror class" + "internationalization"	2	2
Repositorios universitarios y otros (Scielo, ScienceDirect)	"clases espejo" "internacionalización curricular" y "aprendizaje colaborativo"	55 ^a	15
Total:		126	51

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Campo e Hincapié (2023)

^aPara el caso de los repositorios universitarios se coloca un valor aproximado de la compilación total del número de documentos encontrados, debido a la amplitud de la ruta de búsqueda y su duplicación en otros sitios consultados.

Fase 2. Selección de documentos

Una vez implementadas las ecuaciones de búsqueda, se realizó la lectura general de los 126 documentos encontrados inicialmente, teniendo en cuenta aspectos de inclusión: 1) Título, resumen y palabras clave que estuvieran vinculadas con los temas seleccionados (clases espejo, internacionalización del currículo y aprendizaje colaborativo) de forma explícita. 2) Fecha de publicación que se encontrara dentro del periodo definido con anterioridad por los autores (2013-2023). 3) Acceso abierto a los documentos completos. De dichos documentos, se descartaron 75 artículos que no cumplían con los criterios ya mencionados. Como resultado, se analizaron 51 artículos correspondientes al 40,47 % del total de la búsqueda.

Fase 3. Análisis de información

La información colectada se organizó en una hoja de cálculo de Excel, donde se clasificaron los documentos seleccionados de acuerdo a una matriz de análisis de información, la cual permite identificar los diferentes avances y conceptos que pueden tener relación entre los distintos estudios, contrastando sus objetivos y hallazgos, tal y como se muestra en la tabla 2.

De igual forma, los datos obtenidos se organizaron con base en los siguientes parámetros: año de publicación, país y palabras clave, para su respectivo análisis.

Tabla 2. Matriz de recolección de la información

Autor y año	Título	Propósito	Muestra	Intervención	Resultados	Hallazgos
Datos esenciales de la publicación en formato APA	Título original del texto y su traducción al español de ser necesaria.	Incluye el objetivo del estudio	Se mencionan las universidades y/o países donde se desarrolló el estudio.	Hace referencia a la metodología empleada o el tipo de artículo	Es lo más fundamental del artículo. Se registra a partir del análisis de resultados o la discusión.	Conclusiones, limitaciones o recomendaciones plasmadas de manera general en cada documento.

Fuente: Elaboración propia, adaptado de: Guirao, Olmedo y Ferrer (2008)

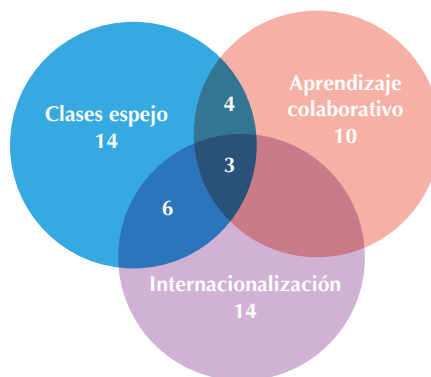
Resultados

Para dar cumplimiento al propósito del artículo, se expone un panorama general cuantitativo de los documentos seleccionados. De acuerdo con las rutas de búsqueda definidas (Véase tabla 1), se seleccionaron un total de 51 documentos que

reunieron información relevante sobre los temas principales en este estudio (clases espejo, internacionalización del currículo y aprendizaje colaborativo), de ellos únicamente 3 hacen énfasis principal en todos los conceptos, y los 48 restantes se refieren a uno o dos de ellos, tal como puede observarse en la figura 1.

Figura 1. Distribución de artículos y documentos por tema

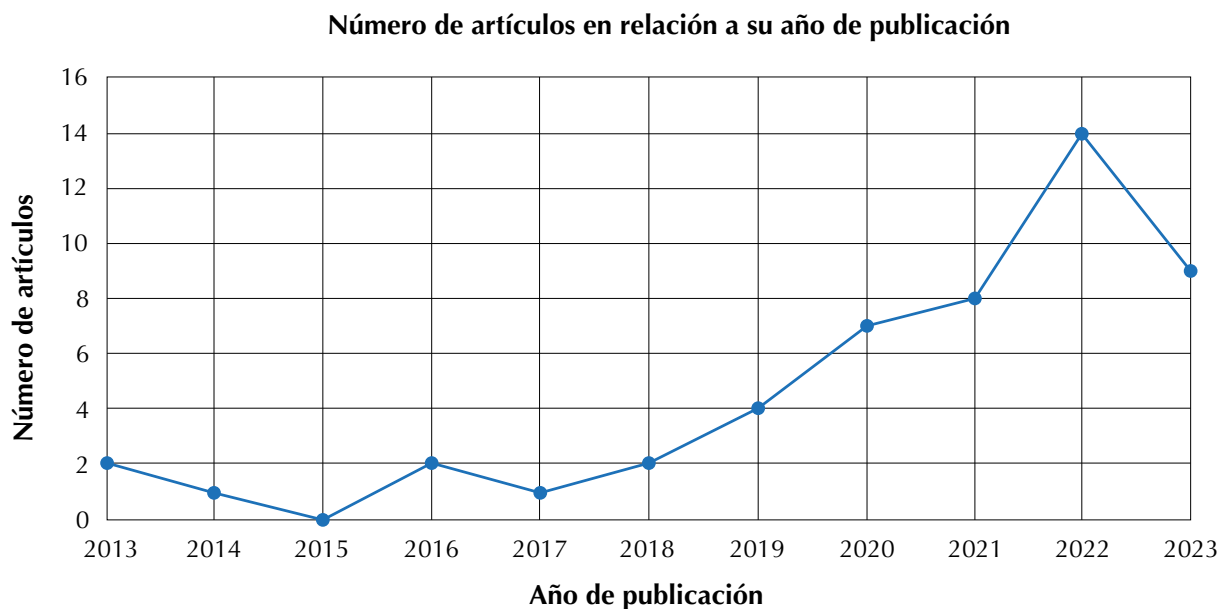
Distribución de artículos por tema



La evaluación de dichos documentos, en primer lugar, se abordó a partir del año de publicación. Así pues, como se muestra en la figura 2, la mayoría de trabajos fueron publicados durante el periodo 2020-2023, siendo el 2022 el año con mayor número de

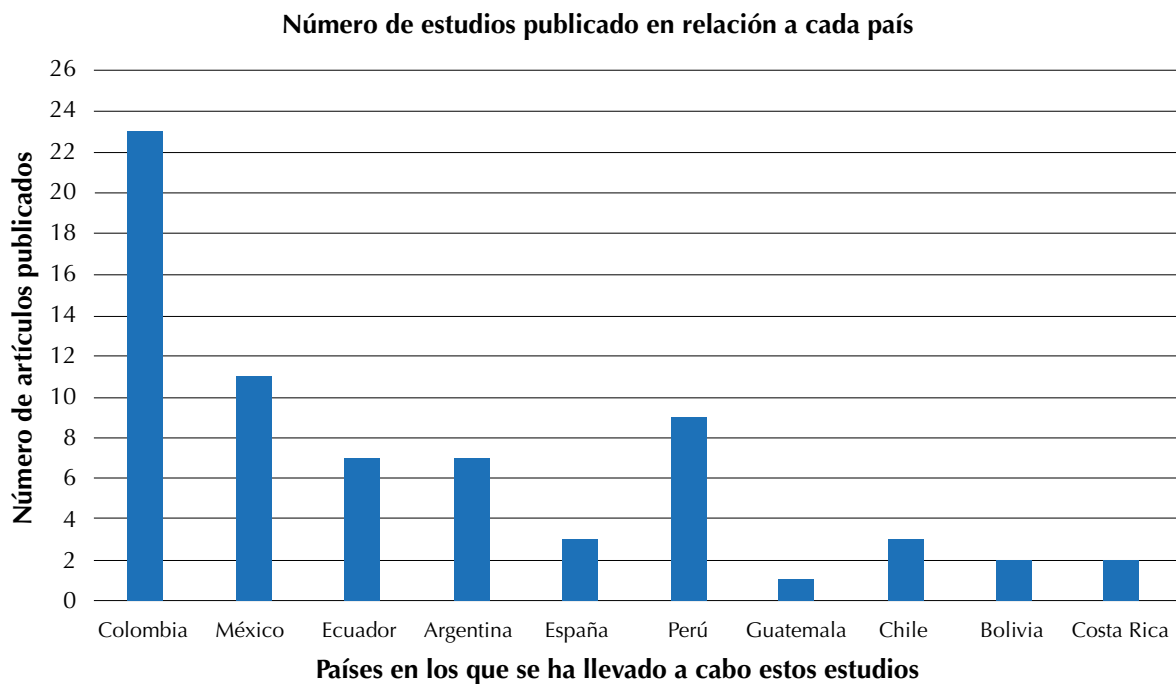
publicaciones, lo cual puede atribuirse a un mayor interés por parte de la comunidad académica para hablar-escribir de los temas seleccionados, como resultado de la implementación de actividades virtuales durante la pandemia.

Figura 2. Número de artículos de acuerdo con el año de publicación



Por otra parte, es de destacar que, teniendo en cuenta las ecuaciones de búsqueda, gran cantidad de los artículos seleccionados se encontraban en el idioma español, razón por la cual Colombia, México y Perú se sitúan en los primeros países a nivel latinoamericano en tener mayor cantidad de publicaciones sobre las temáticas, con 23, 11 y 9 publicaciones respectivamente. No obstante, cabe señalar que muchos de estos artículos fueron publicados en coautoría con otros países latinoamericanos o de habla hispana como los que se muestran en la figura 3.

Figura 3. Número de estudios publicados según país



Sumado a lo anterior, es importante mencionar que este tipo de análisis ya han sido realizados antes por diferentes autores, como es el caso de Pulido-Joo *et al.* (2023), quienes mencionan en su investigación la importancia de Colombia dentro del desarrollo de estos temas siendo el país con mayor producción científica, seguido de Perú y México; sin embargo, al llevar a cabo una búsqueda más amplia y minuciosa de los artículos y documentos publicados por cada país, además de las temáticas seleccionadas, se puede observar una mayor participación y producción científica por parte de México en los últimos años, que lo ubica como el segundo país con mayor producción científica de habla hispana.

No obstante, dichos resultados pueden variar de acuerdo a las ecuaciones de búsqueda empleadas en cada investigación y las temáticas que se seleccionen para ser incluidas en ellas; tal y como se evidencia en los resultados obtenidos en esta investigación.

Discusión

Debido a los avances tecnológicos, sociales, culturales y económicos en la sociedad actual, la educación ha desarrollado y adaptado continuamente diversas estrategias y herramientas pedagógicas y didácticas. Estas estrategias buscan fortalecer los cambios presentes en las nuevas generaciones y disminuir las brechas digitales en la educación mundial. Por ello, surge la necesidad de buscar metodologías propias de la educación y la tecnología que respondan a las demandas de un mundo en constante cambio, las cuales también buscan que el docente reflexione sobre concepciones educativas y pedagógicas que subyacen a los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre interrogantes como: ¿Para qué? ¿Cómo? y ¿Qué? se debe enseñar (Boude, 2013). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo por gobiernos nacionales e internacionales, aún siguen existiendo sectores educativos en donde el uso de las TIC es prácticamente nulo e invisible, debido a la falta de información sobre las nuevas estrategias que se pueden implementar con los estudiantes. En este caso, el desarrollo de estas nuevas estrategias medidas por el uso de las TIC juega un papel fundamental para el avance e innovación de las diferentes áreas de conocimiento impartidas dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta que, como lo mencionan Astudillo *et al.* (2018), estas herramientas refuerzan y transforman las distintas prácticas educativas llevadas a cabo por los docentes, logrando así la apropiación de nuevas redes de aprendizaje y factores sociales y culturales.

Por estos motivos, en la actualidad se hace menester incluir nuevas estrategias en el currículo que contribuyan a la eliminación de obstáculos presentes en el intercambio de conocimiento, la implementación de herramientas digitales y en el aprendizaje colaborativo de niños, niñas y adolescentes en todo el mundo. Ante esta inmediata realidad, Montecinos (2019) indica que las instituciones educativas, particularmente las universidades, se han visto obligadas a reinventarse, puesto que, con el objetivo de expandir la educación, deben involucrar aspectos socioculturales que ayuden a superar barreras geográficas.

Es aquí donde surge el término “Internacionalización del currículo”, cuyas definiciones son muy controversiales en el mundo académico. No obstante, se tomarán en cuenta referencias como la definición propuesta por Leask, quien entiende la internacionalización como “la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido del currículo, así como los resultados de aprendizaje, tareas de evaluación, métodos de enseñanza y servicios de apoyo de un programa de estudio” (Leask, 2015, como se citó en Beneitone, 2022, p. 429). Sumado a esto, Peña y Aponte (2018, citados en Echeverría, 2021) hacen énfasis en mencionar la importancia de comprender que uno de los principales mediadores de la internacionalización curricular en los distintos niveles de educación es el docente, quien logra dar una perspectiva más amplia sobre las dimensiones internacionales e interculturales que se pueden establecer dentro de las asignaturas y en las estrategias pertinentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante mencionar que, la internacionalización del currículo debe ser entendida como un proceso de innovación donde convergen factores culturales en una dimensión internacional, en el cual deben asumirse contenidos y modelos pedagógicos que favorezcan el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes. Aponte y Calle (2020) afirman que la internacionalización curricular puede entenderse como un resultado de aprendizaje que contribuye en la formación integral del sujeto, evidenciable más allá de un punto de vista académico; por tanto, las instituciones educativas, en su mayoría instituciones de educación superior, han comenzado a incorporar dentro de sus planes curriculares nuevos conceptos y componentes internacionales que den respuesta a lo mencionado anteriormente y que en conjunto, permitan el manejo del bilingüismo, el fomento de habilidades y competencias internacionales y una concepción más amplia del aula de clase con resultados de aprendizaje globales (Díaz *et al.*, 2022; Gil-Reyes, 2020).

Como parte de esa internacionalización curricular, se ha logrado identificar numerosos artículos que han descrito las clases espejo como una herramienta o recurso académico útil en la enseñanza (Barrios, 2016; Merli y Suárez, 2022; Quintana, s. f.), que por su naturaleza tiende a ser interdisciplinaria e intercultural (Ramírez y Ocampo, 2020). Tal como lo indican Díaz *et al.* (2022), la clase espejo es un “proceso colaborativo entre dos cursos de diferentes universidades, lo cual implica un trabajo coordinado entre profesores y estudiantes” (p. 5). Del mismo modo, en algunas investigaciones realizadas, como por ejemplo la de Yangali *et al.* (2021) y la de Del Carpio (2022), se concluye que la clase espejo es una estrategia de internacionalización pedagógica que permite fortalecer la competencia investigativa en estudiantes de pregrado donde se vinculan entre sí y con sus docentes para compartir vivencias mediadas por las TIC.

Con lo anterior, se puede apreciar que muchas de las experiencias de internacionalización curricular han sido realizadas sobre todo en un contexto universitario. En este sentido, Muñetón Cruz (2023) indica que la internacionalización, no se ha reflejado con gran consideración en los niveles de educación básica y media, dado que los lineamientos normativos, pedagógicos, culturales y políticos han sido bastante limitados, por lo menos en países como Colombia y México; los cuales no han tenido un avance significativo con este tipo de estrategias en dichos niveles de la educación. Como resultado, se ha generado una brecha en las oportunidades que poseen los estudiantes para participar en actividades como la movilidad nacional e internacional, los convenios internacionales o el multilingüismo brindado en estos niveles educativos, acto que motiva a pensar cómo se podría llevar a cabo la internacionalización en escuelas primarias y secundarias.

Bajo esta perspectiva, las clases espejo vienen a derribar muchas de estas barreras, puesto que se convierten en una alternativa económica y relativamente sencilla para tener experiencias significativas y promover la creación de redes académicas nacionales e internacionales en distintos ámbitos educativos (Henoa *et al.*, 2021; Salas, 2018). Un claro ejemplo se ve reflejado en la propuesta de Baldeón *et al.* (2023), quienes evaluaron las clases espejo con el fin de optimizar competencias matemáticas en estudiantes de grado sexto de dos instituciones peruanas siguiendo el enfoque de investigación acción (planeación, ejecución, observación y reflexión). De manera más general, Salas (2018) plantea que las clases espejo pueden ser aplicadas

a cualquier curso o asignatura a través de 7 fases: contacto, selección del tema, dinámica, exposiciones, evento, preguntas y cierre.

Novoa *et al.* (2022) adaptaron estas fases en su trabajo realizado en dos universidades de Colombia y Chile, e incluyeron una fase para la coordinación horaria del evento y luego una fase de interacción previa, antes de realizar la clase en sí. No obstante, de acuerdo con lo obtenido en sus resultados, los participantes manifestaron que el tiempo fue una debilidad en la clase espejo ya que no se tuvieron en cuenta tiempos extra por si existían posibles retrasos, así como la falta de espacios dentro de la clase para compartir aspectos culturales que generaran un clima favorable para la enseñanza y el aprendizaje. Dichos aspectos, sin duda, permiten reflexionar sobre los procesos de planeación de estas actividades y las posibles dificultades que se presentan en su desarrollo, las cuales no se ven reflejadas en un ámbito académico convencional.

Por su parte, en el trabajo propuesto por Morris *et al.* (2022), se les indaga a ocho docentes cuál es el procedimiento que consideran más pertinente para llevar a cabo una clase espejo, quienes mencionan de manera general aspectos como el contacto previo, la planeación acorde a los contenidos y plataformas a emplear, así como el análisis del perfil del estudiante y los objetivos de la clase. Lo anterior, refleja que, pese a que las clases espejo pueden ser una alternativa útil para la internacionalización en el aula, estas deben ser bastante ordenadas en tiempo y forma para que se realicen de una manera fructífera, contemplando aspectos esenciales más allá de la temática o contenido para enseñar.

Franco y Giraldo (2021) presentan una guía muy bien descrita sobre la metodología que debe tenerse en cuenta antes, durante y después de ejecutar una clase espejo. De manera general, se resalta la importancia de que el docente posea habilidades de planificación, organización y especialmente de flexibilidad para que dicha clase pueda llevarse a buen término, aun con los imprevistos que puedan presentarse. Así mismo, es importante mencionar que, en este tipo de recurso académico, la evaluación debe realizarse de forma constante por lo cual el refuerzo de las clases mediante tutorías y el uso de instrumentos que permitan la reflexión o realimentación de cada sesión es inherente (Sánchez-García *et al.*, 2023).

Ahora bien, dentro de los beneficios que presentan las clases espejo se mencionan la multiculturalidad, el apoyo a la acreditación, las redes o alianzas entre docentes y estudiantes, la comparación entre metodologías, planes y/o contenidos en pro de la

calidad del proceso educativo y la optimización en el uso de herramientas digitales (Morris *et al.*, 2022; Quintana, s. f.). Además, por ser una herramienta que se opone a la educación tradicional, las clases espejo se basan en la teoría del aprendizaje colaborativo, dado que existe una comunicación e interacción activa entre los estudiantes. Autores como Yangali *et al.* (2021), Troncoso (2022) y Morris *et al.* (2022) concuerdan en que, a través de este tipo de clases, se favorece un ambiente de respeto, descubrimiento de pasiones e intereses, autoconfianza, pensamiento crítico y responsabilidad.

El concepto de aprendizaje colaborativo se ha venido desarrollando, ampliando y reestructurando a lo largo de los años, de acuerdo con los diversos enfoques y modelos pedagógicos a los que se enfrenta constantemente; sin embargo, y a pesar de las diferentes variables en su definición, es considerado como una de las herramientas más importantes a nivel global en la actualidad, debido a su presencia en diversas estrategias pedagógicas y didácticas, como por ejemplo las clases espejo mencionadas antes. Según Lizcano-Dallos *et al.* (2019), el aprendizaje colaborativo es una de las herramientas de mayor utilidad en ámbitos educativos y se ha posicionado en distintos países a nivel mundial, principalmente en las áreas de innovación y desarrollo social.

Por otro lado, Roselli (2016) menciona en su artículo “El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria” que:

De hecho, en esta nueva versión de la coparticipación cognitiva, el término “colaboración” desplazó al más tradicional “cooperación”. Existe un cierto consenso que define a la cooperación como una división de funciones basada en una repartición de la tarea, lo cual daría lugar a un segundo momento de ensamblaje grupal. La colaboración sería, en cambio, un proceso colectivo desde el inicio, donde todos intervienen conjuntamente en la realización de la tarea. Esto no implica que no pueda haber una natural diferenciación de roles, pero esta es una emergencia espontánea de la dinámica interactiva. En los términos de Dillenbourg (1999), se trataría de una diferenciación horizontal, y no vertical, como sería el caso de la cooperación. (p. 223)

Debido a su naturaleza e implicación en la educación, el concepto de aprendizaje colaborativo se ha convertido en uno de los aspectos más importantes para el desarrollo de nuevos proyectos de investigación en instituciones educativas de básica primaria,

secundaria y educación superior. Esto con el fin de responder a las diferentes necesidades establecidas en estos campos sociales y académicos, así como en la incorporación del trabajo colaborativo en el aula como una estrategia didáctica, que redunde en un aprendizaje conjunto. Dicho aprendizaje requiere de la implementación de técnicas que lleven a la práctica esta estrategia y que de igual forma, desarrollan en los estudiantes competencias y habilidades transversales como sensibilidad intercultural, empatía, aceptación, resolución de problemáticas, comunicación, trabajo en equipo, entre otras (Restrepo, 2022; Vergara y Villa, 2023).

Es decir, se logra establecer que los trabajos colaborativos no solo permiten a los estudiantes aprender mucho más de lo que tal vez aprenderían de forma individual, sino que también les permite compartir tanto responsabilidades como logros, potenciando sus competencias y habilidades a nivel educativo y social. Al situar a los estudiantes en estos espacios se propicia que no solo adquieran contenidos estrictamente disciplinares, sino también otras competencias que contribuyen a la formación integral de cada uno de ellos y a la reflexión sobre la conceptualización de las estrategias didácticas implementadas dentro del aula de clase (Damián *et al.*, 2021).

Así mismo, con la implementación más constante de la educación virtual y la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se incrementó y aceleró de una manera impresionante y abrupta el trabajo colaborativo e interacción entre docentes y estudiantes de diferentes ciudades, regiones o países, con el fin de generar interesantes procesos investigativos, no solo en el ámbito educativo, sino también en el científico, social y económico; también se generaron diversas redes de trabajo y de apoyo entre estos actores académicos (Cotán *et al.*, 2020; Díaz-Barriga, 2013; Girón Ovalle, 2021).

Así pues, en lo que hace referencia al trabajo colaborativo, la implementación de las TIC ha incrementado la posibilidad de esta forma de laborar y colaborar con colegas que se encuentran en espacios diferentes, favoreciendo una interacción eficiente y tal como afirman Cotán *et al.* (2020):

El desarrollo de tareas de manera colaborativa, permite al profesorado evaluar estrategias como: 1) habilidades comunicativas asertivas y relacionales (Howe y Mercer, 2007); y 2) construcción social del conocimiento (Roura *et al.*, 2018). A este respecto, cabe señalar que es necesario promover un diseño didáctico de los trabajos colaborativos sobre los objetivos previamente formulados y que respete

las singularidades de los estudiantes (Biasutti y EL-Deghaidy, 2015; Brindley *et al.*, 2009; Palomares *et al.*, 2018). (p. 85)

En este aspecto, Bayonés *et al.* (2022) indagan sobre algunos componentes esenciales en el trabajo colaborativo mediado por las TIC (intervención docente, participación del estudiantado y estrategias metodológicas), para lo cual analizan en detalle la implementación de esta estrategia como parte de la internacionalización curricular en tres contextos distintos donde se ven involucradas algunas universidades brasileñas y argentinas. Como consecuencia, se destacan los estudios de caso, los debates críticos y el uso de wikis como herramientas que posibilitan la motivación e indagación en los estudiantes, favoreciendo la autonomía, pero a su vez el despliegue de actitudes que contribuyen a la relación positiva con sus pares y a la solución de problemas de manera conjunta.

Otras herramientas que están íntimamente ligadas a las anteriores, son las denominadas Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), es decir, aquellos recursos digitales orientados de forma específica a la enseñanza y en este aspecto se señala propuesta presentada por Sáchica y Páez (2021), quienes indican el uso pedagógico que tienen aplicaciones como Padlet, Jamboard, Canva y Genially en las clases espejo, con el fin de potenciar un aprendizaje significativo mediado por dinámicas colaborativas.

En cuanto a la intervención docente, es importante mencionar que, desde el trabajo colaborativo, también existe oportunidad para que los profesores compartan sus modalidades de trabajo empleadas, de tal manera que se incorporen nuevas metodologías didácticas que enriquezcan su labor docente. No obstante, cabe resaltar que la función del docente, teniendo en cuenta el flujo de información actual, es la de ser un orientador que no solo brinde los elementos necesarios para que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje, sino que este se construya al interactuar con otros (Gómez Vahos *et al.*, 2019).

Es pues primordial que en el proceso de enseñanza-aprendizaje surja la interacción entre docentes y estudiantes con la finalidad de replantearse ideas, indagar y apropiarse nuevos conceptos que puedan ser útiles en la sociedad. De ahí que las TIC juegan un papel fundamental en la potencialización del diálogo colectivo y pluricultural, puesto que se garantizan escenarios abiertos e interactivos que motivan al alumnado (Cruz *et al.*, 2019; García *et al.*, 2014), tal como se ha venido implementando a través de las clases espejo.

De acuerdo con lo anterior, Amórtegui Vargas *et al.* (2022) presentan el uso de las clases espejo como una “experiencia pedagógica innovadora”, particularmente empleada en la enseñanza de la programación, donde al emplear medios virtuales, los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con sus pares compartiendo diversas perspectivas en torno a un mismo tema. En palabras de Orezzaoli (2017), la interacción virtual puede generar un amplio *engagement*¹ en los estudiantes, siempre y cuando se motive su participación en actividades académicas como las discusiones o debates.

Un caso similar ocurre en el trabajo propuesto por González-Bañales y García (2023) donde se describe el proceso de enseñanza de temáticas vinculadas a la mercadotecnia y la ingeniería de sistemas en tres universidades de Colombia, México y Perú. Allí, se destaca a la clase espejo “no como una actividad académica más, sino como la oportunidad para desarrollar nuevas habilidades y competencias (...), así como la posibilidad de establecer puntos de contacto para la creación de posibles relaciones profesionales” (p. 271).

Por su parte, Poliche *et al.* (2023) mencionan en su trabajo que la implementación de las clases espejo o cursos espejo permiten que los estudiantes se enfoquen constantemente en objetivos definidos en las actividades académicas, con lo cual logran experimentar nuevas formas de trabajo, abren espacios de intercambio de conocimientos y los interiorizan, generan nuevas relaciones sociales con sus pares internacionales e implementan herramientas propias de las TIC; todo esto con el acompañamiento y asesoría de los docentes, con quienes ya no existen las barreras físicas ni de comunicación.

No obstante, en los trabajos mencionados antes se revelan algunos sesgos o limitaciones, ya que no se refleja de qué manera o a través de qué actividades específicas se permitió el aprendizaje colaborativo desde la perspectiva de los participantes. Un caso contrario se muestra en lo propuesto por Barbosa Guerrero (2022), ya que hace referencia a los inconvenientes que se presentan al realizar una clase espejo y las oportunidades de mejora para futuras intervenciones desde el punto de vista de los participantes; con lo cual, se ratifica el gran desafío que enfrentan los docentes para plantear estrategias

1 Orezzaoli (2017) define el *engagement* como “el nivel de involucramiento en las actividades propias de la asistencia, desarrollo de actividades y asignaciones complementarias que forman parte de la formación profesional de los estudiantes a la vez de cumplir otros roles en la sociedad” (p. 7).

complementarias a la clase espejo teniendo en cuenta estilos de aprendizaje de estudiantes con culturas totalmente diferentes.

De forma similar, Gaytán-Oyarzun *et al.* (2022), citando a Acuña (2008), mencionan en su investigación que estas nuevas estrategias que han fortalecido los procesos de enseñanza-aprendizaje también presentan algunas desventajas o limitaciones como son el cambio de horario, el idioma, las ideologías, la religión, los calendarios escolares, entre otras; las cuales, si bien, pueden ser prevenidas por los docentes antes de la implementación, al final dan como resultado un límite en el alcance de las clases espejo y las interacciones que tienen los estudiantes con sus pares internacionales, ya que, como lo menciona el autor, el éxito de estos procesos corresponde a una adecuada estructuración y organización de la estrategia.

Todo lo planteado hasta el momento apunta a la posibilidad que tienen las clases espejo para dar respuesta a los retos actuales en la educación, de tal manera, que a partir de ellas pueda darse el espacio para compartir diversas perspectivas a la luz de múltiples disciplinas y culturas. Empero, es primordial que dichas experiencias innovadoras mediadas por herramientas tecnológicas sean idóneas para propiciar el aprendizaje colaborativo, fomentando el intercambio sociocultural que rompe las distintas fronteras geográficas; enfocándose en los lineamientos curriculares para de esta forma, seguir buscando nuevas estrategias con el uso de plataformas tecnológicas que propicien una educación de alta calidad (Tomalá *et al.*, 2020).

Así mismo, se mostró cómo la educación se ha venido reconstruyendo y conceptualizando de forma diferente, cambiando métodos tradicionales que rompen el paradigma de las clases magistrales y permiten implementar nuevas estrategias que van a la vanguardia de los avances sociales, tecnológicos y científicos que identificamos hasta el día de hoy (Gaytán-Oyarzun *et al.*, 2022); por otra parte, también se ha logrado establecer espacios académicos activos e interactivos de forma sincrónica y asincrónica entre docentes y estudiantes, que aportan a sus habilidades cognitivas, ayudándoles a la búsqueda de información, la reelaboración de nuevos conocimientos y el desarrollo de actividades colaborativas por medio de herramientas tecnológicas (García y Marte, 2022).

La estrategia que se ha descrito a lo largo del documento, también se presenta como una práctica reflexiva constante para el docente debido a sus

implicaciones dentro y fuera del aula de clase, ya que motiva y da un compromiso en la práctica en donde se ratifican características como pertenencia, diversificación, interculturalidad, disciplina, trabajo colaborativo, toma de decisiones, entre otras; logrando en el proceso un acercamiento a la innovación educativa, el alcance de objetivos académicos y sobre todo, una respuesta a las necesidades de los distintos campos educativos (Chong y Marcillo, 2020).

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, durante los últimos años los países de habla hispana se han preocupado por ahondar en temas importantes para la educación, como son los reportados en este documento: internacionalización curricular, aprendizaje colaborativo y clases espejo. No obstante, en la mayoría de casos, dichos temas no se han investigado de manera integral sino por separado, haciendo ver que hace falta analizar el panorama educativo desde una visión sistémica. De igual forma, es de suma importancia llevar a cabo un mayor esfuerzo de búsqueda, en donde se implementen nuevas ecuaciones que amplíen los temarios y así, lograr un mayor alcance en la revisión bibliográfica en distintos idiomas.

Respecto a los temas mencionados en esta investigación, se establece que las clases espejo permiten abarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje y alcanzar una integración constante dentro y fuera del aula de clase, por lo cual se convierten en el anclaje idóneo para la internacionalización del currículo y a su vez, para el aprendizaje colaborativo en los distintos escenarios académicos a nivel nacional o internacional. No obstante, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo hasta el día de hoy, el desarrollo de este tipo de estrategia sigue siendo un reto en términos de planificación, flexibilidad horaria, idiomas, falta de vinculación en el plan de estudios, ideología, entre otros.

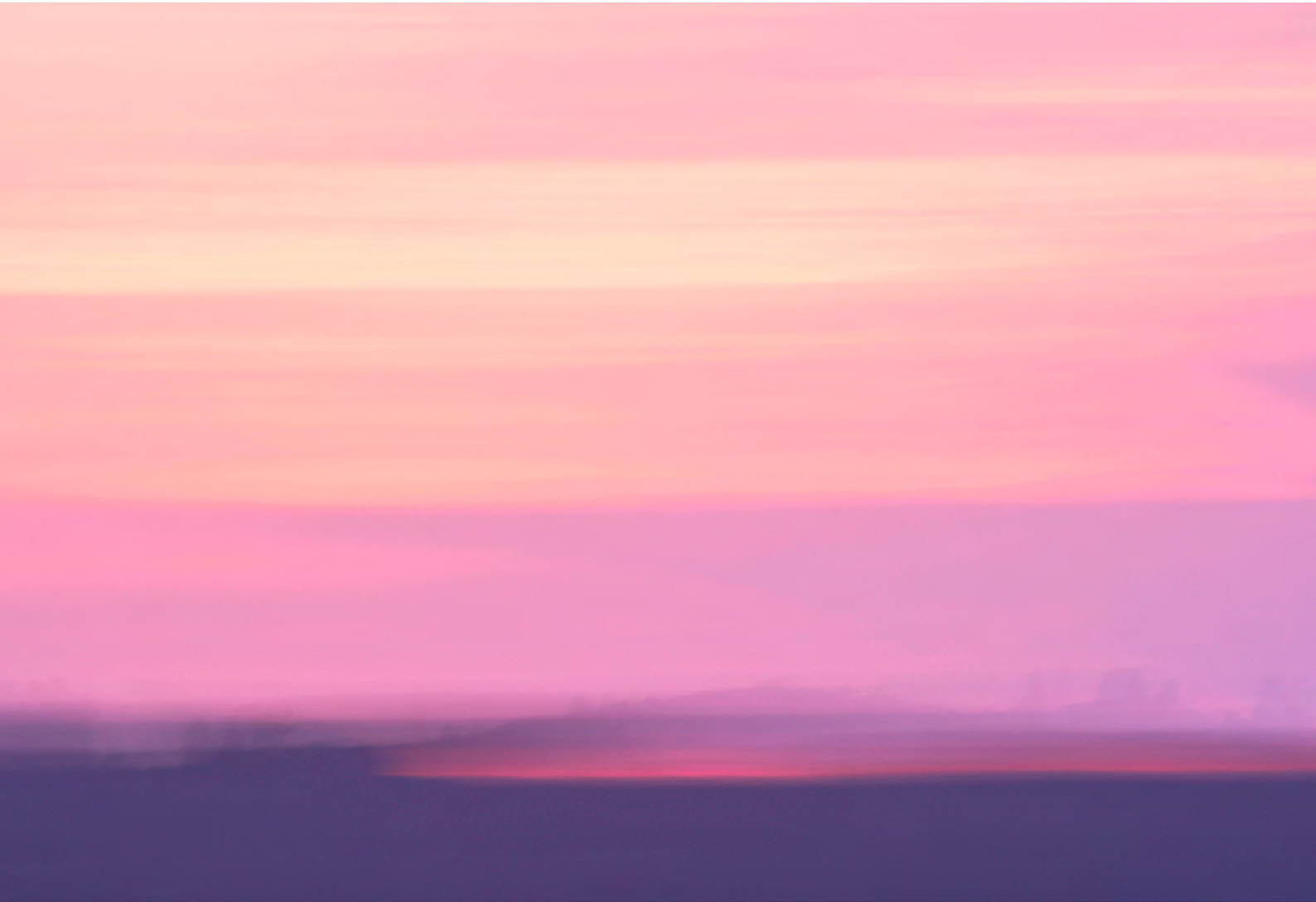
Por ello, es de destacar la importancia de la intervención de los docentes como facilitadores de un proceso educativo que le apueste a metodologías y experiencias innovadoras que enriquezcan el entorno educativo desde un panorama internacional mediado por las TIC, y que logre el progreso de futuros trabajos, metodologías e investigaciones encaminadas a la implementación de herramientas digitales colaborativas entre docentes y estudiantes de diferentes zonas geográficas.

Referencias

- Amórtegui Vargas, M. P., Correa Rodríguez, A. de J. y Jiménez Beltrán, J. H. (2022). Clases espejo como estrategia pedagógica para el aprendizaje de algoritmos y el fortalecimiento de habilidades blandas. *Memorias: Segundo Coloquio Unadista*, 290-304. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/memorias/article/view/5733>
- Aponte, M. y Calle, J. (2020). *Internacionalización del currículo a partir de resultados de aprendizaje* (Obra independiente). <https://claudiaaponte.com.co/wp-content/uploads/2018/12/2020-CAponte-y-JMCalle-Id-C-y-resultados-de-aprendizaje.pdf>
- Astudillo, M., Pinto, B., Arboleda, M. y Anchundia, Z. (2018). Aplicación de las TIC como herramienta de aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(2), 585-598. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6732755>
- Baldeón, M. D., Vasquez, M. R., Yangali, J. S. y Holguin-Alvarez, J. (2023). Mathematical competencies with applications of mirror classes in regular basic education. *Ijere*, 12(4), 2230-2245. <http://doi.org/10.11591/ijere.v12i4.25577>
- Barbosa Guerrero, L. (2022). Clases espejo como estrategia para fortalecer la internacionalización. *Mare Ingenii Ingenierías*, 3(2), 37-42. <https://doi.org/10.52948/mare.v3i2.564>
- Barrios Medina, J. A. (2016). *Clase espejo internacional*. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/items/a894ba5a-8afd-4b11-8d0d-fdc911ddc9d4>
- Bayonés, M. G., Vargas, M. R., Gramaglia, C., Guedes, M. P. y Clérico, G. M. (2022). El trabajo colaborativo mediado por TIC: Aportes para la formación integral en experiencias universitarias de internacionalización curricular en casa. En E. Aveleyra y M. Proyetti (Coords.), *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos* (pp. 1247-1257). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/escenarios-y-recursos-para-la-ensenanza-con-tecnologia-desafios-y-retos/>
- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo: Una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 422-444.
- Boude, O. (2013). Tecnologías emergentes en la educación: una experiencia de formación de docentes que fomenta el diseño de ambientes de aprendizaje. *Educação & Sociedade*, 34(123), 531-548. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200012>
- Chong, P. y Marcillo, C. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Dominio de las ciencias*, 6(3), 56-77. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1274>
- Contreras, J. (2022). La soledad de la Pandemia. En S. Castiello-Gutiérrez, M. P. Pantoja Aguilar y C. Gutiérrez Jurado (Coords.), *Internacionalización de la Educación Superior después de la Covid-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos* (pp. 17-31), 1a ed. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. https://investigacion.upaep.mx/images/img/editorial_upaep/biblioteca_virtual/pdf/iescovid.pdf
- Cotán, A., Martínez, V., García, I., Gil-Mediavilla, M. y Gallardo-López, J. (2020). El trabajo colaborativo online como herramienta didáctica en Espacios de Enseñanza Superior (EEES). Percepciones de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 12, 82-94. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2020.12.9>
- Cruz Pérez, M. A., Pozo Vinuesa, M. A., Aushay Yupangui, H. R. y Arias Parra, A. D. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *E-Ciencias de la Información*, 9(1), 44-59. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/33052>
- Damián, I., Camizán, H. y Benites, L. (2021). El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica en América Latina. *TecnoHumanismo*, 1(8), 31-52. <https://doi.org/10.53673/th.v1i8.41>
- Del Carpío, P. G. D. (2022). Mirror classes as a tool for International educational development, IEE. XII *International Conference on Virtual Campus (JICV)*, 1-4. DOI:10.1109/JICV56113.2022.9934341
- Díaz-Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 4(10), 3-21. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.10.88>
- Díaz, J., Cueto, M. I. e Iglesias, M. A. (2022). Clases espejo. Internacionalización e inclusión en el aula. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*. <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/2338/1989>
- Dillenbourg, P. (1999). "What do you mean by 'collaborative learning'?" En P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Elsevier. <https://telearn.hal.science/hal-00190240>

- Echeverría, L. (2021). *La internacionalización curricular en las Licenciaturas de Educación Infantil en el Caribe Colombiano* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/108322>
- Franco Hip, C. L. y Giraldo J. J. (2021). *Guía práctica de planificación y ejecución de clases espejo*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/657446/Gui%C3%81aclasespejo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gallego, A. y Meneses, M. (2023). Aprendizaje internacional colaborativo en línea: La investigación y el desarrollo de habilidades blandas. *Journal of microbiology & health education*, 5(3), 368-377. <http://journalmhe.org/ojs3/index.php/jmhe/article/view/60/80>
- García, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 21(42), 65-74. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- García, A. y Marte, D. (2022). Herramientas TIC para favorecer el aprendizaje colaborativo de los estudiantes en diversos contextos. *Segundo Congreso Caribeño de Investigación Educativa: Nuevos paradigmas y experiencias emergentes*. 261-266. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8498361>
- Gaytán-Oyarzun, J., Cravioto-Torres, R., Mendoza-Meza, E. y Ortiz-Zarco, E. (2022). Implementación de la metodología COIL, como estrategia para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje y la movilidad académica y estudiantil en la modalidad virtual. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 11(1), 141-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8455083>
- Gil-Reyes, N. (2020). Estrategia de implementación teórico-práctica para clases espejo de fotografía profesional. *Ignis*, 14. <https://revistas.cun.edu.co/index.php/ignis/article/view/955>
- Girón Ovalle, O. N. (2021). Estrategias didácticas virtuales acogidas por el docente universitario en tiempos de Covid-19. *Docencia Universitaria*, 2(2), 41-51, DOI <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v2i2.30>
- Gómez Vahos, L. E., Muriel Muñoz, L. E. y Londoño-Vásquez, D. A. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476661510011>
- González-Bañales, D. L. y García, P. A. (2023). "Clase espejo" como estrategia de aprendizaje colaborativo entre instituciones Latinoamericanas de Educación Superior. *Memorias CIEE* (pp. 267-271). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. https://www.researchgate.net/publication/368472375_Clase_espejo_como_estrategia_de_aprendizaje_colaborativo_entre_instituciones_Latinoamericanas_de_Educacion_Superior
- Henaó, J., Mesa, J. y Atuesta, J. (2021). Experiencia académica de clases espejo: En la asignatura de Taller de Proyectos de la Universidad Católica de Pereira y la Universidad De Las Américas. *Encuentros Académicos RAD*, 2, 139-149. <https://doi.org/10.53972/RAD.erad.2021.2.12>
- Lizárraga, A. (2022). Impactos y desafíos del Covid-19 en la movilidad estudiantil. En S. Castiello-Gutiérrez, M. P. Pantoja Aguilar y C. Gutiérrez Jurado (Coords.), *Internacionalización de la Educación Superior después de la Covid-19. Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos* (pp. 32-48), 1a ed. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. https://investigacion.upaep.mx/images/img/editorial_upaep/biblioteca_virtual/pdf/iescovid.pdf
- Lizcano-Dallos, A. R., Barbosa-Chacón, J. W. y Villamizar-Escobar, J. D. (2019). Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 5-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.acat>
- Mancera, C., Serna, L. y Barrios, M. (29 de abril de 2020). Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/pandemia-maestros-tecnologia-y-desigualdad/>
- Merli, M. C. y Suárez, S. (2022). Experiencia de clases espejo para estudios del turismo. *Redalint. Universidad, Internacionalización e Integración Regional*, 1(3), 61-64. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/redalint/article/view/4539>
- Montecinos, M. V. (2019). Internacionalización del currículo universitario virtual en el contexto de la globalización. *Telos*, 21(3), 754-775. DOI: <https://doi.org/10.36390/telos213.13>
- Morris, L., Duque, D., Garmendia, J., Monsalve, E. B. y Salazar, O. (2022). Experiencia profesoral en la internacionalización del currículo a través de clases espejo programadas por la Universidad Austral de Chile. *Avances en investigación científica*, 1(3), 201-210. DOI: <https://doi.org/10.47666/avances.inv.3>
- Muñeton Cruz, O. A. (2023). *La internacionalización de la educación en Colombia: un análisis del proceso de internacionalización integral en los niveles de educación básica-media y superior* [Tesis de Maestría, Universidad de Medellín]. https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/8187/T_MRI_662.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Novoa, R., Vergara, C. y Roa, E. (2022). Clase espejo como estrategia de enseñanza-aprendizaje colaborativo en asignaturas de especialidad en Ingeniería, utilizando tecnologías de Información y comunicación. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*. <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/2703>
- Orezzoli, C. E. (2017). Engagement académico en estudiantes de clases espejo en una universidad privada del Perú, durante el año 2016 [Tesis de maestría, Universidad Privada del Norte]. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/10939/Orezzoli%20Hoyle%20Carmen%20Elvira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Poliche, M., Flores, C., Herrera, C., Chayle, C., Doria, V. y Valbuena, M. (2023). Internacionalización del currículum mediante el uso de clases espejos. Universidad Nacional de Catamarca (UNCA)- Tecnológico de Antioquia (TDeA). *Memorias De Las JAIIIO*, 9(9), 140-156. <https://publicaciones.sadio.org.ar/index.php/JAIIIO/article/view/633>
- Prado, M. y Corral, K. (2021). Estrategias didácticas en la educación virtual y los estilos de aprendizaje en estudiantes de bachillerato. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 238-254. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4.2091>
- Pulido-Joo, L. A., Cardoza-Sernaqué, M. A., Gutiérrez-Ulloa, C. R., García-Salirrosas, L. M., Pongo-Aguila, O. E., Zapata-Ancajima, J. C., Jiménez-Chumacero, R. V., Sotomayor Nunura, G., Alarcón-Díaz, D. S. y Márquez-Galarza, I. D. D. (2023). Mirror Classes as International Teaching Experiences Mediated by Technologies in Universities: A Bibliographical Review. *Artseduca*, 36, 99-110. <https://doi.org/10.6035/artseduca.3607>
- Quintana, A. P. (s. f.) *Clases espejo, una estrategia para la internacionalización en la educación superior*. Universidad Ricardo Palma. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/32052/n/clases-espejo.pdf>
- Ramírez, I. y Ocampo, R. (2020). Discapacidad: Clases espejo, desafíos reflejados y construcción de conocimiento desde la innovación. *Iberciencia*, 1(1), 1-5. <https://www.aacademica.org/ivonne.fabiana.ramirez.martnez/12>
- Restrepo, M. (2022). Proyecto COIL, Uniminuto (Colombia) y Unicach (México) interculturalidad mediada por pantallas. *Revista Latinoamericana de Comunicación* 151, 127-140. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/4737>
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Sáchica, L. C. y Páez L. A. (2021). *Clases espejo: escenarios de co-construcción de experiencias de aprendizaje significativo*. II Encuentro Regional de AIESAD, 37-43. https://www.uned.ac.cr/viplan/images/dic/Libro_II_Encuentro_Regional_de_AIESAD_2021.pdf#page=47
- Salas, J. (2018). EMP Clase Espejo el instrumento más práctico para internacionalización e investigación. *Revista Académica Arje*, 1(2), 26-33. <https://revistas.utn.ac.cr/index.php/arje/article/view/161>
- Sánchez-García, T., Inga-Arias, M., Auria-Burgos, B., Estrada-Alvarez, L. y Carriel-Paredes, F. (2023). The Mirror Class as a Didactic Methodology and the Perception of the Students of the Universidad Nacional Mayor de San Marcos and the Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador. *Migration Letters*, 20(S8), 1247-1251. <https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/5089>
- Tomalá, M., Gallo, G., Mosquera, J. y Chancusig, J. (2020). Las plataformas virtuales para fomentar el aprendizaje colaborativo en los estudiantes del bachillerato. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(4), 199-212.
- Troncoso, P. C. (2022). Educación digital en Instituciones de Educación Superior (IES): Clase Espejo. *UPGTO Management Review*, 7(1), 19-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8624989>
- Vergara, A. y Villa, J. L. (2023). Internacionalización desde casa mediante clases espejo para fomentar la colaboración entre estudiantes de ingeniería mecatrónica. *Revista Electrónica ANFEI Digital*, 15 <https://anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/930>
- Yangali, J. S., Varón, N. y Calla, K. (2021). Mirror class, a pedagogical internationalization strategy to strengthen research competence in students of Latin American universities. *Zona Próxima*, 5(35), 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.35.001.42>



Título de la obra

Incomprensibles

Autor: Andrea López O.

Año: 2019

Universidad, cultura de la auditoría y *Nueva normalidad*

University, Audit Culture and New Normal
Universidade, cultura de auditoria e nova normalidade

Jhonny Steven Grajales-Quintero* 
John Jairo Cuevas-Mejía** 

Para citar este artículo

Grajales-Quintero, J. S. y Cuevas-Mejía, J. J. (2025). Universidad, cultura de la auditoría y *Nueva normalidad*. *Pedagogía y Saberes*, (62), 58-74. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20344>

La auditoría se convirtió en la palabra clave del vocabulario de la alta gerencia y fue el centro de gravedad para los hacedores de política y los Gobiernos de Occidente [...] La cultura de la auditoría usa un viejo nombre para referirse a este fenómeno emergente: la rendición de cuentas generalizada.

YURI JACK GÓMEZ

Resumen

Este documento, que hace parte del proyecto de investigación indicado al pie, se propone problematizar las formas en las que el discurso de la *nueva normalidad* acentúa la intervención de la *cultura de la auditoría* en el campo discursivo de la universidad. Se analiza cómo se desarrolla su régimen de circulación y cómo opera como condición de posibilidad para el actual proceso de *empresarialización*

* Magíster en Sociología. Fundación Universitaria María Cano. yonnystivengrajalasquintero@fumc.edu.co

** Doctor en Ciencias sociales. Pontificia Universidad Javeriana Cali. jjcuevasmejia@outlook.com

del campo discursivo de la universidad, que tiene en el despliegue de la *cultura de la auditoría* uno de sus engranajes. A este respecto, desde un posicionamiento en la *teoría del discurso* de la escuela de Essex se indican algunos significantes de la época, en particular sus articulaciones, luego se avanza en la discusión de sus efectos de significación en el campo discursivo de la universidad donde emplazan prácticas procedentes del orden social neoliberal.

Palabras clave

educación; discurso; empresa; cultura; universidad

Abstract

This paper, part of the research project detailed at the bottom of the page, aims to explore the ways in which the discourse of the “new normal” amplifies the influence of the audit culture within the discursive field of the university. It examines how the circulation of this discourse operates as a condition that enables the current process of entrepreneurialization within the university’s discursive field, with audit culture functioning as one of its mechanisms. Additionally, this study positions itself within the discourse theory of the Essex school to identify certain key signifiers of the present era, particularly their articulations. It then explores the implications of these signifiers in the university’s discursive field, where they embed practices stemming from the neoliberal social order.

Keywords

education; discourse; enterprise; culture; university

Resumo

Este artigo, que faz parte do projeto de pesquisa indicado no final da página, tem como objetivo problematizar a dimensão efetiva em que o discurso da “nova normalidade” acentua a intervenção da cultura da auditoria no campo discursivo da universidade. Analisa como o regime de circulação desse discurso se desenvolve e opera como uma condição de possibilidade para o atual processo de empresarialização do campo discursivo da universidade, tendo a implantação da cultura da auditoria como uma de suas engrenagens. Além disso, este trabalho se posiciona dentro da teoria do discurso da escola de Essex para identificar alguns significantes do tempo atual, em particular suas articulações. Em seguida, discute-se os efeitos de significação desses significantes no campo discursivo da universidade, onde são incorporadas práticas provenientes da ordem social neoliberal.

Palavras-chave

educação; discurso; empresa; cultura; universidade

Introducción

En este artículo¹ se avanza en una problematización del régimen de circulación del sintagma *nueva normalidad*² y el cómo se lo ha naturalizado en el campo discursivo de la universidad, al acentuar la intervención de la *cultura de la auditoría* que posibilita su actual proceso de *empresarialización*. Como punto de partida es clave indicar el reconocimiento de la relación dialéctica entre el discurso y lo social (Mautner, b); esto supone advertir que un cambio en el régimen de los “discursos del presente” no solo altera las tramas en las que se sostienen y configuran los imaginarios contemporáneos, sino que también afecta en su núcleo los modos de organización de lo social (Alonso y Fernández, 2013). Dicho de otro modo, práctica discursiva y práctica social guardan una relación isomorfa (Laclau y Mouffe, 2004). Dado el alcance global de la *nueva normalidad*, se discute cómo su intervención en el campo discursivo de la universidad ha acelerado³ los procesos de *empresarialización* de la educación superior (Giroux, 2018; Vega Cantor, 2015b) como consecuencia de la dimensión efectiva de la que este sintagma es portador.

Desde la declaración de pandemia de la covid-19 el pasado mes de marzo del 2020, y tras varios meses de socialización según este modo de organización de lo social, el sintagma *nueva normalidad* que circulara en el discurso público como parte del sentido común, ha sido naturalizado. El campo discursivo de la universidad no ha sido ajeno a este proceso. El sintagma citado circuló en los comunicados de las directivas, los documentos institucionales, los discursos de los tomadores de decisiones y hasta en el habla cotidiana de quienes habitan y hacen parte de los espacios universitarios. Como indicara Kemplerer (2012), su

repetición ha asegurado su paulatina interiorización por parte de una comunidad de hablantes. Sin embargo, la cuestión no se reduce solo a los modos de habla que de forma inconsciente reproducen los hablantes, sino a la dirección que su circulación fija para una formación social en donde asegura modos de subjetivación y organiza los lazos sociales (Laclau, 1994). Esto exige prestar atención a sus lugares de enunciación, toda vez que la materialidad de sus efectos está condicionada menos por lo que significa y más por los lugares desde donde a lo dicho se lo enuncia (Legendre, 2008).

A la circulación de este sintagma y sus efectos de significación se la denomina aquí *la política de la nueva normalidad*. A este respecto, se asume un posicionamiento desde la *teoría del discurso* de la escuela de Essex (Howarth, 2005, 2010; Soage, 2006; Townshend, 2003), en particular porque se reconoce que la configuración de lo social depende de la política que, en la época, ha hegemonizado el sentido y condiciona su formación y circulación (Laclau y Mouffe, 2004). Esto permite establecer una problematización conceptual que discuta el régimen de circulación de este sintagma y sus efectos de significación en el marco de las medidas tomadas como reacción a la situación de una pandemia mundial, por lo que se indican algunos significantes en los que se expresa la época, en particular sus articulaciones, para luego avanzar en la discusión de sus efectos de significación en el campo discursivo de la universidad donde se emplazan prácticas análogas a la forma empresa que el orden social neoliberal apuntala y difunde.

Con este trabajo se espera contribuir en la construcción de un marco analítico sólido que discuta el sintagma *nueva normalidad* y la política que lo sostiene,⁴ así como lograr una problematización de los modos en que se lo introduce y regulariza en el campo discursivo de la universidad. Si bien se inserta en una discusión de larga data sobre la *empresarialización* de la universidad (Brunner, 2007; Ibarra Colado, 2005; Krotsch, 1997), la contribución de este trabajo consiste en establecer una estrategia epistemológica/metodológica para indagar cómo circulan en el campo de la educación superior los significantes *nueva normalidad* y *cultura de la auditoría* y cómo posibilitan la imbricación de aquella con las lógicas del mercado.

1 Este artículo hace parte del proyecto de investigación “La universidad colombiana y las prácticas discursivas de ‘la nueva normalidad’: gubernamentalidad, cultura de la auditoría y de la financiarización” (2218) financiado por la Pontificia Universidad Javeriana Cali.

2 Se marca este sintagma en cursiva para establecer una distancia con su significación y el modo en que ha intervenido en el discurso público. Este constituye uno de los mecanismos que la ideología despliega para modular nuestra relación con el mundo. A propósito, dice Klemperer (2012, p. 31): “El nazismo se introducía más bien en la carne y en la sangre de las masas a través de palabras aisladas de expresiones, de formas sintácticas que imponía repitiéndolas millones de veces y que eran adoptadas de forma mecánica e inconsciente”.

3 Con esto se busca evitar que se piense que este proceso es inédito, más bien, está en curso. No obstante, podría indicarse que su punto de partida es el cambio en nuestra relación con la verdad tal como lo advirtiera Lyotard (1989).

4 Como se aclarará luego, no se hace uso del término “política” como un mero epifenómeno de lo social, sino que es considerada como su núcleo constitutivo (Marchart y Álvarez, 2009; Mouffe, 1999).

Algunas puntualizaciones conceptuales y una estrategia metodológica

La idea de universidad en su modo de ser contemporáneo padece una serie de transformaciones que han venido modificando su sentido sociológico y su función antropológica (Martínez, 2010). Tal como lo ha discutido Readings (1996), el sentido kantiano de la universidad cuyo espíritu iluminista e ilustrado organizó su advenimiento moderno en torno a una relación constitutiva con el saber, así como su expresión humboltiana en la que el conocimiento se tornó un fin en sí mismo, han sido relegados ante la emergencia de un modo de ser corporativista y *empresarializado* que se ha propuesto incorporar la universidad al entramado del aparato productivo una vez se ha naturalizado el devenir mercancía del conocimiento (Cuevas, 2018; Deem, 2001; Delanty, 2001; Slaughter y Rhoades, 2010).

Comprender el advenimiento de este nuevo sentido de la idea de universidad requiere la composición de una serie de anudamientos conceptuales (Farrán, 2017) que hagan posible cernir aquello que en lo social aún no termina de irrumpir; esta práctica teórica de los anudamientos cobra mayor importancia en un contexto en donde aquello que se predica como propiedad de lo social permanece atado a un carácter enteramente conjetural (Alemán, 2020). En virtud de lo anterior, los autores se inscriben en las tradiciones teóricas que se han ocupado de establecer una historia del presente (Miller y Rose, 2008) y que le asignan a este un carácter contingente (Laclau y Mouffe, 2004). Bajo esta orientación, se pretende construir una serie de anudamientos conceptuales que posibiliten producir sentido teórico sobre el presente (Alemán, 2013, 2016; Farrán, 2016, 2017) y derivar de este modo algunos efectos de sentido agenciados por *la nueva normalidad* (Alemán, 2020). En este caso, estos intereses analítico-teóricos participan de la problematización que busca comprender los mecanismos a partir de los cuales se produce lo social (Laclau, 1983, 2014; Laclau y Mouffe, 2004). En tal sentido, hay convergencia alrededor de la idea según la cual “la sociedad es imposible” (Laclau, 1990). Esta idea permite indicar dos cuestiones centrales, a saber: 1) La sociedad es el resultado de una producción y de un ensamblaje discursivo; y 2) la realidad social es histórica y contingente (Laclau, 2014; Laclau y Mouffe, 2004).

Al aceptar la ontología retórica en la que “la sociedad es una producción discursiva” (Laclau, 2014; Marchart, 2015), no se pretende indicar que la

realidad toda es reducible al discurso, más bien, lo que se señala es que nuestra comprensión de la realidad social, de nuestro lugar en las estructuras y de las identidades sociales disponibles depende siempre de los discursos y de la significación que estos produzcan (Laclau y Mouffe, 2004; Marttila, 2015a). Por esta razón, no es posible indicar un afuera del discurso desde el cual enunciar y predicar sobre lo social (Howarth, 2000; Lacan, 2013; Laclau y Mouffe, 2004). Se está, siempre, dentro del Discurso⁵ (Lacan, 2013). Visto de esta manera, el concepto de Discurso postulado por Laclau y Mouffe (2004) conjura la idea en la que práctica social y práctica discursiva resultan homologables, esto supone que toda práctica social es en sí misma una práctica discursiva una vez se establece la condición isomórfica entre la estructura del lenguaje y la estructura de lo social (Biglieri y Perelló, 2012; Howarth *et al.*, 2000; Mills, 1997).

Esta mirada sobre el Discurso participa del denominado giro discursivo en las ciencias sociales (Marttila, 2015a, 2015b). La estructura relacional en la que se basa Saussure (1945) para pensar al lenguaje, es decir, esta conceptualización en la que el lenguaje se constituye no por una sustancia esencial sino, más bien, por el juego de diferencias entre los elementos que lo componen, admite que se le homologue con la estructura social (Laclau y Mouffe, 2004). Por tal razón, es posible colegir que la estructura social se encuentra des-esencializada y, en cambio, lo que la constituye en tanto que estructura son las articulaciones que en un momento y lugar en específico fijan el sentido del juego de las diferencias entre los elementos inmanentes al sistema social del que se trate (Glynos *et al.*, 2009; Marttila, 2015b; Stavarakakis, 1999). Esta homología entre el lenguaje y lo social realizada por Laclau y Mouffe (2004) reconoce que “la sociedad” no constituye una esencia de lo social, sino, más bien, es una producción discursiva que, en un momento y lugar determinados, ha hegemonizado el sentido que sostendrá y garantizará la ocurrencia de las prácticas sociales e institucionales, así como de las identidades colectivas e individuales.

5 Desde el punto de vista lingüístico, el uso de la mayúscula indica el nivel macroestructural de este término; con esto se lo diferencia del *discurso* al que se lo vincula con los modos de habla (Mautner, 2010). No obstante, esto que aquí se indica está en estricta relación con el aforismo lacaniano “no hay metalenguaje”. Para Lacan (1987), no existe un lenguaje neutral que permita captar de forma plena los fenómenos del inconsciente o, dicho de otro modo, no existe un punto externo desde el cual producir un código unívoco y exacto; detrás de la que es considerada la última palabra en donde se cifra el sentido de lo que se dice, irremediamente otra palabra siempre termina arribando.

En estos términos, no interesa reducir esta composición al terreno de las epistemologías, sino formar parte de las problematizaciones que se proponen discutir acerca de las ontologías de lo social (Balibar, 2016; Biset y Farrán, 2011). A esto se debe que en este trabajo se considere a la gubernamentalidad neoliberal, la cultura de la auditoría y la financiarización como momentos⁶ de lo social, a saber, como parte de las articulaciones que conforman la dimensión ontológica del presente (Biset y Farrán, 2011).

Estos desplazamientos, y los efectos que producen, interesan a los autores porque se acoge la tesis de du Gay (2006) en la que sostiene que, una vez intervienen mecanismos y se despliegan estrategias del Poder, los Discursos cuyas tramas se extrapolan del ámbito donde emergen —por ejemplo, los enunciados provenientes de la forma empresa— a otros ámbitos de lo social —por el campo discursivo de la universidad—, resultan determinantes para transformar la identidad del campo sometido por la intervención y modulación del nuevo campo discursivo. Esta cuestión identificada por du Gay (2006) se origina en la conceptualización de Laclau y Mouffe (2004) sobre la práctica articuladora con la que se indican los efectos del pasaje de un elemento a un momento de una estructura discursiva; toda articulación de elementos como parte de un momento de un campo de significación produce, forzosamente, la modificación de las identidades de los elementos o, en otros términos, las identidades en tanto que relacionales dependen siempre de su articulación como momentos de una estructura discursiva.

En efecto, la incursión e intervención de nuevas prácticas discursivas en el campo discursivo de la educación superior agencia transformaciones en la identidad cultural de la universidad: prácticas discursivas de la gubernamentalidad neoliberal que expanden las situaciones de competencia al punto de tornarla en condición de lo social (Laval, 2017; Laval y Dardot, 2013, 2017); prácticas discursivas de la cultura de la auditoría que promueven la rendición de cuentas en todos los ámbitos de lo social a los que homogeneiza mediante sus esquemas de medición y *rankings* (Shore, 1993, 1995, 2008, 2010; Shore y Wright, 1999), y prácticas discursivas de la cultura de la financiarización que apuntalan la deuda como modo de subjetivación y de gobierno

(Appadurai, 2015; Haiven, 2014; Martin, 2002). Es en estas prácticas discursivas en las que se reconoce el modo como se establece la historia del presente que nos proponemos problematizar. Esto exige, siempre, operar desnaturalizando los aspectos aporéticos que produce la ontología retórica y política en que se organiza lo social (Biset y Farrán, 2011) y cuya capilaridad resulta estratégico comprender (Alemán, 2020).

Por esto, en esta intervención se busca cernir la *nueva normalidad* de la universidad como resultado de la irrupción de la cultura de la auditoría en el campo de la educación superior. Para ello, se elaboran tres momentos de problematización: el primer momento se detiene en la exploración del sintagma *nueva normalidad*, esta exploración semántica requiere de varias perspectivas para lograr una aproximación a su complejidad. Se parte del análisis etimológico y filológico de las dos palabras que componen el sintagma, lo que permite conocer su origen, estructura y cambios, así como la identificación de la familia semántica a la que pertenecen (Arana, 2007). También, se realiza un análisis de los significantes que componen el sintagma desde el pensamiento político posfundacional (Laclau, 1994) y, por último, se exploran las relaciones de este sintagma con sus equivalentes actuales en otras lenguas, así como la etimología de las palabras que lo componen en las lenguas mencionadas, siguiendo la idea de Williams (2003) a propósito de que esta comparación es importante para la claridad del análisis semántico.

En el segundo momento se indaga, a partir de un análisis *con-textual*, la incursión de la cultura de la auditoría y el modo en que se naturaliza en el campo discursivo de la universidad; para esto se pregunta por las condiciones de introducción y regularización de la *cultura de la auditoría* en el campo discursivo de la universidad; por su valor heurístico se seleccionan algunas prácticas discursivas que apuntalan la expansión de esta cultura y que son indicativas de la transformación en curso del campo de la educación superior.

Finalmente, en el tercer momento, se avanza con algunas conjeturas para una problematización de la *nueva normalidad* considerando sus prácticas articuladoras (Howarth, 2005); a modo de epílogo, se indica la *política de la nueva normalidad* y se establecen sus prácticas articuladoras y sus efectos de sentido en el campo discursivo de la universidad, a partir de lo que aquí se ha establecido como cultura de la auditoría (Howarth, 2005; Martínez, 2009).

6 Para Laclau y Mouffe (2004) un *momento* está constituido por un *elemento* que es sujetado como parte de una *práctica articuladora*, dicho de otro modo, es un *significante* que ha sido articulado al juego de las diferencias en una estructura discursiva.

Primer momento: el advenimiento del significante nueva normalidad

En el cuento *La autopista del sur*, Julio Cortázar hace del cambio en el flujo “normal” de la vida social un motivo de reflexión. Para hacerlo, presenta la extraña interrupción del flujo vehicular de una autopista al sur de París. Se hace referencia al término flujo porque la autopista como forma de espacialización representa, a grandes rasgos, el movimiento propio de la vida cotidiana en las sociedades contemporáneas. La interrupción del flujo vehicular de la autopista constituye en sí mismo un resquebrajamiento de la normalidad; la norma, en este caso, es la autopista como símbolo del movimiento, alegoría del cauce irrefrenable al que la vida cotidiana ha sido sometida. Las sociedades contemporáneas, como lo ha mostrado Paul Virilio (1998), están atadas a la velocidad como rasgo determinante del progreso y, por tanto, se la presenta como la única vía para el desarrollo según sus resonancias modernas. Es esta velocidad, movimiento, flujo, lo que en el cuento *La autopista del sur* ha sido interrumpido, a saber, el movimiento como norma ha dejado de operar en un espacio que las sociedades contemporáneas habían instituido para tal fin.

Parafraseando a Žižek (2013) respecto del cine como recurso analítico para comprender “la subjetividad de la época”, el cuento *La autopista del sur* puede asumirse como un dispositivo que hace posible elucidar a la sociedad --ese entramado discursivo en cuya materialidad habitamos e interactuamos (Gutiérrez, 2004; Laclau, 1990)-- según su irrupción inédita como resultado de la dislocación estructural agenciada por la pandemia, es decir, producto de un cambio a nivel de las estructuras hasta hace poco sedimentadas pero en las que ahora su núcleo político se ha reactivado y el juego de posiciones se ha hecho perceptible (Laclau, 1990). La pandemia, del mismo modo como sucede en el cuento de Cortázar, tuvo como punto de partida la irrupción de un hecho inédito cuya representación simbólica, al menos completa, resultó elusiva o no resultó del todo plena. El mundo de *La autopista del sur* nunca permite captar con claridad la(s) situación(es) que ha(n) suscitado la interrupción del flujo de la autopista, más bien enfrenta al estado irremediable e irrepresentable que ha posibilitado se interrumpa el sentido constitutivo de la autopista según su concepción contemporánea: no solo habilitar el flujo, sino hacerlo de manera veloz.

La imposibilidad de tramitar en el campo de las representaciones las circunstancias que han favorecido la interrupción del flujo en la autopista, se

corresponde con la precariedad de las representaciones frente a lo que suscitó la pandemia a la que se redujo, desde el principio, solo a un problema de la trasmisión de un virus entre especies y sus consecuencias sobre la salud humana (Alemán, 2020; Farrán, 2020). Esta representación biologicista de un hecho político como la pandemia, evidencia la pobreza del pensamiento para captar las condiciones de posibilidad y los entramados --culturales, políticos, económicos-- en la que esta se forjó. No obstante, el cuento de *La autopista del sur* resulta sugerente al no poner en el centro al hecho violento que suscitara la interrupción del flujo vehicular, sino su represión. Cortázar capta en la fuerza estética de su cuento cómo se naturaliza la interrupción de la autopista y la consecuente irrupción de un nuevo orden al cual atar el sentido de las prácticas sociales e institucionales que en el universo social del cuento van emergiendo.

Este proceso de reprimir por la vía del olvido la interrupción y naturalizar la irrupción de la trama del orden que emerge es lo que Cortázar conjetura en su cuento: pone el acento en cómo el hecho traumático que da origen a lo social es reprimido para así establecer una superficie en donde inscribir de nuevo el curso “normal” de las cosas (Stavrakakis, 1999). La norma, tal como ha sido captada por el trabajo de Hacking (1990), se superpone al azar con el propósito de instituir un referente a partir del cual brujular --según el sentido millerniano de este término-- las prácticas sociales e institucionales; visto de este modo, la construcción del orden social ha requerido, siempre, de un referente que obture la superficie de inscripción a la que se han de sujetar las prácticas sociales e institucionales. Este referente, que Laclau y Mouffe (2004) denominan *punto de acolchado* --*point du capiton* según la enseñanza lacaniana--, permite que en el campo de la dispersión de lo social se ordene una formación discursiva --precaria y contingente-- llamada sociedad (Laclau, 1990; Laclau y Mouffe, 2004).

En el cuento de Cortázar “la columna” se presenta como el significante a partir del cual “se creaba un folklore para luchar contra la inacción”, se habilitan nuevas posiciones *de sujeto* y modos y cursos de acción. “La columna” y el orden que inscribe sobre la “autopista”, reprime el hecho traumático que causara la interrupción intempestiva del flujo vehicular e introduce a su vez un “sentido de dirección” a partir del cual lo social alcanza la forma de sociedad. *La nueva normalidad*, tal como “La columna” en el cuento de Cortázar, inauguró un nuevo sentido de dirección para las sociedades contemporáneas que, al hacerse cargo de las consecuencias sociales y epidemiológicas

de la pandemia, han visto como lo dado, aquello que participa del carácter de aporético, se interrumpió por la situación de contingencia global (Aleman, 2020). La avería que esto suscitó en lo social y lo individual fue restaurada con miras a evitar que la dislocación de las estructuras sociales condujera a lo que el poeta y narrador francés Michel Houellebecq capta de manera contundente en su poema:

*Basta con unos segundos
para eliminar un mundo.⁷*

Breve excursión etimológica sobre la nueva normalidad

“Lo normal” ha sido introducido en lo social como parte del determinismo que, propuesto al modo de una ley natural, ha buscado entregar justificaciones que legitimen prácticas de gobierno y dominación sobre cómo se constituyen las formaciones sociales (Hacking, 1990). Con frecuencia, la idea de “lo normal” ha estado vinculada a “lo típico” o “lo usual”. No obstante, en su campo semántico de origen latino todavía resuena la geometría a través del significado de “escuadra”, por lo que “norma” se emparenta con “lo recto”. Esta idea de la “norma” como “lo recto” abrió las vías para su rápida captura por los distintos moralismos que se sirvieron de la “norma” no solo para indicar cuál es el estado de las cosas, sino también cómo deberían ser (Hacking, 1990). Este antecedente resulta clave a la hora de comprender la nueva normalidad no solo como una cuestión relativa al estado de cosas, sino también referida a cómo tendrían que ser estas. Así, la dimensión *normativa* de la norma impulsó la circulación global del significante *nueva normalidad* cuyo carácter performativo apuntala la producción del orden social, es decir, participa de la esquematización de las formas que modelan las construcciones sociales; dicho de otra manera, el deber ser que introdujo este significante, que al operar como referente introdujo un nuevo sentido de dirección, supone menos una cuestión de fondo y más una de forma.

No obstante, el carácter inédito de la pandemia y el sentido de dirección que imprimió exigen precisar algunos aspectos que porta el significante *nueva normalidad* pero que no resultan del todo novedosos, aunque el régimen de circulación global al que pertenece así lo haga ver. El término *Nuevo* se deriva en español del latín *Novus* y se encuentra desde los orígenes del idioma. Entre sus principales derivaciones se encuentra *nueva*, con el sentido de Noticia, significado que se conserva de forma marginal sobre

todo por su matiz religioso (*buena nueva*). También se encuentra *Novela*, en su acepción de relato novedoso, innovador, nuevo. A finales del siglo pasado, Corominas y Pascual (1981) identifican la introducción de *nuevo* con carácter meliorativo, donde se predica de algo que es atractivo e interesante por su novedad; en este caso no se deben olvidar las resonancias morales a las que ineludiblemente deberá estar vinculado el sentido de lo novedoso. Algo similar ocurre en portugués, donde *novo* posee la misma raíz, con el significado de reciente y, predicado de alguien, con poca experiencia. En inglés, *new* se deriva del inglés antiguo *nīwe*, *nēowe* de origen germánico, con el significado de hecho por primera vez, diferente de lo antiguo.

Aunque con la misma raíz latina, en francés el término *nouvelle* merece una anotación aparte por su historia semántica. El hecho de que el término se haya asociado con una forma narrativa (para algunos un género literario) hace que se mantenga vívida y presente su relación con la ficción. Si bien la raíz es la misma, en español las derivaciones son menos asociadas con su carácter fictivo. Aquí puede observarse la importancia de los matices que posibilita la comparación con otras lenguas apuntada por Williams (2003).

En lo que atañe a *Normalidad*, en español alude a la actitud o condición de seguir los parámetros de lo *normal*, que es derivación de *norma*: palabra tomada del latín donde se refería a las escuadras de los carpinteros y que designa lo que se adecúa a un modelo, a una regla. Así mismo, en portugués *Normalidade* y en inglés *Normality* son derivación de *norma*, con la misma raíz latina que en español. En francés conserva la raíz latina y toma el significado de lo que corresponde con las prescripciones.

A partir de este excursión etimológica, es posible colegir que el significante *nueva normalidad* articula un campo de ficción —prácticas discursivas— para las reglas que, en lo social, se han de introducir para enmendar las dislocaciones que la pandemia causara en el “estado de cosas” y, de esta manera, encauzar los cambios que garantizan el restablecimiento del curso *normal* de las cosas. Sin embargo y como se muestra más adelante, la *buena nueva* de la *nueva normalidad* no constituye *tabula rasa* con la esquematización del orden social previo a la pandemia, más bien esta supone una extensión de lo que funciona y se hace garante de lo normal, es decir, la regla que asegura el orden de lo dado como experiencia colectiva del retorno de lo mismo y de la ipseidad en lo individual. Este aseguramiento, que es perfectamente comensurable con lo dado, tiene su correlato en prácticas

7 Versos del poema *Configuración de la última orilla*.

discursivas que se pusieron en circulación a través de distintos medios durante la pandemia: “Las universidades se adaptan a la enseñanza en línea debido a la pandemia”.

Segundo momento: la cultura de la auditoría y el campo de la educación superior

Después de las dictaduras en el cono sur y su laboratorio de experimentación social en el que se probara una nueva forma de organización para las sociedades, el ascenso político del neoliberalismo, con los gobiernos de Thatcher y Reagan a la cabeza durante la década de los 80, hizo de la educación superior un campo que debía ser articulado y puesto al servicio de los fines del aparato productivo (Giroux, 2018). Como lo ha mostrado Martínez (2009, 2010), ha sido necesario operar una transformación en la función antropológica de la universidad con el fin de asumir la producción de los modos de subjetivación que la socialización neoliberal reclama para todos y cada uno de los ámbitos del “mundo de la vida” intervenidos por su racionalidad. Esta guerra que el neoliberalismo le declarara a la función antropológica de la universidad, según sus legados y herencia moderna (Giroux, 2018), tiene en la *forma empresa* el mecanismo de intervención/organización con el que el neoliberalismo modula la transformación de la universidad, y la emplaza en el papel de fábrica de los *capitales humanos* que se requieren para engranar en la máquina de acumulación del modo de producción contemporáneo, el cual no solo consume cuerpos sino también mentes (Alemán, 2016; Dufour, 2009).

“La economía es el método, el objetivo es cambiar el alma”, repetido por Margaret Thatcher (citada por Laval y Dardot, 2013, p. 335), ha sido el *dictum* que sigue la racionalidad neoliberal en procura de moldear las instituciones y prácticas sociales a semejanza de la *forma empresa*. La novela *¡Buen trabajo!* de David Lodge (2006) constituye un potente ejemplo de este proceso de desestructuración y estructuración de la sociedad neoliberal en donde la *empresa*, como sucede en el universo narrativo de la novela, opera como referencia a la que las prácticas universitarias deberán remitirse, primero, indexarse, después. Como lo menciona Castro-Gómez (2010), estas circunstancias han motivado que se deban advertir las consecuencias de la resignificación de las *prácticas pedagógicas* como *prácticas empresariales*; esto indica que la racionalidad neoliberal ya no constituye un ámbito exterior al campo de la educación superior, sino que, por el contrario, este ha sido intervenido en

su interior al punto de ser apropiado y modificado. Así, se colige que, en el campo de la educación superior, y en este el de la universidad, se ha consumado la racionalidad neoliberal.

Slaughter y Rhoades (2010) han señalado, en su interpretación de los procesos de transformación de los sistemas de educación superior, que estos no se explican solo por las demandas formuladas por el campo institucional y las respuestas que esta espera recibir, sino que la transformación tiene lugar como una emergencia inmanente que favorece el consentimiento y la respuesta a las demandas externas. Es esto lo que notifica el trabajo sociológico de Ginsberg (2011), toda vez que el ascenso en el campo de la educación superior de la *administración* y sus representantes implicó modificar su lugar como función de apoyo para venir a constituirse como fin en sí mismo, lo que terminará apuntalando el devenir empresa de la educación superior según sus prácticas discursivas (Cuevas, 2019). En consecuencia, el ascenso de la *administración* al cenit universitario ha preparado el terreno discursivo de la universidad para que se acoja como propia la lengua del *management*, es decir, se la establece como su condición de posibilidad para la realización de sus funciones esenciales: educación, investigación y servicio.

La sutil penetración del discurso de la empresa en el campo de la educación superior, en general, y de la universidad, en particular, no ha dejado de tener diversas consecuencias que alteran la cuestión misma de la identidad, tanto a nivel colectivo —modo de ser de la universidad y su devenir empresa— como individual —modo de ser universitario y su devenir capital humano—. Siguiendo la reflexión filológica de Víctor Klemplerer (2012, p. 31) en la que indica que “las palabras pueden actuar como dosis ínfimas de arsénico: uno las traga sin darse cuenta, parecen no surtir efecto alguno, y al cabo de un tiempo se produce el efecto tóxico”, términos como *innovación, emprendimiento, aseguramiento, excelencia, capital humano, aprender a aprender, calidad, internacionalización*, entre otros, tienen un efecto similar sobre el campo educativo.⁸ Bourdieu y Wacquant (2001) la han llamado *la nueva vulgata planetaria*, cuya circulación en el campo educativo, consecuencia de su sedimentación como parte del sentido común, ha modificado la significación de las prácticas educativas legadas por el proyecto cultural de la modernidad. De acuerdo con Readings (1996), en la actualidad

⁸ La circulación y uso de algunos de estos significantes en el campo de la educación superior también han sido advertidos por el trabajo de Díaz (2021) y su “pequeño glosario de antitelectualismo académico”.

se ha dejado atrás la universidad forjada al seno del discurso cultural de la modernidad para empezar a transitar hacia la universidad corporativa forjada por el discurso emanado de la *forma empresa*.

La pandemia de la covid-19 suscitó diversos cambios en la organización de las sociedades contemporáneas, al tiempo que también recrudesció los procesos de desestructuración y estructuración que han ocurrido durante las últimas décadas y que han conducido a sedimentar la forma neoliberal de lo social (Alemán, 2020; Laval y Dardot, 2013). Esta condición de la época no es externa a la dirección que siguen los cambios experimentados en el campo de la educación superior (Alemán, 2020; Laval y Dardot, 2013). Uno de los discursos que ha tomado fuerza para expandir esta condición ha sido el sintagma *nueva normalidad*. El campo de la educación superior no ha sido ajeno a los efectos de este discurso que ha fortalecido la articulación universidad-empresa y su función de fabricar *capitales humanos* al servicio de la socialización dominante (Vega Cantor, 2015a, 2015b).

El avance de esta función encuentra en el *aseguramiento* un operador discursivo que impone una serie de prácticas favorables al gobierno de las universidades, no a través de un *ethos* académico, sino mediante su legitimación como pertinentes⁹ para el funcionamiento del aparato económico. En este sentido, la *nueva normalidad*, en la que resuena la neoliberalización de la educación superior, está articulada a la *cultura de la auditoría*¹⁰ que instituye un campo de inscripción de prácticas empresariales que han favorecido la expansión local de la lógica global de la universidad corporativa.

Advertir la dirección que sigue el proceso de *empresarialización* de la universidad (Vega Cantor, 2015b) permite problematizar los efectos de significación que la lengua de la *auditoría* y sus prácticas sociales imponen al campo de la educación superior. Así, esta *cultura* (Shore y Wright, 2015a), mediante el despliegue de un esquema de valores que solo otorgan reconocimiento a los *objetos auditables*

(Power, 1999), resignifica el campo educativo al condicionarlo a la práctica del *aseguramiento del aprendizaje*. Se colige que esta incursión de la lógica de la *auditoría* en el núcleo de lo educativo tiene consecuencias sobre la función antropológica de la universidad, las cuales requieren ser discutidas en su complejidad y alcance.

La expansión de la cultura de la auditoría a escala global, así como su intervención en el campo educativo, son fenómenos inmanentes a la dinámica de la globalización económica. Este proceso, tal como lo han mostrado Shore y Wright (1999, 2015b), se manifiesta a través de una serie de articulaciones que moldean la forma como las instituciones educativas operan y se evalúan a sí mismas a nivel glocal.

En primer lugar, la globalización de la educación superior ha apuntalado una competencia generalizada entre las instituciones académicas de todo el mundo (Giroux, 2018). Ante la consolidación de un mercado global de la educación superior, la práctica de la auditoría se ha convertido en un mecanismo esencial para asegurar que las universidades demuestren la calidad de sus productos y el uso eficiente de sus recursos (Colectivo Edu-Factory, 2010; Vega Cantor, 2015b). Como ahora se trata de un mercado, ante la búsqueda de estudiantes y recursos, las instituciones educativas quieren destacar en métricas y evaluaciones que respalden su reputación glocal y que las ubique en posiciones cuya visibilidad las destaque en un mercado con alta competencia. Es esta dinámica la que apunta la consolidación de la cultura de la auditoría (Shore, 2008).

La estandarización de prácticas constituye un síntoma significativo de este fenómeno. Con la convergencia de estándares y prácticas en la educación superior, las universidades buscan adecuarse a las normas globales bajo el supuesto de que estas les permiten acceder a nuevas fuentes de recursos, posibilitan la movilidad global de los estudiantes y garantizan la colaboración académica norte-sur. Esto exige, en cualquier caso, la adecuación de los currículos y la implementación de procesos de evaluación para que cumplan con estándares de reconocimiento glocal. Esta dinámica, inmanente a lo que Power (1999, 2000) denominó *la sociedad de la auditoría*, expande la valoración por la medición y la evaluación permanente como medios para demostrar --y justificar ante agentes externos-- el desempeño y la eficacia conseguida por las instituciones de educación superior. Vista de esta manera, la estandarización de prácticas (educativas) responde a los imperativos

9 Hace más de una década, Wasserman (2010) había advertido del desequilibrio que ocasiona en la identidad universitaria la tendencia de las universidades colombianas a sacrificar su impertinencia en favor de su pertinencia.

10 El término es propuesto por los antropólogos Shore y Wright (1999, 2015b) quienes a su vez se basan en el trabajo sociológico de Power (1999) donde este sostiene: “[...] a society in which people have come to think of themselves as ‘auditees’, and one where it is no longer possible to think of accountability without elaborately detailed policing mechanisms [...]”.

de la cultura de la auditoría¹¹ que, en el campo de la educación superior, exigen someter a evaluación constante la enseñanza --mediante el aseguramiento del aprendizaje--, la investigación --mediante la medición y categorización de grupos e investigadores-- y la gestión para asegurar la calidad devenida ahora objeto de deseo inédito del campo educativo --mediante la acreditación de programas e instituciones--. En consecuencia, los programas académicos, las prácticas docentes e investigativas, a saber, este conjunto de prácticas que entretejidas conforman el campo de lo Universitario están condicionadas a su evaluación permanentemente.

Los organismos supranacionales, como la Unesco y la OCDE, también desempeñan un rol como locus (Luci, 2016) --de escala global-- para el fomento de prácticas de rendición de cuentas acerca de la calidad y los resultados en la educación superior. Las prácticas discursivas de este tipo de enunciadores globales establecen las condiciones de posibilidad para la política pública sobre educación superior que implementan los países y que en su puesta en práctica apuntala la expansión de la cultura de la auditoría. Sin embargo, son los *rankings* universitarios internacionales los locus (Luci, 2016) que mayor presión ejercen sobre el campo de la educación superior --a nivel global-- (Marmolejo, 2015; Mehrpouya y Samiolo, 2016; Yudkevich *et al.*, 2016). Desde el punto de vista global, y sobre la base de haberse arrogado el derecho de evaluar y clasificar universidades de todo el mundo,¹² Clasificaciones como *QS World University Rankings* y *Times Higher Education World University Rankings* se han constituido en promotores de una cultura de la auditoría de escala global. Las instituciones académicas experimentan la presión de mejorar

sus posiciones en estas clasificaciones (Marmolejo, 2015), lo que refuerza aún más los alcances de la cultura de la auditoría.

En el campo educativo, esta cultura de la auditoría se manifiesta a través de distintas prácticas. En términos generales, las universidades van a la búsqueda de la acreditación y la evaluación continua de programas y resultados para demostrar su calidad, como si se tratase de un objeto que al alcanzar la dignidad de cosa también es portador de valor. Establecido este horizonte, la rendición de cuentas se vuelve fundamental a la exigencia de que las instituciones documenten y reporten su desempeño a diversas partes interesadas, incluyendo gobiernos, estudiantes y hasta donantes.

La expansión de la cultura de la auditoría resuena en el campo de la educación superior, donde las métricas sobre desempeño académico y la implementación de estándares globales para evaluar la calidad se han hecho paisaje. Las universidades reconocen la importancia de los criterios fijados por estos *rankings* globales toda vez que contribuyen a mantener y mejorar sus posiciones en ellos. La consolidación de estas mediciones resalta la creciente presión para demostrar y justificar la calidad y eficiencia en la educación superior. De hecho, la expansión global de la cultura de la auditoría exige, entre otras cuestiones, la adopción de estándares de calidad en la educación superior. Esta presión por cumplir con estándares globales se suele justificar indicando que “fomenta la innovación y la eficiencia en la gestión de recursos, así como la mejora en la enseñanza y la investigación”.

En la actualidad, la presión para que las instituciones de educación superior cumplan con estándares globales es cada vez mayor. Como consecuencia de la implementación de estándares por parte de las instituciones educativas, aumenta la tendencia hacia la homogeneización del campo de la educación; los estándares limitan la diversidad y la adaptación a contextos locales y sus propias dinámicas y singularidades. Así mismo, el énfasis excesivo en la medición del desempeño podría descuidar características cualitativas asociadas a las particularidades socio-históricas de las instituciones de educación superior (Wilson *et al.*, 2015).

Como consecuencia de la adhesión, y exacerbación (Marmolejo, 2015), a ciertos indicadores predefinidos de éxito, la cultura de la auditoría promueve un discurso uniforme que no reconoce la diversidad de objetivos, contextos y misiones que caracterizan a las instituciones que establecen el campo de la

11 Inspirados por Power (1999), antropólogos ingleses (Shore y Wright, 2015a; Strathern, 2000a, 2000b) han explorado cómo la auditoría se ha convertido en una práctica cultural arraigada en la sociedad contemporánea, y han examinado cómo influye en las instituciones, las organizaciones y la vida cotidiana. Esta perspectiva antropológica ha contribuido a ampliar la comprensión de la auditoría más allá de la visión que la reduce solo a un conjunto de técnicas contables volcadas al examen de las cuentas que conforman los estados financieros de interés público, e indica más bien su modo de intervenir en la construcción de normas, valores y prácticas en una amplia gama de contextos sociales y culturales a los que, de manera análoga a las cuentas, somete a rituales de verificación y los reduce a la liturgia de la cifra.

12 Estas agencias no están acogidas al seno de ninguna institución supranacional, se trata, más bien, de entidades privadas; lo que constituye un síntoma de la cooptación del campo de la educación superior y su mutación en un mercado de la educación.

educación superior.¹³ Al enfatizar la conformidad con estándares globales, la cultura de la auditoría suprime las prácticas que no sean homologables a las prácticas discursivas del Norte global, lo que acelera el proceso de homogeneización que origina instituciones cada vez más semejantes unas a otras. La consolidación de una cultura de la auditoría, que apuntala este proceso de homogeneización en el campo de la educación superior, socava la autonomía universitaria al limitar el campo en el que pueden conducirse.¹⁴ En última instancia, la cultura de la auditoría, según nuestra perspectiva, reduce la heterogeneidad del campo de la educación superior

al promover un modelo uniforme de excelencia y calidad que no necesariamente responde a las necesidades educativas del Sur global.

La cultura de la auditoría en el contexto de la educación superior ha dado lugar a una serie de prácticas que se alinean con los principios de estandarización y homogeneización. Siguiendo la perspectiva aquí propuesta, se pueden establecer algunos síntomas de cómo esta cultura ha penetrado en el campo educativo. En tabla 1, se destacan algunas de las principales prácticas atribuibles a los efectos de la cultura de la auditoría sobre el campo de la educación superior:

Tabla 1. *Prácticas de la Cultura de la Auditoría en la Educación Superior*

1. *Énfasis en mediciones e indicadores de calidad:* Los indicadores de calidad se reducen a métricas numéricas simplificadas, como la tasa de graduación y la inversión en investigación, a veces sin reflejar adecuadamente la diversidad de objetivos y misiones de las instituciones. Las instituciones educativas se centran en indicadores cuantitativos.
2. *Implementación estándares nacionales e internacionales:* El campo de la educación superior se adecúa con estándares promovidos por organismos de acreditación y certificación internacional o los instaurados por los gobiernos locales.
3. *Competencia por posiciones en rankings globales:* La competencia se centra en mejorar las posiciones en clasificaciones como los QS *World University Rankings* y *Times Higher Education World University Rankings*.
4. *Homogeneización de programas académicos:* Estandarización de los programas académicos para cumplir con los criterios de evaluación.

Fuente: elaboración propia

Estos síntomas de la cultura de la auditoría en el campo de la educación superior ilustran cómo la intervención de una serie de prácticas discursivas, que propenden por la homogeneización del campo, promueve una visión que prioriza la conformidad con estándares globales y la medición cuantitativa del desempeño. Esta dinámica puede tener implicaciones significativas en la diversidad y la vitalidad de todo

el campo de la educación superior, lo que subraya la importancia de un examen crítico de estas prácticas a partir de una perspectiva discursiva y materialista.

Así, la intervención de la cultura de la auditoría como síntoma de la educación superior ha conllevado la creación de “objetos auditables” (Power, 1999) mediante la generación de datos y métricas siempre en el horizonte de la evaluación por parte de agentes externos.¹⁵ Esto se traduce en la implementación de sistemas de medición y la consolidación de rituales de verificación, como los procesos de acreditación y certificación, que exigen una constante documentación y presentación de informes.

La cultura de la auditoría en la educación superior --y el periodo de pandemia no supuso en modo alguno su interrupción-- se ha caracterizado por la presión ejercida sobre las instituciones para demostrar su calidad mediante certificaciones y acreditaciones, resaltando el énfasis en distintas métricas y la presentación de información (Shore, 1995, 2008, 2010; Shore y Wright, 1999). En un sentido similar,

13 En este caso, la diferencia Norte-Sur exige distinguir los propósitos y alcances de los sistemas educativos. En el caso del Sur global, con frecuencia lo que se experimenta es una posición de subalternidad de las instituciones de educación superior, toda vez que los estándares que se les imponen en principio han surgido como respuesta a las particularidades del Norte global, p. ej., los estándares AACSB para el campo de la educación en negocios y administración que emergieran en el contexto de los EE. UU. para resolver la inserción de las escuelas de negocios en el campo de la educación superior universitaria (Khurana, 2007).

14 La gubernamentalidad neoliberal en la cual se sostiene la cultura de la auditoría, limita las posibilidades para las conductas de las instituciones de educación superior toda vez que, como lo explicara Deleuze (2006), las prácticas de control se sitúan no en las instituciones de educación sino en las agencias externas a esta y, como sucede con las clasificaciones, la más de las veces ajenas al campo educativo propiamente dicho.

15 Esto ocurre de acuerdo con la forma de gobierno de las conductas que promueve la gubernamentalidad neoliberal (Laval y Dardot, 2013).

se enfatiza la estandarización de prácticas educativas y la externalización del control mediante auditorías basadas en estándares aceptados. Esto impulsa a las instituciones educativas a adoptar métodos de enseñanza uniformes y a evaluaciones externas, que priorizan la conformidad normativa con criterios ajenos a su identidad institucional y anteponen consideraciones administrativas sobre las académicas para garantizar los flujos de información hacia las instituciones de evaluación. Esto se concreta en una dinámica que ha ido tomando fuerza en el campo de la educación superior: *Assurance of learning* – *Aol*. Inherente a la cultura de la auditoría, el aseguramiento del aprendizaje apuntala el énfasis en la medición y la evaluación de resultados en función de cumplir con los estándares de calidad y eficiencia impuestos por el ámbito institucional que en la actualidad gobierna lo educativo. En esta medida, las instituciones de educación superior se esfuerzan por documentar y demostrar que están logrando los resultados de aprendizaje deseados con el fin de satisfacer las expectativas externas.

El concepto de *aseguramiento del aprendizaje* en la educación superior se revela como un proceso impulsado por la cultura de la auditoría (Shore, 2008; Shore y Wright, 1999, 2015b). En lugar de potenciar la autonomía universitaria como vector de desarrollo de la calidad educativa, la reproductibilidad de esta práctica constituye una respuesta a la presión externa de cumplir con estándares y evaluaciones constantes, lo que conduce a una exacerbación de la producción de datos (Wilson *et al.*, 2015) y documentación en detrimento de la creatividad pedagógica. Como resultado de esta dinámica, las instituciones se entraman aún más con la gubernamentalidad neoliberal, centradas en cumplir con regulaciones y en hacer uso eficiente de recursos, lo que erosiona la heterogeneidad del campo de la educación superior y afina la tendencia a una uniformidad generalizada. Sin duda, este proceso no resultaría posible sin una política que lo sostenga, es decir, en modo alguno implica un automatismo.

Tercer momento: La política de la nueva normalidad y el campo auditable de la universidad

La pandemia de la covid-19 introdujo una circunstancia inédita en la educación en general, y en la universitaria en particular, como consecuencia de la interrupción de la presencialidad. Esta dimensión obraba hasta ese momento como condición de posibilidad para el marco relacional que supone la

experiencia educativa, sin embargo, ahora ha sido desplazada por el mayor protagonismo concedido a la virtualización de la educación. Ante estas circunstancias, es importante considerar que los cambios en curso en todos los niveles educativos no son un producto exclusivo o reducible a la pandemia. El cambio en la organización de la experiencia educativa relativo a la época tiene que ver con el proceso de *empresarialización* que, entre otros agenciamientos, ha buscado sustituir la lógica educativa por una lógica homologable al ámbito de la forma empresa (Laval, 2003; Martínez, 2010; Simons y Masschelein, 2014; Vega Cantor, 2015b). La pandemia, y el significativo *nueva normalidad* puesto en circulación, han servido para acelerar este proceso de *empresarialización* que ha homologado lo educativo a la empresa.¹⁶

La pandemia de la covid-19 aceleró la adaptación, en el campo de la educación superior de Colombia, al discurso de la empresa que ha intervenido a la sociedad en lo que ha sido denominado “la condición managerial” (Cuevas, 2018), o como se lo indica desde el punto de vista sociológico: “la managerialización de la sociedad” (Luci y Szlechter, 2014). Los significantes de este discurso, ampliamente reflejados en los medios de comunicación que operan como uno de sus principales locus (Luci, 2016), han apuntalado transformaciones en el ámbito educativo. En primer lugar, la *Adaptación al cambio* que instituciones educativas implementaron como parte de las modalidades de educación en línea y ajustaron sus operaciones para no interrumpir sus procesos educativos. La *Innovación* ha acelerado la implementación de nuevas tecnologías que permiten la exploración de distintas formas de enseñanza. La *Flexibilidad* ha devenido imperativo que condiciona a las universidades a ampliar su oferta de horarios flexibles para adecuar a los estudiantes a un entorno de aprendizaje que les interpela por un cambio constante. La *Calidad* como signo de la educación en línea ha sido un vector esencial que garantiza la promoción de un aprendizaje efectivo durante la crisis. Además, el fomento del *Emprendimiento* entre los estudiantes ha sido visto como una respuesta proactiva que prepara a los jóvenes para un mundo de precarización laboral. La *Internacionalización* también ha buscado ampliar los vínculos a través de la virtualidad. Por último, se ha impulsado el *Desarrollo de Habilidades para el Futuro* en las que se enfatizan las competencias pertinentes para un mercado laboral siempre por venir. En conjunto, estos significantes surgidos del ámbito

¹⁶ En este punto es importante mencionar los trabajos de Laval (2003), Martínez (2010) y Vega Cantor (2015b), quienes coinciden en advertir sobre la *forma empresa* como esquema dominante para la organización de lo educativo.

empresarial vienen orientando la transformación de la educación superior; adaptándola a las nuevas realidades y desafíos locales.

A modo de conclusiones

La cultura de la auditoría se ha convertido en un componente esencial para adecuar el campo de la educación superior a la creciente demanda de rendición de cuentas y medición de resultados (Shore, 2008; Shore y McLauchlan, 2012; Shore y Wright, 1999). Sobre la base de producir solo objetos auditables (Power, 1999, 2000), esta cultura se sostiene en la idea de que se pueden evaluar y cuantificar múltiples aspectos de la vida social y organizativa, entre estos la educación, a través de la implementación de métricas, indicadores y estándares. La generalización del significativo *nueva normalidad* promueve la idea de que la sociedad debe adaptarse a cambios radicales, como el suscitado durante la pandemia, para que así se asegure el funcionamiento del mundo de la vida. En este contexto, la cultura de la auditoría promueve una serie de prácticas discursivas esenciales al cumplimiento de los nuevos estándares de desempeño y adaptación que esta *nueva normalidad* impone.

En el contexto del cuento *La autopista del sur*, de Julio Cortázar, se advierte un reflejo de la búsqueda por la conformidad para superar aquello que, siendo innombrable, causa la disrupción. En el cuento, la autopista es una representación de lo que fluye como rutina inquebrantable. Sin embargo, al irrumpir una situación caótica que interrumpe el flujo predecible de la autopista, se revela un nuevo orden, el de las columnas, que busca reprimir ese hecho disruptivo y volver a la normalidad estableciendo otra. Por una vía análoga a la del cuento de Cortázar, la cultura de la auditoría apuntala, mediante la evaluación permanente de los objetos auditables del campo de la educación superior; la nueva normalidad en la que la *empresarialización* de la educación superior (Colectivo Edu-Factory, 2010) es reprimida con el fin de proyectar conformidad y control.

Se asiste a una política —en su estricto sentido posfundacional— que, mediante la cultura de la auditoría, mide y evalúa el grado de adaptación y conformidad de las instituciones del campo de la educación superior con las demandas y estándares que promueve la *nueva normalidad*. Esta política, en la actualidad, supone una adecuación de lo educativo al proceso de *empresarialización* de la sociedad, donde la adaptación, los estándares de la calidad, la flexibilidad, la innovación, la acreditación, los *rankings* y la rendición de cuentas se constituyen en prácticas

sociales e institucionales perfectamente conmensurables con el campo de la educación superior. Esta dinámica fomenta una atención excesiva a la conformidad cuantitativa en detrimento de la calidad educativa sustantiva. En la *nueva normalidad*, las instituciones de educación superior buscan demostrar el cumplimiento de estándares, globales o locales, en lugar de centrarse en la materialidad de las condiciones de posibilidad para la enseñanza y la investigación que concreten prácticas que pongan en juego lo enseñable y su transmisión intergeneracional, prácticas universitarias ineludibles al acto educativo e irreductibles a la cifra por su pertenencia al ámbito de la letra: quién (sujeto)/ qué (objeto), dónde (lugar), cuándo (tiempo). En lugar de una defensa de la educación según la antropología moderna que la sostuviera, esta política apunta a suprimir la autonomía universitaria al considerarla obstáculo para la consolidación en la educación superior de la *nueva normalidad*, a saber, la otrora normalidad del Capital, para lo que se requiere consolidar una cultura de la auditoría, sus agentes y representantes:

La autonomía, para la cultura de la auditoría, o al menos para una vertiente de ella, es vista como un obstáculo para la “empresarialización” de la universidad y su integración funcional a las empresas que pretenden sus servicios [...] la nueva cultura de la auditoría se orienta fundamentalmente hacia el control del tiempo y, donde sea posible, a su aceleración. (Gómez-Morales, 2017, pp. 22–23)

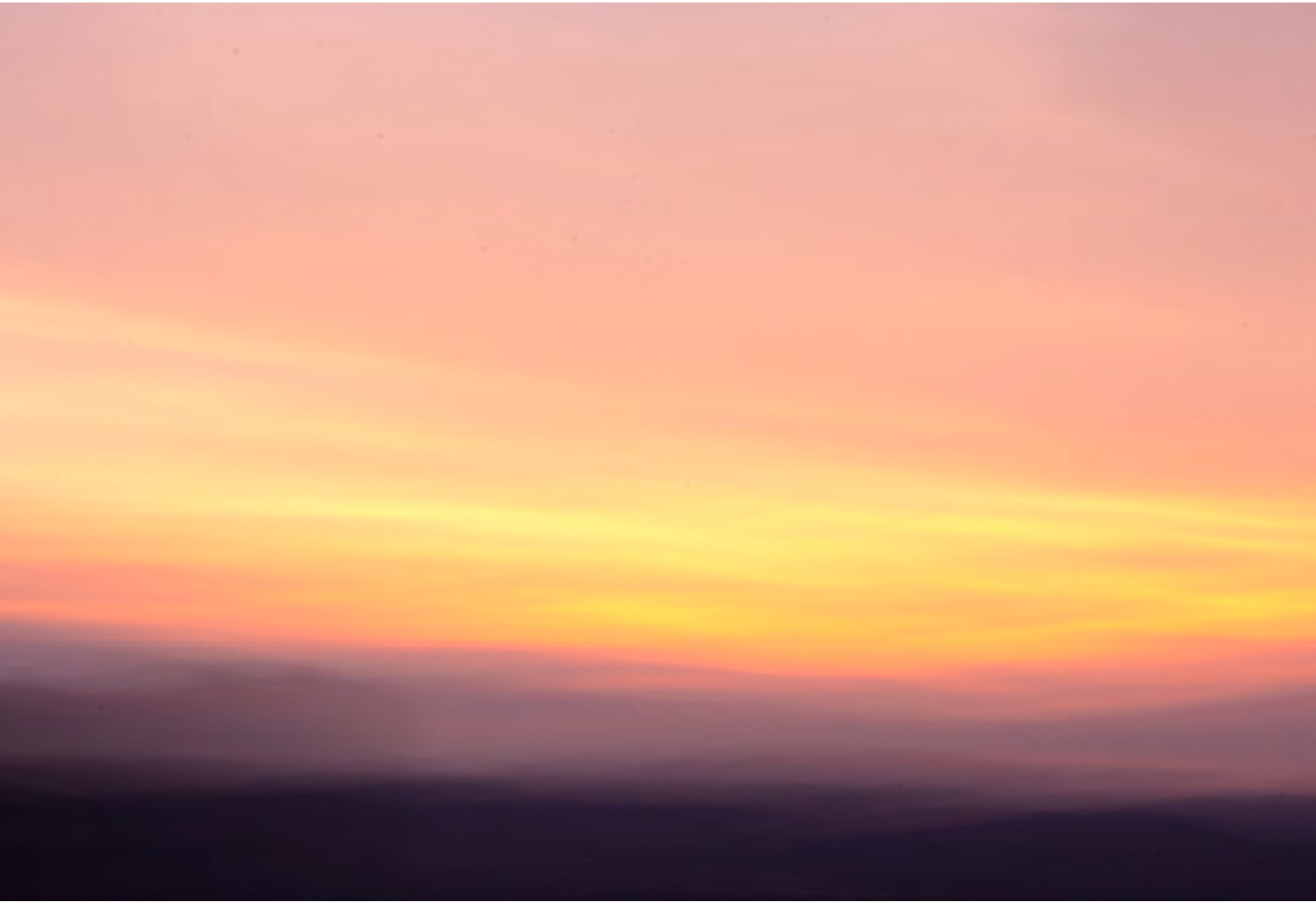
Referencias

- Alemán, J. (2013). *Conjeturas sobre una izquierda lacaniana*. Grama.
- Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Grama.
- Alemán, J. (2020). *Pandemonium: notas sobre el desastre*. NED.
- Alonso, L. E. y Fernández, C. J. (2013). *Los discursos del presente. Un análisis de los imaginarios sociales contemporáneos*. Siglo XXI.
- Appadurai, A. (2015). *Banking on words: the failure of language in the age of derivative finance*. The University of Chicago Press.
- Arana, A. (2007). *Etimologías grecolatinas. Práctica, ocios y teoría*. Edere.
- Balibar, E. (2016). De la antropología filosófica a la ontología social y viceversa: ¿Qué hacer con la sexta tesis sobre Feuerbach? *Demarcaciones*, 4, 181–203.

- Biglieri, P. y Perelló, G. (2012). *Los usos del psicoanálisis en la teoría de la hegemonía de Ernesto Laclau*. Grama.
- Biset, E. y Farrán, R. (2011). *Ontologías políticas*. Imago Mundi.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2001). New liberal speak. Notes on the new planetary vulgate. *Radical Philosophy*, 5(105), 2-5.
- Brunner, J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Ediciones Universidad Santiago Portales.
- Castro-Gómez, S. (2010). Prefacio. En J. E. Martínez Posada (Ed.), *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad* (pp. 19-24). Universidad de la Salle.
- Colectivo Edu-Factory. (2010). "Nosotros no pagaremos vuestra crisis. ¡Todo el poder a la autoformación!". En Colectivo Edu-Factory y Universidad Nómada (Eds.), *La universidad en conflicto: capturas y fugas en el mercado global del saber*. Traficante de Sueños.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1981). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispano (Me-Re)*. Gredos.
- Cuevas, J. J. (2018). *La condición managerial: hacia una problematización de su función discursiva*. Universidad Nacional de La Plata.
- Cuevas, J. J. (2019). El devenir empresa de la universidad. *Revista Maestro*, 16, 53-62.
- Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the local dimension still important? *Comparative Education*, 37(1), 7-20.
- Delanty, G. (2001). The University in the Knowledge Society. *Organization*, 8(2), 149-153.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 13, 1-7.
- Díaz, W. (2021). Algunos artilugios para la producción de obediencia: del "pequeño glosario de antintelectualismo académico". *Desde El Jardín de Freud*, 21, 607-626.
- du Gay, P. (2006). Organización de la identidad: gobierno empresarial y gestión pública. En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de Identidad Cultural* (pp. 251-280). Amorrortu.
- Dufour, D.-R. (2009). *El arte de reducir cabezas. Sobre la nueva servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total* (1ra Reimpr). Paidós.
- Farrán, R. (2016). Pensar el Neoliberalismo: ontología, prácticas de sí, nodalidad. *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*, 1-4.
- Farrán, R. (2017). *Nodaléctica: filosofía, política y psicoanálisis*.
- Farrán, R. (2020). *Leer, meditar, escribir: la práctica de la filosofía en pandemia*. La Cebra.
- Ginsberg, B. (2011). *The fall of the faculty: the rise of the all-administrative and why it matters*. Oxford University Press.
- Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- Glynos, J., Howarth, D., Norval, A. y Speed, E. (2009). Discourse Analysis: varieties and methods. *ESRC National Centre for Research Methods*, 14, 1-41.
- Gómez-Morales, Y. J. (2017). El baile de los que sobran: cambio cultural y evaluación académica. *Revista Colombiana de Antropología*, 53(2), 15-25.
- Gutiérrez, D. (2004). La textura de lo social. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(2), 311-343.
- Hacking, I. (1990). *La domesticación del azar. La erosión del determinismo y el nacimiento de las ciencias del caos*. Gedisa.
- Haiven, M. (2014). *Cultures of financialization: fictitious capital in popular culture and everyday life*. Palgrave Macmillan.
- Howarth, D. (2000). *Discourse*. Open University Press.
- Howarth, D. (2005). Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación. *Studia Politicae*, 5, 37-88.
- Howarth, D. (2010). Power, discourse, and policy: articulating a hegemony approach to critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 3(3-4), 309-335.
- Howarth, D., Norval, A. y Stavrakakis, Y. (2000). *Discourse theory and political analysis*. Manchester University Press.
- Ibarra Colado, E. (2005). Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad. *Revista de la educación superior*, 34(134), 13-37.
- Khurana, R. (2007). *From Higher Aims to Hired Hands: The social transformation of American Business and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession*. Princeton University Press.
- Klemperer, V. (2012). LT1: *La lengua del Tercer Reich. Apuntes de un filólogo*. Minúscula.
- Krotsch, P. (1997). El peso de la tradición y las recientes tendencias de privatización en la Universidad Argentina: hacia una relación público - privado. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 2(04), 31-43.

- Lacan, J. (1987). *Seminario 5 Las formaciones del inconsciente*. Paidós.
- Lacan, J. (2013). *El seminario de Jacques Lacan: Libro 17: el reverso del psicoanálisis 1969-1970* (1a ed.). Paidós.
- Laclau, E. (1983). The impossibility of society. *Ctheory*, 7(1-2), 21-24.
- Laclau, E. (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión.
- Laclau, E. (1994). ¿Por qué son importantes los significantes vacíos para la política? En E. Laclau (Ed.), *Emanipación y Diferencia* (pp. 69-86). Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Laval, C. (2003). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Laval, C. (2017). Foucault and Bourdieu: To Each His Own Neoliberalism? *Sociología y Antropología*, 7(1), 63-75.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Laval, C. y Dardot, P. (2017). *La pesadilla que no acaba nunca: el neoliberalismo contra la democracia*. Gedisa.
- Legendre, P. (2008). *Lo que Occidente no ve de Occidente. Conferencias en Japón*. Amorrortu.
- Lodge, D. (2006). *¡Buen trabajo!* Anagrama.
- Luci, F. (2016). *La era de los manager: hacer carrera en las grandes empresas*. Paidós.
- Luci, F. y Szlechter, D. (2014). La sociología del *management* en Argentina: debates para un campo en formación. *Revista Latino-Americana de Estudos Do Trabalho*, 19(32), 113-156.
- Lyotard, J. F. (1989). *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. Cátedra.
- Marchart, O. (2015). La ontología política de Laclau. *Debates y Combates*, 1(5), 13-24.
- Marchart, O. y Álvarez, M. (2009). *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Fondo de Cultura Económica.
- Marmolejo, F. (2015). ¿Estamos obsesionados con los rankings de universidades? <https://blogs.worldbank.org/education/estamos-obsesionados-con-los-rankings-de-universidades>
- Martin, R. (2002). *The financialization of daily life: Labor and Crisis*. Temple University Press.
- Martínez, J. E. (2009). *Análisis de los discursos gubernamentales sobre la educación superior como lugar de producción biopolítica de la subjetividad en Colombia, 1991-2005*. Universidad de Manizales.
- Martínez, J. E. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Universidad de la Salle.
- Marttila, T. (2015a). Post-Foundational Discourse Analysis: A Suggestion for a Research Program. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(3). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2282/3863>
- Marttila, T. (2015b). *Post-foundational discourse analysis: from political difference to empirical research*. Palgrave Macmillan.
- Mautner, G. (2010). *Language and the market society: critical reflections on discourse and dominance*. Routledge.
- Mehrpouya, A. y Samiolo, R. (2016). Performance measurement in global governance: Ranking and the politics of variability. *Accounting, Organizations and Society*, 55, 12-31.
- Miller, P. y Rose, N. (2008). *Governing the present*. Polity Press.
- Mills, S. (1997). *Discourse*. Routledge.
- Mouffe, C. (1999). *El Retorno de lo Político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical*. Paidós.
- Power, M. (1999). *The audit society: rituals of verification*. Oxford University Press.
- Power, M. (2000). The audit society — second thoughts. *International Journal of Auditing*, 4(1), 111-119.
- Readings, B. (1996). *The University in ruins*. Harvard University Press.
- Saussure, F. de. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Shore, C. (1993). Higher Education and the Panopticon Paradigm: Quality Assessment as “Disciplinary Technology.” *SRHE Annual Conference 1993 - Governments and the Higher Education Curriculum: Evolving Partnerships*.
- Shore, C. (1995). Higher Education and the Panopticon Paradigm: Quality Assessment as “Disciplinary Technology.” *Higer Education Review*, 27(3), 8-17.
- Shore, C. (2008). Audit culture and Illiberal governance: Universities and the politics of accountability. *Anthropological Theory*, 8(3), 278-298.

- Shore, C. (2010). Beyond the multiversity: Neoliberalism and the rise of the schizophrenic university. *Social Anthropology*, 18(1), 15-29.
- Shore, C. y McLauchlan, L. (2012). "Third mission" activities, commercialisation and academic entrepreneurs. *Social Anthropology*, 20(3), 267-286.
- Shore, C. y Wright, S. (1999). Audit culture and anthropology: Neo-liberalism in British Higher Education. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5(4), 557-575.
- Shore, C. y Wright, S. (2015a). Audit Culture Revisited. *Current Anthropology*, 56(3), 421-444.
- Shore, C. y Wright, S. (2015b). Governing by numbers: Audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology*, 23(1), 22-28.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Slaughter, S. y Rhoades, G. (2010). *Academic capitalism and the new economy*. The John Hopkins University Press.
- Soage, A. (2006). La teoría del discurso de la escuela de Essex. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 25, 45-61.
- Stavrakakis, Y. (1999). *Lacan and the Political*. Routledge.
- Strathern, M. (Ed.) (2000a). *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*. European Association of Social Anthropologists. Routledge.
- Strathern, M. (2000b). Introduction: new accountabilities. En *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy* (pp. 1-18). Routledge.
- Townshend, J. (2003). Discourse Theory and Political Analysis: A New Paradigm from the Essex School? *The British Journal of Politics and International Relations*, 5(1), 129-142.
- Vega Cantor, R. (2015a). El lenguaje mercantil, se impone en la educación universitaria. *El Ágora USB*, 15(1), 43-72.
- Vega Cantor, R. (2015b). *La universidad de la ignorancia: capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Ocean Sur.
- Virilio, P. (1998). Estética de la desaparición. En *Colección Argumentos; 92*. Anagrama.
- Wasserman, M. (19 de septiembre de 2010). *Entre pertinencia e impertinencia*. Eltiempo.com.
- Williams, R. (2003). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Nueva Visi.
- Wilson, J., Allen, L., Belfiore, E., Campbell, P., Curry, S., Hill, S., Jones, R., Kain, R., Kerridge, S., Thewall, M., Tinkler, J., Viney, I., Wouters, P., Hille, J. y Johnson, B. (2015). *The metric tide: Report of the Independent review of the role of metrics in research assessment and management*. UK Research and Innovations (UKRI).
- Yudkevich, M., Altbach, P. G. y Rumbley, L. E. (2016). Global university rankings as the 'Olympic Games' of higher education. En M. Yudkevich, P. G. Altbach, y L. E. Rumbley (Eds.), *The global academic rankings game: changing institutional policy, practice and academic life*. Routledge.
- Žižek, S. (2013). *Mirando al sesgo: una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Paidós.



Título de la obra

Incomprensibles

Autor: Andrea López O.

Año: 2019

Relación de las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza con compromiso escolar estudiantil y clima motivacional de clase en educación superior*

Relation between Teachers' Implicit Theories on Teaching, Student Engagement, and Classroom Motivational Climate in Higher Education

Relação entre as teorias implícitas dos professores sobre o ensino com compromisso escolar dos estudantes e clima motivacional da sala de aula em educação superior

Edwin Ricardo Bravo-Verdugo** 

Blanca de la Luz Fernández-Heredia*** 

David Moreno-Candil**** 

Adriana Marcela Meza-Calleja***** 

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2023
Fecha de aprobación: 17 de septiembre de 2024
Fecha de publicación: 01 de enero de 2025

- * Este trabajo es el resultado de investigación del proyecto titulado *Relación del pensamiento docente con la vinculación escolar de estudiantes universitarios*, realizado en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- ** Maestría en Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México. Profesor Invitado, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México. 2019715c@umich.mx
- *** Doctorado en Psicología del Desarrollo, Aprendizaje y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Directora, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México. blanca.fernandez.heredia@umich.mx
- **** Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. Profesor Investigador de Tiempo Completo, Universidad Autónoma de Occidente, Culiacán, México. david.moreno@uadeo.mx
- ***** Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México. Jefa de la División de Estudios de Posgrado, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México. adriana.meza@umich.mx

Para citar este artículo

Bravo-Verdugo, E. R., Fernández-Heredia, B. de la L., Moreno-Candil, D., Meza-Calleja, A. M., Barrios-Campos, R., Xelhuantzi-Santillán, R. I. (2025). Relación de las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza con compromiso escolar estudiantil y clima motivacional de clase en educación superior. *Pedagogía y Saberes*, (62), 75–90. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20245>

Resumen

México se encuentra en un periodo de reforma educativa, la cual pretende universalizar la educación superior reconociéndola como un bien público y un derecho. De este modo, se establece la Ley General de Educación Superior, que busca garantizar que la educación superior sea laica, pública, gratuita, inclusiva y universal. Para ello, se reconoce al profesorado como un elemento clave; sin embargo, se enfrenta el desafío de modificar las prácticas docentes, lo cual requiere conocer el pensamiento docente. El concepto de teorías implícitas resulta esencial para este análisis, ya que estas orientan la práctica. A su vez, la práctica docente establece climas de aprendizaje que impactan en el compromiso escolar del estudiantado. El objetivo de este estudio fue explorar la relación entre las teorías implícitas, el clima motivacional de clase y el compromiso escolar. Se usó un diseño no experimental de alcance correlacional, con una muestra compuesta por docentes y estudiantes de una universidad pública mexicana. Los resultados mostraron que el pensamiento docente se conformó de ideas posmodernas, emancipatorias y tecnicistas. No se encontró una correlación entre el clima motivacional de clase y el compromiso escolar. Sin embargo, se vislumbró una relación entre la teoría implícita dominante de distintos docentes y la evaluación del clima de aprendizaje realizada por sus estudiantes. Los docentes con una teoría implícita emancipatoria fueron mejor evaluados que aquellos con una teoría posmoderna. Estos resultados aportan evidencia de la relevancia de la perspectiva pedagógica que orienta las reformas educativas actuales en México.

Palabras clave

teorías implícitas; clima motivacional de clase; compromiso escolar; educación superior

Abstract

Mexico is undergoing an educational reform to universalize higher education, recognizing it as a public good and a fundamental right. As part of this effort, the General Law on Higher Education was established to ensure that higher education is secular, public, free, inclusive, and universal. Central to achieving these objectives is recognizing educators as key agents of change. However, this process poses the challenge of transforming teaching practices, which needs a deeper understanding of teachers' thought processes. The concept of implicit theories is essential for this analysis, as these beliefs guide educational practices. In turn, these practices shape learning environments that significantly influence students' academic engagement. This study explores the relationship between implicit theories, classroom motivational climate, and student engagement. A non-experimental, correlational research design was employed, involving a sample of educators and students from a Mexican public university. The findings indicated that teachers' thought processes were characterized by postmodern, emancipatory, and technicist ideas. While no significant correlation was found between classroom motivational climate and student engagement, a relationship was observed between the dominant implicit theory of educators and students' evaluations of the learning climate. Educators with emancipatory implicit theories received more favorable evaluations compared to those with postmodern perspectives. These findings provide valuable evidence of the importance of pedagogical perspectives in shaping the current educational reforms in Mexico.

Keywords

implicit theories; classroom motivational climate; student engagement; higher education

***** Maestría en Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. Director de Innovación Educativa, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. ricardo.barrios@uaslp.mx

***** Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. Profesor Tiempo Completo, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México. ixelhuantzi@g.upn.mx

Resumo

O México está passando por um período de reforma educativa, que visa universalizar o ensino superior, reconhecendo-o como um bem público e um direito. Nesse sentido, foi criada a Lei Geral do Ensino Superior, que tem como objetivo tornar o ensino superior laico, público, gratuito, inclusivo e universal. Para isso, reconhece-se o corpo docente como um elemento-chave; porém, enfrenta a dificuldade de mudar as práticas de ensino. Conhecer o pensamento dos professores é necessário para tal transformação. O conceito de teorias implícitas é essencial para estudar esse pensamento, pois orienta as práticas docentes. Por sua vez, as práticas docentes estabelecem climas de aprendizagem que impactam o compromisso acadêmico dos alunos. O objetivo deste estudo foi explorar a relação entre as teorias implícitas, o clima motivacional da sala de aula e o compromisso escolar. Foi utilizado um projeto não experimental de escopo correlacional, com uma amostra de professores e estudantes de uma universidade pública mexicana. Os resultados mostraram que o pensamento docente era composto por ideias pós-modernas, emancipatórias e tecnicistas. Não foi encontrada correlação entre o clima motivacional da sala de aula e o compromisso escolar. No entanto, observou-se uma relação entre a teoria implícita dominante dos diferentes professores e a avaliação do clima de aprendizagem por parte dos alunos. Os professores com uma teoria implícita emancipatória foram melhor avaliados do que os professores com abordagem pós-moderna. Esses resultados fornecem evidências da relevância da perspectiva pedagógica que orienta as reformas atuais educacionais no México.

Palavras-chave

teorias implícitas; clima motivacional da sala de aula; compromisso escolar; ensino superior

Introducción

Actualmente México se encuentra en un proceso de transformación educativa. Para ello se realizó una reforma al artículo 3° constitucional, el cual se refiere al tema de la educación en México, donde se plantea que todos los niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN) tengan un carácter obligatorio, inclusivo, público, gratuito, laico y universal, y a través de esta reforma se pone en marcha el proyecto denominado *Nueva Escuela Mexicana* (NEM), que tiene como objetivo extender la cobertura y la calidad del SEN, además de aumentar los niveles de instrucción de la población (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019a, 2019b). En ese sentido, la NEM busca servir como un mecanismo que coadyuve a la mejora social y de la calidad de vida de las personas (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019). Algo que se puede destacar de esta reforma, es que abarca a la educación superior (ES), reconociéndola como un bien público y un derecho humano (Marúm Espinosa y Rodríguez Armenta, 2020).

Con el fin de alcanzar los objetivos de la NEM para la ES, se propuso la *Ley General de Educación Superior* (LGES), esta ley aspira a que dicho nivel educativo sea universal, público, gratuito, inclusivo y laico (Marúm Espinosa y Rodríguez Armenta, 2020). Para ello, la LGES se basa en tres pilares, el primero de ellos refiere a los lineamientos concernientes a la autonomía de las instituciones de educación superior (IES), el segundo toma en consideración los principios, fundamentos y derechos relativos a la actividad docente, y el tercero alude a las formas de financiamiento de la ES por parte del Estado (Sánchez Lissen y Sianes Bautista, 2021).

En ese tenor, se puede mencionar que se ha presentado cierta discusión sobre la necesidad de que el Estado genere programas de acción afirmativa que aseguren el acceso, inclusión, permanencia y egreso de las y los estudiantes en ES (Didriksson, 2020). Si bien, es necesario analizar las acciones que debe realizar el Estado para asegurar la obligatoriedad de la ES, no se puede dejar de lado el rol de las IES y sus agentes para este mismo objetivo. Lo anterior, debido a que la LGES enfatiza el respeto a la autonomía de las IES para establecer sus mecanismos de ingreso y egreso, así como también sus procesos de formación docente (Marúm Espinosa y Rodríguez Armenta, 2020). Sumado a lo anterior, la LGES considera que el profesorado juega un papel clave en la transformación social (Didriksson, 2021).

En ese sentido, se puede mencionar que, entre las principales barreras que enfrenta la implementación de la NEM, se encuentran la formación y práctica docente, debido a que las y los docentes se encuentran supeditados a modelos educativos por competencias profesionales (Villarruel Fuentes y Villarruel López, 2023). De acuerdo con lo anterior, se debe señalar que la práctica docente no es algo que cambie de manera abrupta (Díaz-Barriga, 2021), sino que requiere un proceso de formación donde el profesorado teorice su práctica a través de la reflexión de su praxis, la cual implica tanto la práctica como el pensamiento docente (Marrero, 2020a, 2020b).

Marco teórico conceptual

El pensamiento docente se refiere a los elementos a través de los cuales se conforma el marco de referencia para plantear cómo se interpreta y se lleva a cabo el quehacer cotidiano del profesorado, es decir,

que orienta la práctica docente; el estudio del pensamiento docente es de suma relevancia en contextos de reformas educativas (Martínez Licona *et al.*, 2014). La relevancia del pensamiento docente ante las reformas educativas radica en que es a través de sus conocimientos, experiencias, ideologías y creencias que el profesorado significa, interpreta y reinterpreta los proyectos o modelos educativos para ponerlos en acción (Marrero, 2010).

El estudio del pensamiento del profesorado se ha realizado a través de una diversidad de conceptos como pensamiento epistemológico, representaciones de aprendizaje, conocimiento práctico, conocimiento didáctico, teorías implícitas, entre otros (Martínez Licona *et al.*, 2014). Sin embargo, el concepto de teorías implícitas (TI) ha tenido un gran auge en España y Latinoamérica (Ojeda Guamán y Cabrera Tenecela, 2021), esto debido a que enfoca el estudio del pensamiento docente desde una doble estructura, la cual examina tanto los elementos cognitivos individuales como los sociales (Beltrán López, 2019).

Las TI pueden definirse como una serie de “construcciones personales realizadas a partir de experiencias que en su mayor parte son sociales y culturales” (Rodrigo *et al.*, 1993, p. 50) sobre un objeto particular de la realidad social. Estas sirven para “interpretar o explicar comportamientos, establecer predicciones y tienen un valor prescriptivo marcando pautas o directrices a nuestra propia conducta social” (Rodrigo, 1985, p. 45). Es decir, las TI son un conjunto de experiencias personales enmarcadas en situaciones sociales y culturales determinadas, que cumplen una función explicativa y orientadora de la conducta y la realidad social. La doble estructura antes mencionada se divide en el nivel representacional o síntesis de conocimientos, que refiere a todas las teorías elaboradas socialmente, y el nivel atribucional o síntesis de creencias, que remite a teorías elaboradas a partir de la interpretación de la síntesis de conocimientos, a través de las experiencias de las personas en contextos sociales específicos (Rodrigo *et al.*, 1993).

Para el estudio del pensamiento docente, las TI pueden ser definidas como un “conjunto de representaciones de carácter no consciente que restringen tanto la forma de afrontar como de interpretar las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que se enfrenta un sujeto” (Vilanova *et al.*, 2011, p. 55). Lo que puede entenderse como que las TI son un conjunto de representaciones sobre el proceso educativo que orientan el pensamiento y práctica docente. Dentro del campo educativo, Marrero (1988) señala que la síntesis de conocimientos presenta cinco teorías pedagógicas: tradicional, técnica, activa,

constructiva y crítica. Por su parte, las teorías que se presentan en la síntesis de creencias son: dependiente (síntesis de tradicional), productiva (síntesis de técnica), expresiva (síntesis de activa), interpretativa (síntesis de constructiva) y emancipatoria (síntesis de crítica). Cada una de las teorías presentes en el nivel atribucional se relacionan con prácticas docentes distintas.

En México se han realizado estudios que han explorado las TI de docentes universitarios de diversas carreras en distintas IES. Los resultados de dichos estudios muestran que las teorías expresiva e interpretativa son las que suelen caracterizar el pensamiento docente en ES (Bausela Herreras, 2008; García Yáñez *et al.*, 2020; Loo Morales y Olmos Roa, 2003; Martínez Licona *et al.*, 2014).

Algunos estudios han mostrado cierto efecto de las TI del profesorado, y por ende de su práctica, sobre sus estudiantes. Un ejemplo es el estudio realizado por López-Íñiguez y Pozo (2014), quienes estudiaron el efecto de las TI del profesorado de música sobre sus estudiantes, y encontraron que estudiantes con docentes de carácter directivo presentan una orientación de aprendizaje centrada en la memorización y la repetición, mientras estudiantes de docentes de carácter constructivista presentan una visión del aprendizaje como el resultado de una construcción a partir de distintas fuentes de información. De forma similar, otros estudios han encontrado que la TI del profesorado afecta la motivación y el logro académico (Castro Carrasco *et al.*, 2012).

Dado que las TI orientan la práctica docente (Martínez Licona *et al.*, 2014), se puede resaltar que esta última configura ciertos climas motivacionales de clase (CMC) percibidos por el estudiantado (Leal-Soto *et al.*, 2014). A su vez, el CMC generado por la práctica docente tiene efectos sobre el compromiso escolar (CE) del estudiantado (Pedler *et al.*, 2020), lo que implica que existe una relación entre la percepción del CMC y el CE de las y los estudiantes (Lekwa *et al.*, 2019).

El CMC se puede entender como una serie de actitudes, respuestas emocionales y percepciones del estudiantado sobre la relación con sus docentes y la práctica pedagógica que realizan. Dependiendo de la práctica docente se pueden establecer distintas orientaciones motivacionales: clima orientado al aprendizaje (CMC-A), orientado al logro y de evitación. El CMC-A se caracteriza por una práctica docente que promueve la habilidad y dominio de habilidades de aprendizaje en sus estudiantes (Leal-Soto *et al.*, 2014). En relación con este tipo de climas, se ha encontrado que CMC que promueven la autonomía

de aprendizaje y atienden las necesidades del estudiantado generan un mayor CE (Rigo, 2020). De forma similar, se ha encontrado que ambientes de aprendizaje complejos terminan generando un mayor CE en las y los estudiantes (Shernoff *et al.*, 2014).

Lo anterior es de suma importancia debido a que el CE suele estar relacionado con la permanencia y deserción educativa (Miranda-Zapata *et al.*, 2021), el rendimiento académico, el aprendizaje, los niveles de desinterés, alienación educativa (Fredricks *et al.*, 2016), emociones positivas y la motivación (Vasalampi *et al.*, 2021). Además, el CE es de suma importancia como variable predictora del rendimiento académico y la asistencia en contextos socialmente marginados, por lo que es necesario estudiarlo considerando distintas características del estudiantado (Miranda-Zapata *et al.*, 2018).

Sumado a lo anterior, las características institucionales y la práctica docente tienen efectos directos en el nivel de CE del estudiantado (Tarabini *et al.*, 2019). Muestra de lo anterior, son estudios en los que se ha encontrado que, cuando el profesorado despliega prácticas pedagógicas de carácter dialógico, el nivel de CE de sus estudiantes es mayor (Vasalampi *et al.*, 2021).

Al observar que las TI orientan la práctica docente, y esta última genera cierto tipo de CMC, el cual afecta el CE del estudiantado, se vuelve pertinente el estudio de la relación entre dichas variables. En el sentido de explorar el efecto de las TI sobre el CMC, y la relación de este último con el CE. Además, se retoma la relevancia de estudiar el CE en distintos sectores poblacionales, por lo que se propone explorar lo antes descrito examinando variables como situación laboral, tipo de estudiante (*e. g.*, de primera generación) y nivel socioeconómico, las cuales pueden caracterizar si una o un estudiante califica como tradicional o no (Sánchez Gelabert y Elias Andreu, 2017).

Metodología

Esta investigación empleó un diseño cuantitativo no experimental de corte transversal y con alcance correlacional. Se usaron muestreos no probabilísticos por conveniencia (Coolican, 2005). Participaron docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). En ambos casos se indicó que su participación era voluntaria y anónima, además que la información recolectada solo sería usada con fines académicos y de investigación.

En el caso de la muestra de docentes, se contó con la colaboración de ocho personas. Donde dos son hombres y seis, mujeres, con una edad promedio de

49,2 años de edad (DE = 6,3, Min = 39, Max = 57). Con una media de 20,7 años de experiencia docente en nivel superior (DE = 4,9, Min = 14, Max = 28). Sobre los grados en los que han impartido clases, toda la muestra ha impartido clases a nivel licenciatura, siete en maestría y dos en doctorado. Además, cuatro docentes reportan haber impartido clases en un nivel educativo distinto al superior.

Sobre la muestra de estudiantes, se contó con la participación de 220 estudiantes de nivel licenciatura, de los cuales el 25,5 % son hombres, el 72,7 % mujeres y el 1,9 % prefirió no decirlo. Con una media de 20,06 años de edad (DE = 3,6, Min = 17, Max = 65). El 62,3 % del turno matutino y 37,7 % del vespertino. El 70,5 % cursaba el segundo semestre, el 22,3 % el sexto semestre y el 7,3 % el cuarto semestre. La media de la calificación promedio reportada por el estudiantado fue de 8,3 (DE = 0,8, Min = 6, Max = 10) en una escala de 0 a 10, donde 6 es la calificación mínima aprobatoria. El 28,4 % de la muestra reportó que trabajaba en el momento de la recolección de los datos. Usando datos sociodemográficos de vivienda y acceso a servicios, se calculó el índice alternativo simple para medir el nivel socioeconómico (Díaz-Acosta *et al.*, 2015). Se encontró que el 24,2 % del estudiantado participante es clase baja, el 30,7 % clase media y el 45,1 % clase alta. En cuanto al nivel de estudios de la madre, el 34,1 % de la muestra reportó que cuenta con estudios de educación superior (*e. g.*, licenciatura, maestría, doctorado y especialidad) y en el caso del padre, fue el 33 %. A partir del nivel de estudios de sus progenitores, se pudo establecer que el 52,2 % de la muestra puede considerarse estudiantes de primera generación (Sánchez Gelabert y Elias Andreu, 2017).

Instrumentos

Para la recolección de información se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza (CTIP), propuesto originalmente por Marrero (1988). Para este estudio se utilizó una versión adaptada a población mexicana de docentes universitarios, la cual consta de 36 ítems, en escala tipo Likert de ocho puntos (0 = No estoy de acuerdo a 7 = Estoy bastante de acuerdo). Se compone de cuatro factores que explican el 43 % de la varianza, los cuales son: Teoría Tecnista ($\omega = 0,89$), Teoría Emancipatoria ($\omega = 0,85$), Teoría Dependiente ($\omega = 0,84$) y Teoría Posmoderna ($\omega = 0,8$), cada uno presenta niveles de confiabilidad aceptables (Bravo Verdugo, 2023). Los factores se pueden definir, *grosso modo*, de la siguiente manera:

- » Teoría Posmoderna. Propone que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción y reconstrucción. Sin embargo, esta abarca desde un constructivismo situacional hasta un relativismo extremo, es decir, considera que la construcción es de carácter situado, pero también retoma aspectos subjetivos e internos del individuo para realizar dicha construcción. Esta amplitud en la concepción de la construcción es lo que diferencia a esta teoría de otras teorías, como el constructivismo (Pozo *et al.*, 2006). Además, el pensamiento posmoderno en educación tiende a una visión pesimista, donde las cualidades de la persona y el entorno no son modificables (Freire, 2016a, 2016b; McLaren, 2008).
- » Teoría Tecnista. Es la síntesis de las teorías pedagógicas tradicional y técnica. Esta visión se caracteriza por darle un papel central a métodos de enseñanza *válidos* o *estandarizados* que cumplan con su objetivo sin importar la situación y los contenidos. Sobre estos últimos, el estudiantado debe reproducirlos de manera fiel, por lo que la educación adquiere un carácter descontextualizado y universal. El rol docente es seleccionar el método de enseñanza *más eficiente* para la consecución del objetivo (Rincón, 2019; Saviani, 1984). El objetivo de este tipo de pedagogía es producir individuos con las competencias necesarias para el mercado laboral (Marques, 2012).
- » Teoría Dependiente. Esta teoría reproduce los hallazgos de Marrero (1988), es la síntesis de la teoría tradicional. En esta se considera al profesorado como el centro del proceso educativo y su rol es dirigir la enseñanza, imponiendo un ritmo de aprendizaje homogéneo a sus estudiantes. El estudiantado es concebido como un ente pasivo sin la capacidad de aprender por su cuenta, por lo que siempre requiere de una o un docente que le enseñe. Además, se cree que la escuela es una institución ajena a los problemas sociales y políticos, por lo que se piensa que estos no le afectan. El proceso de enseñanza depende en su totalidad de los contenidos y de la o el docente.
- » Teoría Emancipatoria. De forma similar a la anterior, esta coincide con los resultados de Marrero (1988), pero esta es la síntesis de la teoría crítica. Esta se caracteriza

por concebir a la educación como un acto político, por lo que se tiene en cuenta la relación del contexto histórico-político con los contenidos y las prácticas docentes que tienen lugar en el proceso educativo. El estudiantado es visto como un ente activo. Su objetivo es que las personas desarrollen una conciencia crítica que les permite releer y transformar la realidad que les rodea (Freire, 2016a, 2016b; Marrero, 1988).

- Utrecht Work Engagement Scale versión estudiantil (UWES-S). Esta es una escala que explora el nivel de compromiso escolar en el estudiantado.¹ Su adaptación a población de estudiantes universitarios mexicanos muestra un nivel de consistencia interna general aceptable ($\alpha = 0,889$). Consta de 15 ítems en escala tipo Likert a ocho puntos (0 = Nunca a 7 = Siempre), evalúa el compromiso escolar a través de un modelo que consta de tres factores: vigor ($\alpha = 0,834$), dedicación ($\alpha = 0,78$) y absorción ($\alpha = 0,751$), cada uno de los cuales tiene niveles de consistencia interna aceptables (de la Cruz Pérez *et al.*, 2017).
- Cuestionario sobre Clima Motivacional de Clase (CMCQ). Consta de 32 reactivos, que se refieren a las prácticas docentes que establecen un CMC-A, este es un instrumento unifactorial, usa una escala de tipo Likert de seis puntos que va de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo” (Alonso-Tapia y Fernández-Heredia, 2008; Alonso-Tapia *et al.*, 2020). Posee un nivel de consistencia interna aceptable general ($\alpha = 0,92$) en estudiantes universitarios mexicanos (Fernández-Heredia y Jiménez-Ríos, 2013).

Procedimiento

Primero se abordó al profesorado de forma individual para invitarlos a participar en el estudio. En caso de que la o el docente aceptara participar, se le aplicaba un instrumento que incluía el consentimiento informado, un cuestionario de datos sociodemográficos y el CTIP.

1 Si bien existe una controversia en torno al uso del término “compromiso”, debido a que se considera que este no refleja lo mismo que el vocablo “*engagement*” (de la Cruz Pérez *et al.*, 2017), esta es una discusión que excede al objetivo de este artículo. En esta investigación se opta por el uso de la palabra “compromiso”, ya que es una traducción común, tanto en el lenguaje cotidiano como en la literatura académica, del concepto en cuestión.

Posteriormente, se aplicaron los cuestionarios UWES-S y CMCQ a uno de los grupos de licenciatura a los que les estuvieran impartiendo clases. En el caso de cinco de los y las docentes, las aplicaciones pudieron ser realizadas en el aula de cada grupo, durante el horario de clase del o la docente en cuestión y con el investigador responsable presente. En el caso de una docente, se accedió a uno de sus grupos gracias a la colaboración de un profesor ajeno al proyecto de investigación, quien cedió tiempo en su clase para la aplicación de dichos instrumentos. En el caso de otras dos docentes participantes, se usó un formulario de *Google Forms* para realizar la aplicación de los instrumentos a sus estudiantes. El formato utilizado durante la recolección de datos con el estudiantado se compuso, tanto en el formato físico como en el virtual, del asentimiento informado, un cuestionario que recopilaba datos sociodemográficos, el UWES-S y el CMCQ, en ese respectivo orden.

Una vez aplicados los cuestionarios, tanto a docentes como estudiantes, se procedió a vaciarlos en el programa de análisis estadístico SPSS v. 25.

Estrategia de análisis de datos

Para analizar la TI dominante en el pensamiento del profesorado, se procedió a calcular el nivel de tipicidad de cada una de las teorías que componen la adaptación realizada del CTIP. El nivel de tipicidad, propuesto por Marrero (1988), es el resultado de la sumatoria de los ítems que componen cada TI, dividido por la cantidad de sus ítems. De esta forma se obtiene un valor que oscila entre 0 y 7, donde se considera que los niveles de tipicidad son: baja (igual o menor a 2,99), media (entre 3 y 4,9) y alta (igual o mayor a 5).

En el caso del CMCQ y el UWES-S se calculó un índice total para cada uno, y en el caso específico del UWES-S también de cada factor, que era el resultado de la sumatoria de los ítems dividido sobre la puntuación máxima de cada instrumento o factor. De esta forma se obtuvo una puntuación de 0 a 1, donde las puntuaciones cercanas a 1 indicaban una percepción alta de un CMC-A en el CMCQ y altos niveles de CE en el UWES-S (y cada uno de sus factores).

Para determinar las pruebas que serían realizadas se procedió a verificar el supuesto de normalidad. En el caso del profesorado, debido a que la muestra era pequeña ($n < 50$), se realizó la prueba Shapiro-Wilk; mientras en el caso de la muestra de estudiantes se usó la prueba Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors (Pedrosa *et al.*, 2015). Para esto se usó el paquete

stats versión 4.1.1 a través del programa RStudio. Los resultados mostraron violaciones al supuesto de normalidad ($p > 0,05$), por lo que se optó por el uso de pruebas no paramétricas.

Para explorar las diferencias entre las puntuaciones de las TI del profesorado participante, se usó la prueba no paramétrica para datos relacionados Friedman (Coolican, 2005), se calculó el tamaño del efecto, se utilizó el coeficiente *W* de Kendall (Tomczak y Tomczak, 2014) y análisis *post hoc* con el método de Holms (Pereira *et al.*, 2015). Para ello se usó el software *japs* versión 16.3.

Para rastrear la correlación entre el CE y sus factores con el CMC se realizó la prueba de correlación no paramétrica *rho* de Spearman (Coolican, 2005), este análisis se realizó de manera general y agrupando al estudiantado por situación laboral, tipo de estudiante y nivel socioeconómico. Para la realización del procedimiento antes descrito se utilizó el programa SPSS versión 25.

Para explorar el efecto de las TI sobre el CMC, se compararon las puntuaciones del estudiantado contrastando a partir de la TI dominante de la o el docente que evaluaron. Para estos análisis, tanto a nivel general como por las variables de agrupación (tipo de estudiante, situación laboral y nivel socioeconómico), se utilizaron la prueba U de Mann-Whitney (Coolican, 2005) y la correlación de rango biserial de Glass para tamaño de efecto (Tomczak y Tomczak, 2014). Para realizar las pruebas antes descritas se usó el programa *jasp* versión 16.3.

Resultados

Primero, para explorar la TI que predomina en el pensamiento docente, se presentan los estadísticos descriptivos, los resultados de la prueba Friedman y el estadístico *W* de Kendall para evaluar el tamaño del efecto en la tabla 1.

Como se puede observar en la tabla 1, la TI con media más alta es la teoría posmoderna, seguida de la emancipatoria, la tecnicista y la dependiente, en ese respectivo orden. En el caso de las teorías posmoderna y emancipatoria, se puede decir que en las dos el nivel de tipicidad es moderado. Mientras que, las teorías tecnicista y dependiente tienen un nivel de tipicidad bajo (García Yáñez *et al.*, 2020; Marrero, 1988). La prueba Friedman arroja diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de las distintas TI, con un tamaño del efecto fuerte (Field, 2013; Hernández Lalinde *et al.*, 2018).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos, prueba Friedman y tamaño del efecto

Teoría implícita	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	χ^2	gl	p <	W
Tecnicista	2,36	0,56	1,6	3	17,25	3	0,001	0,719
Emancipatoria	4,28	1,19	3	5,85				
Dependiente	1,96	1,06	0,14	2,85				
Posmoderna	4,32	1,04	2,14	5,71				

Fuente: elaboración propia

Si bien lo anterior podría llevar a pensar que la teoría posmoderna predomina en el pensamiento docente y es la que orienta su práctica, se debe considerar los resultados de las pruebas *post hoc*. Allí, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los casos de las teorías emancipatoria y la dependiente ($T = 3,235$, $gl = 21$, $p = 0,024$) y de las teorías dependiente y posmoderna ($T = 3,044$, $gl = 21$, $p = 0,031$). Por otro lado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en los casos de las teorías tecnicista y emancipatoria ($T = 2,664$, $gl = 21$, $p = 0,058$), tecnicista y posmoderna ($T = 2,474$, $gl = 21$, $p = 0,066$) ni entre tecnicista y dependiente ($T = 0,571$, $gl = 21$, $p > 0,05$).

De acuerdo con los resultados anteriores, se podría decir que el pensamiento del profesorado participante presenta una amalgama de ideas de corte emancipatorio, posmoderno y tecnicista. Aunque esta última no presenta diferencias con la teoría dependiente, mientras las primeras dos sí lo hacen. Sumado a lo anterior, se puede señalar que ninguna de las TI posee valores de tipicidad que lleguen a nivel alto (García Yáñez *et al.*, 2020; Marrero, 1988), por lo cual se podría decir que no hay alguna teoría que predomine con claridad en el pensamiento de las y los docentes participantes.

La coexistencia de distintas TI dentro del pensamiento del profesorado no es contradictoria con la propuesta de Marrero (1988), que señala que las TI se caracterizan por responder a situaciones específicas de la cotidianidad de las personas (en este caso de las y los docentes). Esto podría deberse a que, para enfrentarse a situaciones particulares del fenómeno educativo, las y los docentes usan cierta TI mientras que en otras situaciones utilizan otra TI. Es decir, podrían estar respondiendo con distintas TI a los distintos subdominios que conforman el proceso educativo. Asimismo, las puntuaciones en ciertas teorías podrían deberse a un efecto de deseabilidad social, debido al conocimiento de las distintas teorías pedagógicas o por los elementos que dicta el modelo educativo de la institución (García Yáñez *et al.*, 2020).

Por otro lado, los resultados de la prueba de Spearman de los datos del estudiantado de la UMSNH muestran que no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre el nivel de CE y el CMC percibido por el estudiantado ($\rho = 0,068$, $p = 0,333$), ni ninguno de los factores que componen el CE tuvo correlación con el CMC. Es decir, que ni el nivel de vigor ($\rho = 0$, $p = 0,994$), ni de dedicación ($\rho = 0,057$, $p = 0,415$) ni absorción ($\rho = 0,105$, $p = 0,131$) presentan una correlación estadísticamente significativa con la manera como las y los estudiantes evalúan el CMC de forma general. Lo anterior indica que el juicio que las y los estudiantes hacen sobre el CMC, sin importar la TI del o la docente, no tiene ninguna relación con su CE.

Al realizar este mismo análisis, pero separando a las y los participantes por situación laboral, nivel socioeconómico y tipo de estudiante, se encontraron resultados similares. En el caso de la situación laboral, es decir estudiantes que no trabajan y estudiantes que sí trabajan, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la puntuación general de compromiso escolar y el CMC ni en las y los estudiantes que sí trabajan ($\rho = 0,103$, $p = 0,45$) ni en quienes no trabajan ($\rho = 0,05$, $p = 0,543$). Considerando los factores que componen el compromiso escolar, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre vigor y CMC en estudiantes que trabajan ($\rho = -0,051$, $p = 0,703$) ni en quienes no trabajan ($\rho = 0,001$, $p = 0,991$). Tampoco se encontró correlación estadísticamente significativa entre dedicación y CMC, ni en quienes trabajan ($\rho = 0,041$, $p = 0,763$) ni en quienes no trabajan ($\rho = 0,05$, $p = 0,547$). La situación fue la misma entre absorción y CMC tanto en las y los estudiantes que trabajan ($\rho = 0,155$, $p = 0,244$) como en quienes no trabajan ($\rho = 0,088$, $p = 0,283$).

Cuando se analizó por nivel socioeconómico, la situación fue bastante similar. Al relacionar la puntuación general de compromiso escolar con la percepción del CMC, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas ni en la clase baja (ρ

= 0,128, $p = 0,376$), ni en la clase media ($\rho = 0,177$, $p = 0,175$), ni en la clase alta ($\rho = -0,031$, $p = 0,773$). Al analizar la relación de los factores de compromiso escolar con el CMC, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre vigor y CMC ni en la clase baja ($\rho = 0,059$, $p = 0,683$), ni en la clase media ($\rho = -0,007$, $p = 0,954$), ni en la clase alta ($\rho = -0,011$, $p = 0,916$). Tampoco se encontró una correlación estadísticamente significativa entre dedicación y CMC ni en la clase baja ($\rho = 0,178$, $p = 0,211$), ni en la clase media ($\rho = 0,201$, $p = 0,123$), ni en la clase alta ($\rho = -0,117$, $p = 0,267$). En cuanto a la relación de absorción y CMC no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas ni en la clase baja ($\rho = 0,151$, $p = 0,294$) ni en la clase alta ($\rho = -0,006$, $p = 0,956$), pero sí se encontró una correlación estadísticamente significativa positiva pequeña (Roy-García *et al.*, 2019) en la clase media ($\rho = 0,271$, $p = 0,033$). Esto último indicaría que, en la clase media a mayor absorción en el estudiantado, más se piensa que el profesorado establece un CMC-A, y viceversa.

En el caso de tipo de estudiante, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la puntuación general de compromiso escolar y la percepción del CMC ni en las y los estudiantes de primera generación ($\rho = 0,043$, $p = 0,671$) ni en las y los estudiantes tradicionales ($\rho = 0,079$, $p = 0,464$). Al considerar los factores que componen el compromiso escolar, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre vigor y CMC ni en estudiantes de primera generación ($\rho = -0,035$, $p = 0,722$) ni en estudiantes tradicionales ($\rho = 0,005$, $p = 0,962$). Tampoco existe correlación estadísticamente significativa entre dedicación y CMC ni en estudiantes de primera generación ($\rho = 0,103$, $p = 0,301$) ni en estudiantes tradicionales ($\rho = 0,017$, $p = 0,878$). Por último, tampoco se encontró una correlación estadísticamente significativa entre absorción y CMC ni en estudiantes de primera generación ($\rho = 0,061$, $p = 0,537$) ni en estudiantes tradicionales ($\rho = 0,149$, $p = 0,16$).

En conjunto, los resultados de las correlaciones antes descritos permiten vislumbrar que, por lo menos en el caso de las y los estudiantes de la UMSNH, no existe una relación entre el nivel de CE que tienen hacia la educación en general y la percepción del CMC-A generado por sus docentes, así como tampoco se presenta correlación entre los factores de CE (*i. e.* vigor, dedicación y absorción) y la percepción del CMC-A. De igual forma, se puede vislumbrar que al analizar estas mismas relaciones agrupando a partir de situación laboral y tipo de estudiante, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas.

Lo que indicaría que, sin importar la situación laboral (trabajar o no) y tipo de estudiante (de primera generación o tradicional), no existe una relación entre el CE del estudiantado con la forma de evaluar el CMC establecido por sus docentes.

Al tener en cuenta el nivel socioeconómico del estudiantado, se encontraron resultados similares, solo se presentó una correlación estadísticamente significativa en el caso de absorción y CMC en la clase media. Sin embargo, dicha correlación es baja, por lo que debe ser tomada con precaución (Roy-García *et al.*, 2019). En ese sentido, se podría decir que, de forma general, sin importar la clase social a la que pertenezca la o el estudiante no habrá una relación entre el nivel de compromiso que tiene hacia la educación en general con la manera como evalúa el CMC de sus docentes.

La falta de correlación entre el CMC y el CE, y los factores de este, tanto a nivel general como a través de las distintas variables de agrupación es sumamente interesante. Esto debido a que otros estudios han encontrado que el CMC impacta en el CE del estudiantado (Leal-Soto *et al.*, 2014; Lekwa *et al.*, 2019; Rigo, 2020), por lo que se esperaría que dichas variables estuvieran correlacionadas. Estos resultados podrían deberse a la forma como está compuesto el pensamiento docente del profesorado participante ya que, como se mencionó con anterioridad, este parece formarse de la amalgama de las teorías posmoderna, emancipatoria y tecnicista. De esta forma, la presencia de ideas de corte emancipatorio, que son en esencia dialógicas (Freire, 1970/2022), podrían ser una variable mediadora en estos resultados, ya que se ha encontrado que las prácticas docentes dialógicas promueven el CE del estudiantado (Vasalampi *et al.*, 2021). Sin embargo, las posturas educativas posmodernas también tienen ciertos rasgos dialógicos (Peralta, 2017), lo que podría llevar al mismo efecto mediador antes descrito.

Para verificar lo antes descrito se optó por realizar la prueba de correlación de Spearman agrupando al estudiantado a partir de la TI de su docente. En el caso del estudiantado de profesores emancipatorios no se encontró correlación estadísticamente significativa entre el CMC y el CE ($\rho = 0,122$, $p = 0,186$). Tampoco se encontró correlación estadísticamente significativa del CMC con los factores de vigor ($\rho = -0,007$, $p = 0,939$), dedicación ($\rho = 0,115$, $p = 0,21$) ni con absorción ($\rho = 0,169$, $p = 0,063$). Por otra parte, en el caso del estudiantado de docentes posmodernos, tampoco se encontró correlación estadísticamente significativa entre el CMC y el CE ($\rho = 0,021$, $p = 0,85$). De forma similar, tampoco se

encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre el CMC y los factores de vigor ($\rho = 0,019$, $p = 0,858$), dedicación ($\rho = 0,018$, $p = 0,87$) ni con el de absorción ($\rho = 0,023$, $p = 0,832$).

Una vez explorado lo anterior, se podría barajar la posibilidad de que en el estudiantado tanto de docentes emancipadores como posmodernos tengan resultados similares en cuanto a la correlación del CMC y el CE (y los factores de este), sea por los elementos dialógicos de ambas posturas educativas, aunque otra explicación plausible a esta falta de correlación es que podría deberse a una variable extraña (Coolican, 2005) que no puede ser determinada en este estudio.

Al contrastar las puntuaciones del CMC percibido por las y los estudiantes de docentes con TI dominantes distintas se encontró, por lo menos en el caso de la Facultad de Psicología de la UMSNH, que el CMC de las y los docentes emancipadores fue evaluado mejor (Media = 0,574, $de = 0,061$) que el clima establecido por las y los docentes posmodernos (Media = 0,563, $de = 0,09$). Según los resultados de la prueba U de Mann-Whitney, la diferencia antes descrita es estadísticamente significativa ($W = 6316,5$, $p = 0,039$), con un tamaño de efecto ($r = 0,167$) pequeño (Maher *et al.*, 2013). Esto indicaría que las y los estudiantes piensan que el CMC establecido por las y los docentes emancipadores se orienta más a establecer un ambiente de aprendizaje que el establecido por docentes posmodernos.

Al realizarse la misma comparación, pero agrupando al estudiantado a través de las variables de situación laboral, tipo de estudiante y nivel socioeconómico, se encontraron los siguientes resultados. En el caso de situación laboral, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en estudiantes que sí trabajan ($W = 497,5$, $p = 0,347$, $r = 0,144$) ni en estudiantes que no trabajan ($W = 3201$, $p = 0,063$, $r = 0,179$). De forma similar, al considerar el tipo de estudiante, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni en estudiantes de primera generación ($W = 1539,5$, $p = 0,221$, $r = 0,14$) ni en estudiantes tradicionales ($W = 1125,5$, $p = 0,273$, $r = 0,137$).

Por su parte, en la variable de nivel socioeconómico, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el estudiantado de clase media ($W = 543,5$, $p = 0,343$, $r = 0,142$) ni en el de clase alta ($W = 1204,5$, $p = 0,37$, $r = 0,109$). Sin embargo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas y con un tamaño del efecto moderado (Maher *et al.*, 2013) en la percepción del CMC en las

y los estudiantes de clase baja ($W = 380,5$, $p = 0,042$, $r = 0,359$), allí fue mejor evaluado el CMC establecido por el profesorado emancipatorio (Media = 0,573, $de = 0,057$) que el posmoderno (Media = 0,535, $de = 0,068$).

Al considerar la totalidad de la muestra, los resultados sobre la percepción del CMC muestran que las y los docentes que enarbolan la TI emancipatoria generan un mejor CMC-A en comparación con aquellas y aquellos que sostienen la TI posmoderna. Al agrupar por nivel socioeconómico, se encontró este efecto solo en estudiantes de clase baja, sin embargo, esto no sucede en la clase media ni en clase alta. Tampoco se encuentra dicha diferencia al agrupar al estudiantado por condición laboral o por tipo de estudiante (tradicional o de primera generación).

Esto último podría relacionarse con que el SEN se ha caracterizado por ser homogeneizador, por lo que las y los estudiantes se adaptan a la estructura del sistema para mantenerse en él o terminan siendo expulsadas y expulsados por este (Martínez Martínez, 2022). Lo anterior se puede ver ilustrado en estudios donde se ha encontrado que estudiantes que trabajan terminan desarrollando estrategias para compensar y balancear sus actividades laborales y escolares (Neyt *et al.*, 2018). En el caso del tipo de estudiante, se debe considerar que los mecanismos de selección no son neutrales, sino que responden a ciertos aspectos ideológicos (Marrero, 2018), por lo cual las y los estudiantes de primera generación que sortean tales mecanismos comparten características con el estudiantado tradicional. En el caso del nivel socioeconómico, históricamente las clases media y alta han tenido mayor acceso a la ES que la clase baja (Didriksson, 2021), por lo que se podría pensar que la estructura de este nivel educativo está construida para atender a dichas clases sociales.

En ese sentido, el hecho de que el profesorado con una visión emancipatoria sobre la enseñanza sea evaluado como el que genera un mayor CMC-A desde la perspectiva de las y los estudiantes, ilustra la relevancia de la pedagogía crítica en los contextos de desigualdad (Sánchez Gómez *et al.*, 2018). Esto, debido a que el hecho de que el profesorado emancipatorio sea el mejor evaluado de forma general, mostraría que las prácticas pedagógicas emancipatorias no van en detrimento de ningún estudiante. Lo anterior, sumado a que este resultado se repite de forma específica y con un tamaño de efecto más alto en el estudiantado de clase baja, sugiere que la práctica docente derivada de la TI emancipatoria podría ser una gran herramienta para la inclusión de dicho sector poblacional en la ES.

Conclusiones

Al principio de este artículo se puso de manifiesto que México se encuentra en un proceso de reforma educativa que pretende universalizar la ES, y uno de los principales retos que enfrenta es la formación docente, ya que el profesorado se encuentra supeditado a modelos educativos por competencias profesionales, mientras la política educativa actual se basa en la pedagogía crítica y social (Villarruel Fuentes y Villarruel López, 2023). En ese sentido, se destaca que la práctica docente no cambia de manera abrupta (Díaz-Barriga, 2021), sino que cambia a través de la reflexión de la práctica y el pensamiento docente (Marrero, 2020a, 2020b). Debido a esto, el estudio de las TI es de suma relevancia, ya que estas orientan la práctica docente (Martínez Licona *et al.*, 2014), práctica que genera determinado CMC (Leal-Soto *et al.*, 2014), el cual tiene efectos sobre el CE del estudiantado (Pedler *et al.*, 2020). En ese sentido, esta investigación se propuso explorar las TI de una muestra de docentes universitarios, la relación de la percepción del CMC y el CE de sus estudiantes, y la relación de las TI con el CMC percibido por el estudiantado.

Los resultados de este estudio, a diferencia de otros (*e. g.*, Leal-Soto *et al.*, 2014; Lekwa *et al.*, 2019; Rigo, 2020) no mostraron una relación entre la percepción del CMC y el CE del estudiantado. Sin embargo, esto podría relacionarse con otro de los resultados de esta investigación, ya que se encontró que en la muestra el pensamiento docente sobre la enseñanza se conforma de una amalgama de las TI posmoderna, emancipatoria y tecnicista. Si bien se ha encontrado que las prácticas pedagógicas dialógicas, como las de la pedagogía emancipatoria (Freire, 1970/2022) y la pedagogía posmoderna (Peralta, 2017), influyen en el CE (Vasalampi *et al.*, 2021), la presencia de ideas tecnicistas podrían interferir en la relación del CMC con el CE. Esto se suma al hecho de que, al separar al estudiantado de docentes emancipatorios y posmodernos, se obtienen resultados similares, es decir, no se presenta relación entre el CMC y CE. Aunque dichos resultados podrían deberse a la mediación de elementos pedagógicos tecnicistas, también podrían deberse a una variable extraña que esté moderando el efecto. Debido a lo anterior, en futuros estudios sería pertinente explorar cómo interactúan otras variables entre la relación del CMC y el CE con las TI del profesorado sobre la enseñanza.

Por otra parte, se encontró que las y los docentes que sostienen una concepción sobre la enseñanza derivada de la TI emancipatoria generan un CMC-A mayor que docentes que sostienen la TI posmo-

derna, esto desde la perspectiva de sus estudiantes. El efecto antes descrito se observa tanto a un nivel general, como específicamente en estudiantes de nivel socioeconómico bajo. Esto ilustra la relevancia de la TI emancipatoria en el proceso de inclusión que plantea la LGES (Marúm Espinosa y Rodríguez Armenta, 2020), ya que muestra que las prácticas emancipatorias son mejor evaluadas por el estudiantado en general, y aún más por estudiantes de clase baja.

En ese sentido, se podría decir que los resultados de este estudio ilustran la vigencia de la pedagogía emancipatoria de carácter freiriano (McLaren, 2021), sobre todo en contextos marcados por la desigualdad (Sánchez Gómez *et al.*, 2018) y particularmente en México que, además de la desigualdad, tiene que lidiar con el auge de la derecha reaccionaria estadounidense debido a la cercanía entre los países (McLaren, 2019). Por no dejar de lado que en México también se comienza a observar el surgimiento de una derecha reaccionaria, autodenominada como “moderna” (Ríos, 2023). Sin embargo, se debe mencionar que esta posición política rechaza a la pedagogía crítica freiriana, como se ha observado en el caso de Brasil (Apple, 2022; Feitosa *et al.*, 2022; McLaren, 2020).

El estudio no se encuentra libre de limitaciones, un ejemplo de esto es la posible presencia de variables extrañas. Una de las principales limitaciones es el uso de muestreos no probabilísticos, lo que puede acarrear ciertos sesgos en las muestras utilizadas. Además, se tiene una muestra de docentes pequeña, sumado a que, tanto docentes como estudiantes, son de una sola carrera, lo que puede derivar en poca diversidad en las respuestas de las personas participantes. Para futuros estudios sería conveniente procurar el uso de muestreos aleatorios, tanto de docentes como de estudiantes, así como extender el estudio a poblaciones de otros campos disciplinares con la finalidad de tener una visión más diversa de las TI sobre enseñanza en el profesorado y de los CMC y CE del estudiantado universitario.

Esta investigación presenta evidencia de la relevancia de modelos y políticas educativas que tomen como base la pedagogía crítica, tal y como lo hace la NEM (Villarruel Fuentes y Villarruel López, 2023). Si bien aún se requiere más investigación al respecto, esto abre la puerta a cuestionar la pertinencia de los modelos y políticas educativas anteriores que se basaban en las políticas de rendición de cuentas y la teoría de formación de capital humano, las cuales constituyen una educación centrada en la lógica empresarial, por no decir neoliberal (Jarquín, 2022).

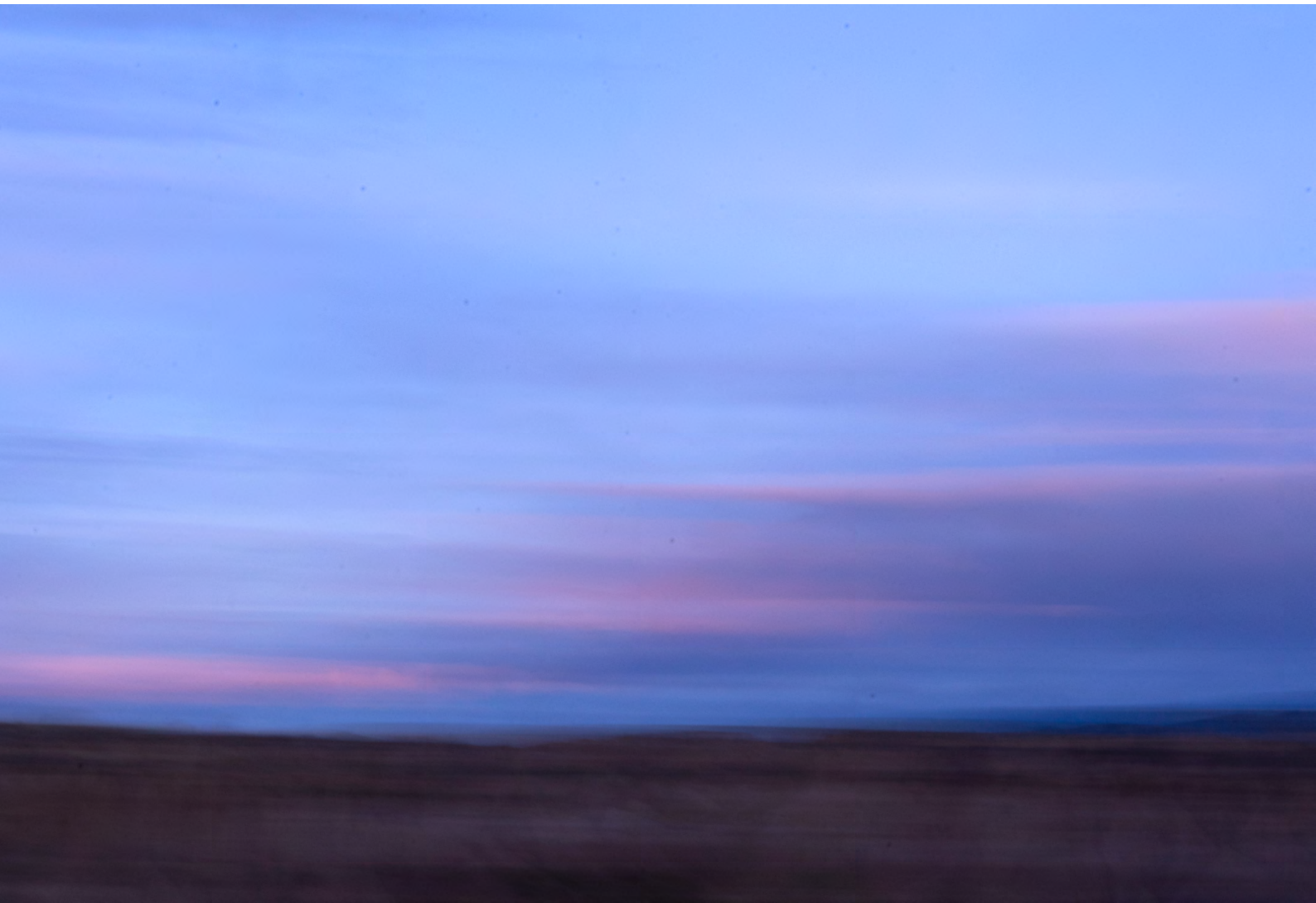
Referencias

- Alonso-Tapia, J. y Fernández-Heredia, B. L. (2008). Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20(4), 883-889. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8745>
- Alonso-Tapia, J., Ruiz, M. A. y Huertas, J. A. (2020). Differences in classroom motivational climate: Causes, effects and implications for teacher education. A multilevel study. *Anales de Psicología*, 36(1), 122-133. <https://doi.org/10.6018/analesps.336681>
- Apple, M. W. (2022). Peligros ocultos: Covid-19, mercantilización y pérdida de la perspectiva crítica en educación. *Polifonías*, 2(21), 19-31. <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1127>
- Bausela Herreras, E. (2008). Teorías implícitas de la enseñanza: Estudio comparativo entre una muestra de docentes de la Facultad de Psicología y docentes de otras instituciones. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 4-12. <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/32/01.pdf>
- Beltrán López, D. (2019). La profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza. Una reflexión crítica. *Revista Currículum*, 32, 195-212. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.11>
- Bravo Verdugo, E. R. (2023). *Relación del pensamiento del profesorado y la vinculación escolar de estudiantes universitarios* [Tesis de Maestría Inédita]. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Castro Carrasco, P. J., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, A. y Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educación en Revista*, (46), 159-172. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400012>
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. Manual Moderno.
- de la Cruz Pérez, M. A., Resendiz Chávez, J., Romero Palencia, A. y Domínguez Ramírez, G. A. (2017). Adaptación y validación mexicana de la Utrecht Work Engagement Scale, versión para estudiantes. *Psicología Iberoamericana*, 25(2), 35-43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133957572005>
- Díaz-Acosta, R., Shiba-Matsumoto, A. R. y Gutiérrez, J. P. (2015). Medición simplificada del nivel socioeconómico en encuestas breves: Propuesta a partir del acceso a bienes y servicios. *Salud Pública de México*, 57(4), 298-303. <https://www.scielosp.org/pdf/spm/v57n4/v57n4a7.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2021). Políticas curriculares y de evaluación en México, proyectos de los organismos internacionales y cambios en la práctica docente. *Currículo sem Fronteiras*, 21(3), 1001-1027. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.2>
- Didriksson, A. (2020). *La reforma en la educación superior en México: pasar del debate a la acción*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6185/1.pdf>
- Didriksson, A. (2021). Reforma de la educación superior en México: pasar del debate a la acción. *Estudios Críticos del Desarrollo*, 11(20), 107-152. <https://estudiosdel-desarrollo.mx/estudioscriticosdeldesarrollo/wp-content/uploads/2022/04/ECD20-2.pdf>
- Feitosa, D. S., dos Santos, G. F. y da Silva, S. R. P. (2022). Paulo Freire e a pedagogia libertadora: uma ameaça à perspectiva de educação neoliberal da (extrema) direita no Brasil. *Filosofia E Educação*, 14(1), 201-221. <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668581>
- Fernández-Heredia, B. L. y Jiménez-Ríos, E. (noviembre de 2013). *Evaluación docente mediante dos cuestionarios de opinión de los alumnos, como mecanismo de formación* (Ponencia). XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0756.pdf>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using ibm spss Statistics*. SAGE.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M. y Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Freire, P. (2016a). *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2016b). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970)
- García Yáñez, Y., Moreno Candil, D., Candil Ruiz, A., Macías Ávila, S. y Jiménez Rodríguez, M. A. (2020). Teorías implícitas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de profesores de medicina. *Revista Investigación en Educación Médica*, 9(33), 62-71. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.33.19173>
- Hernández Lalinde, J. D., Espinosa Castro, F., Rodríguez, J. E., Chacón Rangel, J. G., Toloza Sierra, C. A., Arenas Torrado, M. K., Carrillo Sierra, S. M. y Bermúdez Pirela,

- V. J. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 587-595. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55963207025>
- Jarquín, M. (2022). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. Foca.
- Leal-Soto, F., Dávila Ramírez, J., Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientados al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1037-1046. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.bppd>
- Lekwa, A. J., Reddy, L. A., Shernoff, E. S. (2019). Measuring teacher practices and student academic engagement: A convergent validity study. *School Psychology*, 34(1), 109-118. <https://doi.org/10.1037/spq0000268>
- Loo Morales, I. y Olmos Roa, A. (2003). Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 11(2), 63-69. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-969062?src=similardocs>
- López-Íñiguez, G. y Pozo J. I. (2014). The influence of teachers' conceptions on their students' learning: Children's understanding of sheet music. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 311-328. <https://doi.org/10.1111/bjep.12026>
- Maher, J. M., Markey, J. C. y Ebert-May, D. (2013). The other half of the story: Effect size analysis in quantitative research. *cbe - Life Sciences Education*, 12(3), 345-351. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-04-0082>
- Marques, A. A. (2012). A pedagogia tecnicista: Um breve panorama. *Itinerarius Reflectionis. Revista da Pós-Graduação em Educação*, 8(1). <https://doi.org/10.5216/rii.v1i12.1313>
- Marrero, J. (1988). *Teorías Implícitas y Planificación del Profesor* [Tesis Doctoral Inédita]. Universidad de la Laguna.
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245). Morata.
- Marrero, J. (2018). De la racionalidad (neo)conservadora del currículum a una política curricular democrática y de la vida en común. En R. Vázquez-Recio (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 157-190). Morata.
- Marrero, J. (2020a, octubre). *De las teorías implícitas al conocimiento práctico docente en tiempos inciertos* [Conferencia]. 3er Coloquio Nacional y 1º Internacional de Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades, Culiacán, Sinaloa, México. <https://www.facebook.com/100057553583924/videos/2853468524872732/>
- Marrero, J. (2020b). *Educación en tiempos inciertos*. Universidad de la Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/22201>
- Martínez Licon, J. F., Zarate Loyola, A., Salazar Chávez, B. P. y Palacios Ramírez, A. (2014). Concepciones en torno de la enseñanza. El caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 153-173. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80230114009>
- Martínez Martínez, M. Á. (2022). Descolonizar la escuela: Educación por la justicia en comunidades originarias del sureste de México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 101-117. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>
- Marúm Espinosa, E. y Rodríguez Armenta, C. E. (2020). Los efectos en las políticas del gobierno de la Cuarta Transformación en la educación superior en México. *Universidades*, 71(86), 89-106. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.408>
- McLaren, P. (2008). *Pedagogía perpetua* [Webinar]. Maestros Gestores de Nuevos Caminos. https://www.youtube.com/watch?v=FDuLpY9KLd4&ab_channel=TodoLoQueHay
- McLaren, P. (2019). Reflexiones sobre pedagogía crítica en América Latina: la lucha continúa. *Iberoamérica Social*, 7(13), 14-20. <https://iberoamericasocial.com/reflexiones-sobre-pedagogia-critica-en-america-latina-la-lucha-continua/>
- McLaren, P. (2020). The future of critical pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 52(12), 1243-1248. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1686963>
- McLaren, P. (2021). Paulo Freire, un hombre atemporal. Reflexiones sobre la verdad y el sentido. *Perfiles Educativos*, 43(número especial), 22-35. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.Especial.61018>
- Miranda-Zapata, E., Lara, L. y Saracostti, M. (2021). Modelización del efecto compromiso escolar sobre el rendimiento escolar en cinco países de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación/ Avaliação Psicológica*, 2(59), 151-161. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.12>
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracostti, M. y de-Toro, X. (2018). Modelización del efecto de compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista Psicodidáctica*, 23(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>

- Neyt, B., Omev, E., Verhaesta, D. y Baert, S. (2018). Does student work really affect educational outcomes? A review of literature. *Journal of Economic Surveys*, 33(3), 896-921. <https://doi.org/10.1111/joes.12301>
- Ojeda Guamán, O. y Cabrera Tenecela, P. (2021). Limitaciones en el instrumento de evaluación de las teorías implícitas: una aproximación crítica al constructivismo. *South American Research Journal*, 1(1), 29-39. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4960709>
- Pedler, M., Yeigh, T. y Hudson, S. (2020). The teachers' role in student engagement: A review. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(3), 48-62. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n3.4>
- Pedrosa, I., Juarros-Basterretxea, J., Robles-Fernández, A., Basteiro, J. y García-Cueto, E. (2015). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico utilizar? *Universitas Psychologica*, 14(1), 245-254.
- Peralta, M. V. (2017). *Construyendo currículos posmodernos en la educación inicial latinoamericana*. HomoSapiens.
- Pereira, D. G., Afonso, A. y Medeiros, F. M. (2015). Overview of Friedman's test and post-hoc analysis. *Communications in Statistics – Simulation and Computation*, 44(10), 2636-2653. <https://doi.org/10.1080/03610918.2014.931971>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Graó.
- Rigo, D. Y. (2020). Promover el compromiso. Estructura y autonomía en la definición de una situación problemática como tarea de aprendizaje. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (3). <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3195>
- Rincón, O. (2019). El saber didáctico más allá de las concepciones tecnicistas y eurocéntricas. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 10, 99-109. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3241405>
- Ríos, V. (17 de mayo de 2023). La derecha moderna de Lilly Téllez ¿funcionará? *Milenio*. <https://www.milenio.com/opinion/viri-rios/no-es-normal/la-derecha-moderna-de-lilly-tellez-funcionara>
- Rodrigo, M. J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*, 8(31-32), 145-156. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822089>
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Teorías sobre la construcción del conocimiento. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 33-66). Visor.
- Roy-García, I., Rivas-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, M. y Palacios-Cruz, L. (2019). Correlación: no toda correlación implica causalidad. *Revista Alergia México*, 66(3), 354-360. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486761439011>
- Sánchez Gelabert, A. y Elias Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48. <https://hdl.handle.net/10171/43284>
- Sánchez Gómez, N., Sandoval Valero, E. M., Goyeneche, R. L., Gallego Quiceno, D. E. y Aristizabal Muñoz, L. Y. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*, 39(10), 41. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>
- Sánchez Lissen, E. y Sianes Bautista, A. (2021). Ley General de Educación Superior de México. Calidad, inclusión social, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza superior: criterios que sostienen una ley. *Revista Española de Educación Comparada*, (39), 286-299. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.30964>
- Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (13). <https://doi.org/10.17227/01203916.5099>
- SEP. (2019a). Hacia una Nueva Escuela Mexicana. *Perfiles Educativos*, 41(166), 182-190. <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59611>
- SEP. (2019b). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019.pdf
- Shernoff, D. J., Tonks, S. M. y Anderson, B. (2014). The impact of the learning environment on student engagement in high school classrooms. *Teachers College Record*, 116(13), 166-177. <https://doi.org/10.1177/016146811411601315>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa L. (2019). Can educational engagement prevent early school leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>
- Tomczak, M. y Tomczak, E. (2014). The need to report effect sizes estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 1(21), 19-25. https://wbc.poznan.pl/Content/325867/PDF/5_Trends_Vol21_2014_%20no1_20.pdf
- Vasalampi, K., Metsäpelto, R. L., Salminen, J., Lerkkanen, M. K., Mäensivu, M. y Poikkeus, A. M. (2021). Promotion of school engagement through dialogic teaching practices in the context of a teacher professional development programme. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100538>
- Vilanova, S. L., Mateos-Sanz, M. M. y García, M. B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 53-75. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299124244003.pdf>
- Villarruel Fuentes, M. y Villarruel López, M. L. (2023). La educación superior y la nueva escuela mexicana: sus desafíos y posibilidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1088-1100. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.320>



Título de la obra

Incomprensibles

Autor: Andrea López O.

Año: 2019

Competencias docentes en carreras de ciencias de la salud en Ecuador

Teaching Competencies in Health
Sciences Programs in Ecuador

Competências docentes em cursos em
ciências da saúde no Equador

Enrique Richard*  

Para citar este artículo

Richard, E. (2025). Competencias docentes en carreras de ciencias de la salud en Ecuador. *Pedagogía y Saberes*, (62), 91–114. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20619>

Resumen

Existe consenso académico respecto a que el currículo debe ser impartido por competencias. Pero, queda pendiente el perfil docente destinado a impartirlas según las distintas áreas profesionales. Entonces, ¿Cuál debería ser el perfil docente ideal universitario en el campo de ciencias de la salud en Ecuador? Y ¿Qué competencias debería tener en torno a las funciones sustantivas de la docencia universitaria? En consecuencia, buscamos esbozar un perfil docente ideal para la docencia universitaria en ciencias de la salud en Ecuador y enumerar las competencias mínimas necesarias para cumplir sus funciones. Se realizó una revisión en los buscadores académicos en torno al perfil docente por competencias para la enseñanza en ciencias de la salud y se trabajó el concepto con la inteligencia artificial ©OpenAI. Como resultado de la revisión se encontró un mínimo de 83 competencias para el perfil docente planteado, de las cuales 22 corresponden a investigación, 28 a docencia, 15 a extensión y 18

* Posdoctorado en Informática y Biodiversidad (Universidad de Kansas, EE. UU.); Doctor en Ciencias (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina), Investigador Adscripto, Carrera de Medicina, Universidad Privada Domingo Savio (Santa Cruz, Bolivia). Catedrático de Metodología de la Investigación II, Carrera de Medicina, Universidad San Gregorio de Portoviejo (Ecuador). Investigador Principal Categoría III de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Ecuador). erichard@sangregorio.edu.ec

a gestión. Ninguna de ellas se pudo asignar como específica del área de la salud. Se propone un perfil con énfasis en competencias inherentes a los aspectos biopsicosociales, bioéticos y habilidades resultantes del ejercicio profesional. Finalmente, el trabajo con OpenIA sí evidenció competencias específicas vinculadas tanto a los aspectos bioéticos, como del ejercicio profesional específico y legal para Ecuador.

Palabras clave

perfil docente; competencias; universidad; funciones sustantivas; ciencias de la salud; Ecuador

Abstract

There is academic consensus that curricula should be delivered based on competencies. However, the ideal teaching profile for delivering these competencies across different professional areas remains unresolved. Thus, what should the ideal university teaching profile in the field of health sciences in Ecuador look like? And what competencies should it encompass regarding the core functions of university teaching? Consequently, this study seeks to outline an ideal teaching profile for university-level education in health sciences in Ecuador and to list the minimum competencies required to perform these functions. A review was conducted using academic search engines on competency-based teaching profiles in health sciences education, complemented by concept development with artificial intelligence ©OpenAI. The review identified a minimum of 83 competencies for the proposed teaching profile, with 22 related to research, 28 to teaching, 15 to community outreach, and 18 to management. None of these competencies were found to be specific to the health sciences field. The proposed profile emphasizes competencies inherent to biopsychosocial and bioethical aspects, as well as skills derived from professional practice. Finally, work with OpenAI revealed specific competencies linked to bioethical aspects and the legal and professional practice framework specific to Ecuador.

Keywords

teaching profile; competencies; university; core functions; health sciences; Ecuador

Resumo

Há consenso acadêmico de que os currículos devem ser ministrados com base em competências. No entanto, permanece indefinido o perfil docente ideal necessário para ministrar essas competências nas diferentes áreas profissionais. Assim, qual deveria ser o perfil docente universitário ideal no campo das ciências da saúde no Equador? E quais competências ele deveria possuir em relação às funções essenciais do ensino universitário? Consequentemente, este estudo busca delinear um perfil docente ideal para a educação universitária em ciências da saúde no Equador e listar as competências mínimas necessárias para cumprir essas funções. Foi realizada uma revisão em buscadores acadêmicos sobre perfis docentes baseados em competências para o ensino em ciências da saúde, complementada por trabalho com inteligência artificial ©OpenAI. A revisão identificou um mínimo de 83 competências para o perfil docente proposto, sendo 22 relacionadas à pesquisa, 28 ao ensino, 15 à extensão e 18 à gestão. Nenhuma dessas competências foi considerada específica da área da saúde. O perfil proposto enfatiza competências inerentes aos aspectos biopsicossociais e bioéticos, além de habilidades derivadas da prática profissional. Por fim, o trabalho com a OpenAI identificou competências específicas vinculadas tanto a aspectos bioéticos quanto ao exercício profissional e ao marco legal específico para o Equador.

Palavras-chave

perfil docente; competências; universidade; funções essenciais; ciências da saúde; Equador

Introducción y antecedentes

En la educación, la noción de obstáculo pedagógico es algo desconocido. A menudo he quedado sorprendido por el hecho de que los profesores de ciencias, más aún que los demás si cabe, no comprenden que no se comprenda [...]. Los profesores imaginan que la mente empieza como una lección, que siempre se puede rehacer una cultura descuidada repitiendo una clase, que se puede hacer comprender una demostración repitiéndola punto por punto.

G. BACHELARD

La formation de l'esprit scientifique, Vrin, París, 1971, p. 18.

Conceptualmente, el término competencias, en el contexto educativo, no es unívoco y ha recibido incontables definiciones y acepciones acorde a diferentes autores y escuelas de pensamiento (Clavijo Cáceres, 2018; Incháustegui, 2019; Meirieu, 1991; OCDE, 2019; Sesento García, 2008; Tobón, 2005; Tuning, 2007; Unesco 2022). Sin embargo, una de las acepciones aceptadas de forma más amplia es la que indica la Unesco (2022):

el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo (Cecilia Braslavsky).

En este sentido, en 1994, la Unesco agrupa las competencias en cuatro dimensiones a las que denominó “pilares fundamentales de la educación”. Estos son: “Aprender a conocer” referido a las competencias disciplinares; “aprender a hacer”, si bien indisoluble del primero, este pilar contiene las competencias inherentes a la práctica profesional o el componente práctico de la teoría. “Aprender a ser” o el desarrollo y consolidación de los valores humanos, la inteligencia, la sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad, entre otros y por último “aprender a vivir juntos” o “saber convivir” que como el anterior incluye valores fundamentales para la convivencia armónica en sociedad (Delors, 1994). Más recientemente, la Unesco (Sobe, 2021), en función de las lecciones aprendidas durante la pandemia covid-19, propuso una reelaboración de los cuatro pilares en una estrategia denominada “Procomún”, presentada por David Bollier de “The Next System Project” como “a la vez un paradigma, un discurso, una ética y un conjunto de prácticas sociales”.

La idea detrás de la nueva propuesta, es que los nuevos pilares se constituyan en un motor de transformación social dirigido a una sociedad más justa, equitativa, tolerante y empática (Sobe, 2021). Por consiguiente, los nuevos pilares son ahora “Aprender a estudiar, preguntar y coconstruir juntos”. Entonces, desde un enfoque constructivista, al tiempo de enseñar a pensar y razonar de forma correcta, se piensa en hacerlo como parte de un colectivo y en su beneficio. “Aprender a movilizarse colectivamente”, donde el “hacer” de Delors (1994) se enfoque en forma social o colectiva. “Aprender a vivir en un mundo común”, un pilar que promueve valores como la tolerancia, la empatía y el altruismo en pos de evitar muchos de los problemas que surgieron durante la pandemia covid-19. Finalmente, “aprender a atender y cuidar” dirigido a motivar, promover y desarrollar competencias de autoconocimiento y cuidado personal (mental y físico), en coherencia con los valores de altruismo, tolerancia y empatía. A la fecha, estos nuevos pilares no han sido implementados en artículos científicos vinculados a competencias docentes universitarias.

Para la Unesco (2022a) toda la educación debe enfocarse a partir de las competencias, ya que “la elección de la competencia como principio organizador del currículum es una forma de trasladar la vida real al aula” (s. p.). Esto significa que la educación a través de competencias es la que mejor responde a la realidad de la sociedad en la era digital y contexto actual de globalización. En años recientes, la Organización de las Naciones Unidas, alertada por la retención en diferentes países de muchas universidades a incorporar el currículo por competencias, decidió en el 2014 que el 15 de julio sea el “Día Internacional de las Competencias para la Juventud”. Sumado a ello y dado que la tasa de desempleo juvenil triplica la de otras edades, las Naciones Unidas (UN, 2018) consideran fundamental concentrar los esfuerzos en la educación por competencias como la forma más directa y eficaz de preparar a los jóvenes para el futuro. De igual forma, el objetivo 4 de desarrollo sostenible establece: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UN, 2018). Además, dicho objetivo implícitamente incluye el despliegue de competencias como medio para concretarlo.

Latinoamérica, heredera de la corriente y modelo académico franco napoleónico y salvo contadas excepciones, mantuvo una resiliencia considerable respecto a aceptar el currículo por competencias (Oppenheimer, 2010). Lo cual se ha visto reflejado y evidenciado en los indicadores de investigación y desarrollo (PNUD, 2020; Schneegans *et al.*, 2022).

Por tanto, si bien en la actualidad existe un consenso en torno a la importancia de adoptar el currículo por competencias en Latinoamérica, todavía existe también una importante resistencia frente a ellas (Casanova-Romero *et al.*, 2018; García-Cedeño *et al.*, 2020; Richard y Contreras, 2021a; Schneegans *et al.*, 2022). Algunas universidades de Latinoamérica alegan su implementación, pero en los hechos, y acorde a los indicadores estudiados, esto no se refleja (Casanova-Romero *et al.*, 2018; Oppenheimer, 2010). Esta situación quedó manifiesta, en muchos casos en forma exacerbada, durante la pandemia covid-19, dado que la implementación de dicho currículo implica no solo cambiarlo en lo formal, sino que también exige un perfil docente coherente con las competencias que se desea desarrollar (Delors *et al.*, 1996; Richard y Contreras, 2021a; 2021b; Unesco, 1999). Como bien indican algunos investigadores (Ángel-Macías *et al.*, 2017; Popkewitz, 1995; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2021b; Richard *et al.*, 2021) resulta lamentable que en la educación universitaria se piense que con solo un título profesional alcance para ejercer la docencia. Obviamente esto no significa, en modo alguno, que un docente universitario pueda carecer de formación propia de su disciplina, pero tampoco implica omitir y/o minimizar la formación pedagógica; ya que sin ella es imposible llevar a buen puerto el currículo (Ángel-Macías *et al.*, 2017; Ávila-González *et al.*, 2023; Díaz-Barriga, 2006; Richard, 2018; Richard, 2021).

Además, los profesionales que ejercen la docencia en el área de la salud, en general, realizan un trabajo empírico de enseñanza, que se apoya o fundamenta en construcciones propias, en su experiencia profesional o en modelos aprendidos de sus maestros. Como bien afirman Ángel-Macías *et al.* (2017): “Esta situación deja de manifiesto el olvido de que la docencia universitaria es otra profesión” (p. 596). Lo cual involucra un alto riesgo y responsabilidad social debido al intrincado tejido de las funciones sustantivas universitarias y las competencias emergentes de aquel. Entonces, como la propia profesión médica, la docente incluye a los estudiantes como seres humanos en una compleja relación de variables biopsicosociales (Richard, 2018). Varios autores (Ángel-Macías *et al.*, 2017; Ávila-González *et al.*, 2023; Díaz-Contino *et al.*, 2024; Popkewitz, 1995; Richard y Contreras, 2021b; Richard *et al.*, 2021) coinciden en afirmar que un auténtico docente universitario es el que genera conocimiento desde su área temática de investigación y pedagógica. Esto implica convertirse en crítico de su práctica y producir conocimiento desde ella, con la clara finalidad de propiciar el crecimiento y mejoramiento social, pedagógico y científico aplicando las competencias desarrolladas

en estos campos. Dicho de otro modo, utiliza el conocimiento generado y asimilado como “letra y música de sus canciones” en su docencia: el perfil del “cantautor” (Richard y Contreras, 2021b). Por tanto, aquellos docentes que incumplen con los criterios mencionados y se limitan a aplicar políticas públicas generadas por otros deberían considerarse sencillamente “técnicos” (Ángel-Macías *et al.*, 2017; Popkewitz, 1995), o en otros términos, el perfil docente de “karaoke”. Es decir, el que replica lo producido por docentes genuinos (Richard y Contreras, 2021b; Richard *et al.*, 2021).

Durante la pandemia y la virtualidad asociada a ella se mostró como nunca antes la carencia de docentes competentes y creíbles, es decir de “cantautores”. En este sentido, el indicador más obvio y manifiesto fue la ausencia de estudiantes en las clases presenciales virtuales convocadas por tales docentes en la generalidad de los casos. En otros, cuando la asistencia era impuesta u obligada, se podía evidenciar apatía, silencio y cámaras apagadas de los estudiantes como respuesta a perfiles docentes carentes de convocatoria y/o credibilidad (Cabero-Almenara *et al.*, 2021; Elgueta Rosas, 2020; Ramallo, 2020;). En este contexto se manifestó en forma exacerbada la paradoja de las competencias: “Ningún docente puede desarrollar en los estudiantes las competencias que el propio docente no posee” (Richard y Contreras, 2021a, p. 58).

Por tanto, para recuperar la credibilidad y la confianza social y académica, la academia (autoridades, egresados, docentes y estudiantes) se vio obligada, con una actitud y pensamiento críticos, a retomar los principios reformistas y posreformistas y capitalizar el talento humano íntegro y creíble en un contexto de competencias (Casanova-Romero *et al.*, 2018; Richard y Contreras, 2021b; Richard *et al.*, 2021). Por otro lado, y no menos importante, se debe tener en cuenta que las principales funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación, extensión y gestión) poseen competencias intrínsecas y como en el caso anterior, la ausencia de muchas de ellas ha sido evidenciada también en diversas universidades en Latinoamérica (Oppenheimer, 2010). Entre ellas las que se mencionan en la mayor parte de la bibliografía son las inherentes al pilar sustantivo de la investigación (Braslavsky y Acosta, 2018; Dáher Nader *et al.*, 2018; Díaz Contino *et al.*, 2024; Paz y Estrada, 2022; Richard *et al.*, 2021; Schneegans *et al.*, 2021; Vallejo López *et al.*, 2022) más que cualquier otro.

En el caso de las ciencias de la salud, como indican distintos autores, el perfil docente, además de las competencias inherentes a la docencia universitaria y sus funciones sustantivas debería tener otras, dado

que las ciencias de la salud implican profesiones de alto riesgo y responsabilidad social (Acosta y Quiles, 2021; Díaz Contino *et al.*, 2024; Sutton *et al.*, 2019; Vallejo López *et al.*, 2022). Por otro lado, y como indicó la Unesco en el 2023, frente a la reciente aparición de la Inteligencia Artificial (IA), en especial la denominada ChatGPT3, la educación superior, lejos de mantenerse al margen de su progreso, debe desarrollar las competencias adecuadas para su uso en docencia, investigación y extensión (Sabzalieva y Valentini, 2023; Unesco, 2023, 2024).

En función del sucinto panorama expuesto hasta ahora, surgen las preguntas: ¿Cuál debería ser entonces el perfil docente ideal universitario en el campo de ciencias de la salud en Ecuador? ¿Qué competencias debería tener en torno a las funciones sustantivas que caracterizan la docencia universitaria? ¿Cuál sería la respuesta a estas preguntas de una IA? Por tanto, el desafío y problema por resolver es poder definir un perfil docente basado en competencias y en torno a las funciones sustantivas de la universidad para la profesión docente en ciencias de la salud en el contexto ecuatoriano. En consecuencia, el objetivo planteado en esta revisión es: Analizar las competencias que deberían ser parte del perfil docente ideal para la docencia universitaria en ciencias de la salud en Ecuador desde la revisión de bibliografía tradicional y en comparación con lo postulado a partir de la IA GPT3.

Método

Encuentro que se trata del mejor trabajo del mundo (Médico); porque lo hagamos bien o mal, estamos siempre pagados de la misma manera a [...]. Un zapatero haciendo sus zapatos no podría echar a perder un trozo de cuero sin que tuviese que pagar los platos rotos, pero en nuestro caso podemos echar a perder un ser humano sin que nos cueste nada...

El médico a su pesar

JEAN-BAPTISTE POQUELIN (Molière), 1666

Se adoptó un enfoque metodológico narrativo cualitativo, descriptivo, reflexivo e interpretativo centrado en la sistematización de ideas provenientes de textos clave, tanto del área de la Salud, como de la Educación para comprender el sustrato que soporta el quehacer de quienes ejercen como educadores y quienes se forman para serlo (Bolívar, 2002). Esta metodología permitió la exploración profunda y reflexiva de las competencias necesarias que el docente universitario debería incorporar o desarrollar en este ámbito,

basada en la teoría y la evidencia existente y analizada (Aguilera Eguia, 2014). A partir de ello, se logró una visión propositiva del perfil docente en ciencias de la salud por competencias en la educación superior latinoamericana, pero especialmente para Ecuador. Para esto, se realizó una búsqueda bibliográfica en Google Académico, Scielo, Latindex y Scopus sin especificación de rangos de fecha para los siguientes operadores booleanos en español: “Competencias docentes” AND/OR “Perfil docente” AND “Ciencias de la Salud” AND “Ecuador” y sus homólogos en inglés “Teaching competencies” OR “Teaching skills” AND/OR “Teaching profile” AND “health sciences” AND “Ecuador”. Pero, dada la más bien escasa literatura hallada para Ecuador y para la temática en general (Espinoza Barreiro *et al.*, 2024) se repitió la búsqueda omitiendo el operador AND “Ecuador”. Luego de una lectura rápida de títulos y resúmenes, se seleccionaron aquellas investigaciones publicadas en revistas indexadas y libros referidos exclusivamente a competencias docentes universitarias específicas para el ámbito de las Ciencias de la Salud, pedagogía en salud, y los desafíos actuales en la educación superior relacionados con estas áreas en Latinoamérica en general y Ecuador en particular.

Para el análisis en este trabajo consideramos las competencias acordes a la clasificación tradicional de dimensiones de la Unesco (Delors, 1994) en detrimento de la más actual (Sobe, 2021), debido a que esta última no aparece aún en la bibliografía analizada. De igual modo, muchas competencias aparecen planteadas de diferente forma conceptual, pero mantienen una misma esencia de contenido en diferentes trabajos por lo que, en estos casos, se optó por unificarlas a fin de evitar una repetición innecesaria de conceptos similares. Dado que estamos literalmente inmersos en la era de la inteligencia artificial y su aplicación tanto en el campo de la educación superior como de la investigación y las ciencias de la salud (Ávila-Tomás *et al.*, 2021; Ocaña Fernández *et al.*, 2019; Richard y Richard Contreras, 2024; Unesco, 2023, 2024), luego de analizar los resultados obtenidos en esta revisión, se decidió contrastarlos trabajando con la inteligencia artificial de acceso libre global © Open AI API ChatGPT3. Para esto se utilizó la opción denominada Playground que permite crear prototipos o proyectos de soluciones basadas en GPT3 (*Generative Pre-Trained Transformed*) específica para trabajos que involucren a la red neuronal en trabajos científicos en forma escrita, entre otros.

En nuestro caso, se formularon las siguientes solicitudes directas escritas con carácter de criterio de inclusión en la ventana principal de Playground donde actúa el motor GPT3: “Competencias que

debe reunir un docente universitario en ciencias de la salud” y más específicamente “Competencias que debe reunir un docente universitario en ciencias de la salud en Ecuador (DUCS)”, a fin de corroborar las virtudes que se afirma posee como auxiliar en temas de investigación científica. Las variables de ajuste de la red neuronal utilizadas fueron las siguientes: Modelo utilizado “Da Vinci-003” por ser el más completo y avanzado de los cuatro preexistentes (Da Vinci, Curie, Babbage y Ada). La opción Temperatura, fue utilizada por defecto en 0,7 grados. Esta opción controla la aleatoriedad del texto generado, donde el valor 0 hace que el motor GPT3 sea determinista, generando siempre la misma salida para una entrada de texto determinada. El valor máximo para este parámetro es de 1 en el cual el motor GPT3 toma la mayor cantidad de riesgos y usa la máxima creatividad, pero a costa de cometer más errores también. El parámetro TopP fue dejado en su valor por defecto en el valor 1. Este parámetro también está vinculado al anterior y por tanto a la aleatoriedad de respuestas. Por último, en relación con la variable *Maximun Length Token*, parámetro referido a la cantidad de palabras que puede contener la respuesta, para cada pregunta directa se solicitó dos respuestas contenidas en el valor por defecto, 250 tokens o palabras y 2500 tokens. Esto fue realizado con la expresa finalidad de tener la respuesta contenida estándar que el GPT3 proporciona, pero también la de mayor desarrollo posible. En tal sentido, fijar el segundo valor de este parámetro en 2500 tokens demostró ser “holgado” para las preguntas formuladas, dado que en ningún caso las respuestas de la IA superaron las 1000 palabras o tokens.

Resultados y discusión

Hay tres clases de médicos. Los regulares, los buenos y los buenísimos. Los regulares sólo curan enfermedades. Los buenos además de enfermedades, curan enfermos. Los buenísimos, además de curar enfermedades y enfermos, curan al país

MASIÁ, 1995

A partir de la revisión y análisis de la bibliografía citada, se encontró dos aspectos sustanciales para tener en cuenta. En primer lugar, se evidencia que muchas competencias enunciadas como parte del perfil universitario en general se superponen entre las diferentes funciones sustantivas del quehacer universitario (investigación, docencia, extensión o interacción social y gestión). Esto es comprensible dado que tales funciones no pueden pensarse como compartimentos

estancos sin relación entre ellas. Por el contrario, todas ellas confluyen en un círculo lógico que sustenta la función y esencia académica (Contreras y Richard, 2022; Richard, 2024; Richard y Contreras, 2021a, 2021b). De igual forma, la mayoría de las competencias incluyen dos o más de las dimensiones consideradas (Delors, 1994) (Véanse tablas 1 a 4, Anexo 1). Esto último resulta lógico ya que, si se analizan epistemológicamente, muchas de ellas para su aplicación (hacer) requieren de conocimiento previo (saber) y no pocas veces de un criterio ético o moral (ser), así como social (convivir). Entonces, en esta revisión, encontramos un total de 83 grupos de competencias (Véase figura 1): 23 grupos para la función sustantiva de la investigación (26 %), 29 para la docencia (32 %), 16 para la extensión (18 %) y 21 para la gestión universitaria (24 %) (Véanse tablas 1 a 4, Anexo 1).

Competencias docentes distribuidas acorde a las funciones sustantivas

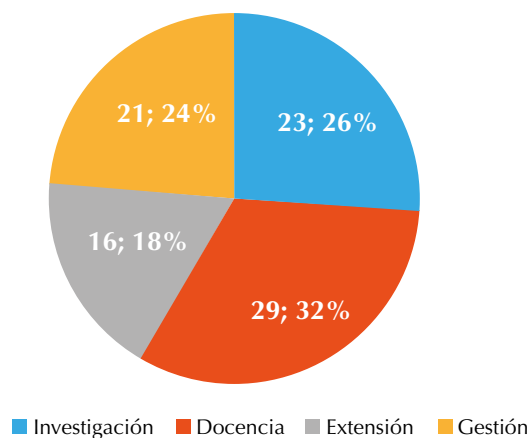


Figura 1. Competencias inherentes al perfil docente universitario actual según esta revisión, distribuidas por su pertinencia con las cuatro funciones sustantivas (Elaboración propia)

Como se podrá notar, la mayoría de ellas son consensuadas por los diferentes autores consultados, pero también se identifica el solapamiento mencionado de muchas de ellas en las diferentes funciones sustantivas. Esto es comprensible, dado que muchas tareas docentes de investigación y extensión necesitan de competencias de gestión para materializarse. A su vez y como indican algunos autores, la investigación proporciona la “letra y música” del cantautor en la docencia, entre otros (Richard y Contreras, 2021b; Richard *et al.*, 2021).

La mayoría de los grupos de competencias se centran en la función sustantiva de la docencia (n=29) lo cual evidenciaría una tendencia a resaltar dichas competencias, tradicionalmente dejadas de lado o

limitadas a una sola: Dictar clases (Ángel-Macías *et al.*, 2017; Ávila-González *et al.*, 2023; Clavijo Cáceres, 2018). De idéntica forma, encontramos numerosas competencias (n=23) que surgen de la investigación; otra función relegada, postergada, ignorada en la academia latinoamericana y a la fecha incluso aún no bien comprendida en su contexto académico, social, económico y cultural (Clavijo y Cáceres, 2018; Oppenheimer, 2010; Pérez y Gil, 2024; Richard y Contreras, 2021b; Rivera García *et al.*, 2017; Rivera Paipay *et al.*, 2020; Ruiz Ramírez, 2010; Schneegans *et al.*, 2021; Vallejo López *et al.*, 2022). Por otro lado, para la Reforma de 1918, la extensión consistía en “dar cuenta a la sociedad que nos sustenta” y la función de la divulgación no era otra que la de compartir en términos coloquiales con la sociedad que nos sustenta la solución encontrada a sus problemas a través de la investigación (Herrera-López, 2024). Lamentablemente, en las últimas décadas se ha ido tergiversando la función de la extensión o ha sido reinterpretada de diferentes formas. Pero lo cierto es que, por dichos motivos, la academia ha ido perdiendo el concepto de “institución referente” social y cultural, contestataria política, etc. en favor del concepto de institución “fábrica” de profesionales (Oppenheimer, 2010; Richard y Contreras, 2021b). De aquí la importancia de rescatar la esencia epistémica de la extensión, pero sobre todo implementar las competencias inherentes a esta función sustantiva. Una tendencia que, al menos en papel donde aparecen 16 grupos de competencias (Véase figura 1), parece ir retomando el rol protagónico que siempre debió tener en torno a su importante función social.

Por último, entre las competencias inherentes a la gestión, función relegada por tradición a autoridades y personal administrativo, aparecen como resultado de la revisión, 18 grupos (Véase figura 1) ampliamente vinculados y/o superpuestos a las demás funciones sustantivas, algo comprensible y sobre todo justificable. En efecto, el docente actual en su carácter o perfil de “cantautor” debe ser también un gestor en la acepción más amplia del término (Pérez y Gil, 2024) y transversalizar esta competencia al resto de las funciones sustantivas ya que debe ser capaz de gestionar grupos de trabajo interdisciplinarios en investigación, inter e intracátedra, en el trabajo curricular, institucional, interinstitucional, así como promover la responsabilidad social universitaria (Clavijo Cáceres, 2018; Maldonado, 2016; Mas Torello, 2011, 2012; Pérez y Gil, 2024).

En relación con las competencias específicas de las ciencias de la salud, los artículos que refieren a ellas, incluyen competencias comunes a otras o todas las áreas del conocimiento (Ángel-Macías *et al.*, 2017;

Díaz Contino *et al.*, 2024; Espinoza Barreiro *et al.*, 2024; Sutton *et al.*, 2019; Vallejo López *et al.*, 2022; Zaldivar Acosta, 2021). Es decir, no se percibe que alguna de las competencias pudiera ser aplicable exclusivamente a las ciencias de la salud. En todo caso, podría pensarse que algunas competencias inherentes al “saber ser” como el desarrollo de valores éticos y morales deberían aplicarse con mayor énfasis en estas carreras. Sin embargo, tampoco se ha observado esto de modo explícito. Asimismo, algunos autores se limitan a dividir las competencias docentes solo en las categorías de “generales” y “específicas”, sin filiación con las funciones sustantivas de la academia y para las específicas solo se limitan a indicar que se trata de las propias del ejercicio de la profesión sin explicitarlas (Ávila-González *et al.*, 2023; Clavijo Cáceres, 2018; Díaz Contino *et al.*, 2024; Espinoza Barreiro *et al.*, 2024; Ramírez Morán *et al.*, 2022; Tuning, 2007).

En este sentido, Freidson (1985) refiere e indica que en la definición de una profesión es necesario considerar, entre otras variables, habilidades y manejo adecuado de los conocimientos disciplinares y su forma de aplicación, así como el potencial de crear organizaciones reconocidas legal y legítimamente, y en especial la habilidad de regulación en torno a su práctica profesional en un contexto regulado por principios éticos. Por tanto, la profesión desde esta perspectiva debería contemplar el análisis y desarrollo permanente de su aplicación práctica. Esto incluye sin duda, el debate crítico de las condiciones externas e internas que se desea alcanzar (Ángel-Macías *et al.*, 2017; Freidson, 1985). Para Popkewitz (1995), entre otros autores (Acosta y Quiles, 2021; Bourdieu, 2003; Richard, 2004, 2018; Richard y Contreras, 2021b), un docente universitario genuino es, como se comentara con anterioridad, aquel capaz de producir conocimiento nuevo e innovador desde su práctica académica de investigación pedagógica (“Cantautor”, Richard y Contreras, 2021b). Esto implica que, además de generar conocimiento nuevo, debe convertirse en un crítico de su propia práctica con la finalidad de propiciar un crecimiento y mejoramiento continuo de ella en pos de lograr un impacto social.

Consecuentemente, el perfil docente universitario actual en el área de salud y al menos en Ecuador, no cumpliría con lo descrito y mencionado para el perfil ideal de académico investigador. Por ello y en general, los profesores se limitan a realizar una práctica docente improvisada sustentada en la creencia de que con la formación disciplinar es suficiente para poder impartir una asignatura (Ávila-González *et al.*, 2023; Oppenheimer, 2010; Richard y Contreras, 2021b;

Richard *et al.* 2021; Tenti-Fanfani, 2003; Vallejo López *et al.*, 2022). Lo cierto es que implementar un currículo por competencias requerirá de un perfil general que reúna las competencias aquí detalladas (Véanse tablas 1 al 4, Anexo 1).

A partir de los preceptos de Freidson (1985), proponemos que las competencias requeridas para el perfil docente en ciencias de la salud y en función de la responsabilidad social inherente a dicha profesión, se deberían diferenciar de las restantes en el mayor énfasis de las competencias inherentes al saber ser, los principios biopsicosociales, el conjunto de valores y código ético y deontológico propio de las ciencias de la salud y las habilidades adquiridas a partir del ejercicio profesional de su carrera.

De hecho, lo anterior coincide con lo planteado por la inteligencia artificial © Open AI API al contrastar lo que esta considera competencias generales para los docentes universitarios y las que contempla para un DUCS (Véase tabla 5a, Anexo 1). Nótese en el primer caso que la IA por un lado pudo sintetizar las competencias generales de tal manera que las 10 competencias sugeridas incluyen en esencia, casi todas las aquí analizadas a partir de diferentes autores y para las cuatro funciones sustantivas. La IA luego redujo a 7 las competencias para la DUCS, pero amplió más el concepto. Sin embargo, como el análisis aquí realizado de la bibliografía consultada, la IA no pudo enumerar competencias estrictamente específicas a la docencia en ciencias de la salud (Véase tabla 5b, Anexo 1). Para nuestra sorpresa, al especificarle a la IA que indique las competencias docentes universitarias en ciencias de la salud para Ecuador, señaló un total de 15 competencias. La mayoría de ellas, de una manera u otra, se superponen conceptualmente con las previas y las aquí revisadas. Sin embargo, las competencias sugeridas por la IA 10 al 15 y en especial del 11 al 15 (Véase tabla 5c, Anexo 1), no solo no están incluidas en los análisis previos de la IA sino que tampoco se las encontró en la literatura analizada, donde muchas competencias mencionadas como “específicas” para el área de salud, en realidad no lo son. En este caso, en especial las competencias 11 a la 15 de la IA, sin duda alguna pueden ser designadas como competencias específicas del perfil docente en ciencias de la salud y ser pertinentes para el contexto ecuatoriano. Estas incluyen aspectos bioéticos (saber, ser, convivir), así como del ejercicio profesional específico (saber, hacer, convivir) y legal (saber, hacer, ser, convivir).

En el caso de la competencia 11 (Véase tabla 5c, Anexo 1) la IA especifica que debe tener la capacidad para desarrollar y evaluar programas de promoción

de la salud porque estos constituyen una parte importante de apoyo al bienestar de la comunidad. Estos programas ayudan a mejorar los estilos de vida, reducir el riesgo de enfermedades y promover la salud mental. Además, también ayudan a mejorar la calidad de vida de la comunidad, al proporcionar información sobre los factores de riesgo para enfermedades y promover la adopción de hábitos saludables. El rol de un docente universitario en esto es crítico, ya que puede ayudar a educar a los estudiantes sobre la prevención y promoción de la salud y evaluar los efectos sociales de los programas de promoción de la salud. Esto ayudaría a mejorar la calidad de vida de la comunidad y prevenir enfermedades.

En el caso de la competencia 12 (Véase tabla 5c, Anexo 1) la IA indica que el docente debe tener conocimiento de la legislación y normativa vigente en el ámbito de la salud para poder preparar a sus estudiantes para el futuro. Asimismo, para que puedan trabajar de forma segura y cumplir con los estándares de calidad establecidos, además de enseñar a sus estudiantes las directrices establecidas por las autoridades sanitarias y la forma como se deben cumplir y aplicar. Esto ayudaría a los estudiantes a comprender la importancia de seguir los estándares establecidos por la ley y los requisitos legales que se deben cumplir para prestar servicios de salud de calidad. Dicha información también ayudaría a los estudiantes a prepararse para su práctica profesional y a prepararse para posibles situaciones legales que puedan surgir en su carrera. El conocimiento de la legislación y normativa vigente ayudaría al docente a asegurarse de que los estudiantes estén al tanto de los cambios y avances en el ámbito de la salud. También le permitiría ayudar a sus estudiantes a comprender mejor los procesos normativos, estándares y leyes vigentes en el ámbito de la salud.

No menos importante, sobre todo en el contexto ecuatoriano, la competencia 15 (Véase tabla 5, Anexo 1) que la IA señala como específica para el DUCS, es la necesidad de tener conocimientos de la cultura y tradiciones de la comunidad en la que realiza la docencia para poder promover el bienestar de la población local o nativa. De esta forma, el conocimiento de la cultura y tradiciones de la comunidad permitiría al docente entender mejor los problemas de salud de la población local y abordarlos de forma adecuada. Por otro lado, ayudaría al docente a ajustar su enseñanza a las necesidades locales y lograr una mejor interacción con la comunidad. Por último, el conocimiento de la cultura y tradiciones locales puede inspirar nuevos enfoques de investigación y soluciones innovadoras para los problemas de salud de la comunidad.

En relación con la competencia 13 (Véase tabla 5c, Anexo 1), la IA indica para el perfil DUCS que debería tener conocimiento de la ética profesional en el ámbito de la salud, porque los estudiantes necesitan tener una comprensión de los principios éticos y deontológicos en el ámbito de la salud para poder desempeñar su trabajo de forma adecuada y responsable. Los principios éticos y deontológicos están referidos a la forma como los profesionales de la salud deben comportarse en el ejercicio de su profesión, teniendo en cuenta los derechos y el bienestar de los pacientes y la vida. De esta manera, los docentes universitarios en ciencias de la salud deben estar al tanto de la ética profesional y principios deontológicos en el ámbito de la salud para poder dar a sus estudiantes una comprensión de ellos y orientarlos en su aplicación cotidiana.

Curiosamente, la IA no menciona o propone como competencia, el uso y aplicación de la IA en la educación superior o como parte de las competencias docentes a pesar de las recomendaciones de la Unesco (2022, 2023, 2024) en tal sentido.

Todo lo expuesto muestra un panorama de una complejidad creciente, en la medida que tanto la academia como sus docentes se convierten en objetos, sujetos y problemas de estudio. Dicha complejidad muestra que la profesión docente, vista desde las competencias, dista mucho de ser lo sencillo que se plantea en muchos contextos o desde un punto de vista reduccionista, limitado a creer que solo se trata de compartir lo que se sabe...

Conclusiones

El perfil ideal en torno a las competencias englobadas en las funciones sustantivas de la universidad, y que caracterizan a la docencia universitaria en forma genérica, será aquel que, idealmente también, pueda cumplir con los 83 grupos de competencias indicadas y sintetizadas en esta revisión. En tal sentido, resulta evidente que el contexto temporal, académico, social, político, cultural y económico de una región o área del conocimiento influirá sesgando la importancia relativa de muchas de ellas, descartando algunas e incluyendo otras nuevas. En artículos específicos de docencia en ciencias de la salud, las competencias indicadas para dicha área no mostraron competencias específicas que pudieran justificar o fundamentar como tales al contrastarlas con las consignadas en artículos de competencias docentes en general. Sin embargo, sí se pudo notar en algunos casos un sesgo en la dimensión del “saber ser” al hacer énfasis en temas de bioética y valores en general.

Consideramos entonces que el perfil docente por competencias en ciencias de la salud sería el que cumple con las competencias aquí indicadas, con un especial énfasis en los aspectos bioéticos, deontológicos y biopsicosociales que caracterizan las ciencias de la salud. A estas competencias se deben sumar como estrictamente específicas las inherentes al ejercicio profesional en ciencias de la salud (vinculadas en especial a promoción de salud y prevención de enfermedades), al conocimiento del contexto legal de la profesión y al conocimiento de cultura y tradiciones locales orientadas en el área de salud también. El uso de inteligencias artificiales demostró complementar de forma pertinente el trabajo de revisión aquí realizado.

Referencias

- Acosta, M. Z. y Quiles, O. L. (2021). Percepción de competencias docentes en profesores universitarios de Ciencias de la Salud. *Educación médica*, 22, 420-423. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.02.002>
- Aguilera Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359-360. <https://dx.doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Ángel-Macías, M. A., Ruiz-Díaz, P. y Rojas-Soto, E. (2017). Propuesta de competencias profesionales para docentes de programas de salud en educación superior. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(4), 595-600. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n4.58620>
- Ávila-Tomás, J. F., Mayer-Pujadas, M. A. y Quesada-Varela, V. J. (2021). La inteligencia artificial y sus aplicaciones en Medicina II: Importancia actual y aplicaciones prácticas. *Atención Primaria*, 53(1), 81-88. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.04.014>
- Ávila-González, Z., López Peña, Y., Cárdenas Sacoto, J. y Bravo Flores, R. (2023). Perfil por Competencias del Docente Universitario en Ciencias de la Salud del siglo XXI. *Latam Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), 1237-1248. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1519>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* [Trad. Óscar Barberá]. Universitat de Valencia.
- Berkeley, A. (2004). *Research skills for management studies*. Routledge.
- Bilal, Guraya, S. Y. y Chen, S. (2019). The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional com-

petence: A systematic review and meta-analysis. *Saudi Journal Of Biological Sciences*, 26(4), 688-697. <https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2017.10.024>

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.htm>

Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico, ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.

Braslavsky, C. y Acosta, F. (2018). La Formación en Competencias para la Gestión y la Política Educativa: Un Desafío para la Educación Superior en América Latina. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10078>

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Gutiérrez-Castillo, J. J. y Palacios-Rodríguez, A. (2021). The Teaching Digital Competence of Health Sciences Teachers. A Study at Andalusian Universities (Spain). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2552. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052552>

Casanova-Romero, I., Canquiza-Rincón, L., Paredes-Chacín, I. e Inciarte-González, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 24(4), 114-125. <https://n9.cl/e708>

Clavijo Cáceres, D. (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Revista Espacios*, 39(20), 1-22. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p22.pdf>

Contreras Zapata, D. I. y Richard, E. (2022). Vivenciar y entender el rol social de la ciencia como factor sinérgico de aprendizaje significativo de la investigación en la universidad (La Paz, Bolivia). En L. Cruz Covarrubias y P. Aguilar Pérez (Eds.), *Grupos de investigación en el espacio de la ciencia: Retos para los investigadores de América Latina* (pp. 96-111). Universidad de Guadalajara. <https://www.cucea.udg.mx/coordinacion-de-investigacion/publicaciones/libro/?id=355>

Curay Correa, P. y Ramón, L. P. (2021). El storytelling en la gamificación: Planificación de una guía didáctica. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(2), 101-113. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512910>

Dáher Nader, J. E., Panunzio, A. P. y Hernández Navarro, M. I. (2018). La investigación científica: una función universitaria a considerar en el contexto ecuatoriano. *Edumecentro*, 10(4), 166-179. <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1249>

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). El Correo de la Unesco. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

Delors, J. y Otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones Unesco.

Díaz-Barriga, . (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&tln=es

Díaz Contino, C. G., Gómez García, F., Culcay Delgado, J. y García Coello, A. (2024). Propuesta de un perfil de competencias profesionales para el docente universitario en el campo de las Ciencias de la Salud. *Revista Española de Educación Médica*, 5(2). <https://doi.org/10.6018/edumed.600831>

Elgueta Rosas, M. (2020). ¿Hay alguien ahí? Interacciones pedagógicas con cámaras apagadas en tiempos de pandemia. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 1-8. <https://doi:10.5354/0719-5885.2020.60556>

Espinoza Barreiro, S. G., Sanmartín Matute, N. B. y Mendoza Espinoza, S. A. (2024). Competencias Específicas del Docente en Ciencias de la Salud: Revisión Sistemática. *Latam Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 2513-2527. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1778>

Freidson, E. (1985). The theory of professions: state of the art. En R. Dingwall, P. Lewis (Eds.), *The sociology of the professions: lawyers and doctors and others* (pp. 19-37). MacMillan Press.

García-Cedeño, G., Vélez-Loor, M., Franco-Zambrano, C. y Ormaza-Bermello, M. (2020). Educación por competencias: Una posibilidad reordenadora del currículo pensada en emergencia escolar por Covid-19. *Episteme koinonia*, 3(5), 223-237. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i5.770>

Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J., Bravo-Agaito, J. y Escribano-Ortiz, D. (2020). Analysis of teachers' pedagogical digital competence: Identification of factors predicting their acquisition. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09432-7>

Gutiérrez-Hinestroza, M., Silva-Sánchez, M., Iturralde-Kure, S. y Mederos-Machado, M. C. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Killkana Social*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v3i1.443>

- Guzmán, A., Oliveros, D. y Mendoza, E. (2019). Las competencias científicas a partir de la gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior. *Signos: Investigación en sistemas de gestión*, 11(2), 21-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6990349>
- Harden, R. M. y Crosby J. (2000). AMEE Guide N.º 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347. <https://doi.org/10.1080/014215900409429>
- Herrera-López, G. (2024). Comunicar la ciencia: ¿difundir o divulgar? *Milenaria, Ciencia y Arte*, (23), 4-7. <https://doi.org/10.35830/mcya.vi23.488>
- Hordijk, R., Hendrickx, K., Lanting, K., MacFarlane, A., Muntinga, M. y Suurmond, J. (2020). Defining a framework for medical teachers' competencies to teach ethnic and cultural diversity: Results of a European Delphi study. *Medical teacher*, 41(1), 68-74. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1439160>
- Incháustegui, J. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, 23(74), 57-67. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13803>
- Maldonado, B. (2016). *Gestión universitaria y formación por competencias*. Editorial de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. <https://repositorio.espe.edu.ec/bitstream/21000/11681/1/Gestion%20Universitaria.pdf>
- Mas Torello, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Currículum y formación de profesorado*, 15(3), 195-211. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230013>
- Mas Torello, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. <https://riunet.upv.es/handle/10251/141319>
- Masiá Clavel, J. (1995). ¿Qué educación y para que persona? En Aula de Ética (Ed.), *La ética en la universidad. Orientaciones básicas* (pp. 11-24) Universidad de Deusto.
- McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19, 65-79. <https://doi.org/10.1007/BF03033420>
- Meinardi, E. (2010). *Educación en ciencias*. Paidós.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Octaedro, S. L.
- Moreno Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la educación superior*, 40(158), 59-78. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200004&lng=es&tlng=es
- Naciones Unidas. (UN, 2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <http://hdl.handle.net/11520/23423>
- Naranjo Grisales, F. y Rúas Amaya, Y. A. (2020). *Storytelling como herramienta educativa*. Documentos de Trabajo Areandina, (2). <https://doi.org/10.33132/26654644.1878>
- Niaz, H. F y Mistry, J. R. (2021). Twelve tips for being an effective clinical skills peer teacher. *Medical Teacher*, 43(9), 1019-1024. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1841130>
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A. y Garro-Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>
- OCDE. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Oppenheimer, A. (2010) *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*. Random House.
- Palacios Roza, J., Ortiz Quevedo, J., Nuñez Uribe, J. y Porras Rojas, I. (2019). Competencias sociales en docentes universitarios en la ciudad de Bogotá. *Conocimiento Global*, 4(2), 57-68. <https://conocimiento-global.org/revista/index.php/cglobal/article/view/45>
- Paz, C. L. y Estrada, L. (2022). Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e09, 1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e09.3937>
- Pérez, E. y Gil, J. L. (2024). La gestión universitaria y su responsabilidad social en la inclusión de personas en situación de discapacidad. *Revista Conrado*, 20(96), 109-116. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3560>
- Perrenoud, P. (1999). ¿Construir competencias y darle la espalda a los conocimientos? *Pédagogie Collégiale*, 14-22.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*, 5a ed. Graó.

- PNUD (2020). *Informe sobre Desarrollo Humano 2020. La próxima frontera. El antropoceno y el desarrollo humano*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Popkewitz, T. (1995). La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. *Propuesta educativa*, 6(13), 30-43.
- Prasanna Kumar Menon, S., Sokhal, B. S., Rao, V., O'Mahony, F. y Lefroy, J. (2024). Twelve tips for peer teaching by a medical education student society. *MedEdPublish*, 13, 294. <https://doi.org/10.12688/mep.19928.2>
- Ramallo, M. (2020). La tradición formalista en la enseñanza del derecho y su impacto en la formación práctica. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(1), 9-42. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.54934>
- Richard, E. (2004). Universidad, docencia, política y sociedad en Bolivia. Reflexiones en torno al perfil docente investigador universitario ideal para el tercer milenio, en Bolivia. En R. Barral Zegarra (Ed.), *Educadoras nuevas, educadores nuevos* (pp. 3-41). Ayni Ruway. <https://bit.ly/3BE0QIS>
- Richard, E. (2018). La investigación científica y la praxis profesional en la universidad del siglo XXI: Panorama de Bolivia y Latinoamérica. En L. Vargas Espinoza, J. Tinto Arandes, M. Florez Guzman, E. Herrera de Alvarado, E. Gea Izquierdo (Comps.), *Avances e Innovación en la Administración y Gerencia en Salud* (pp. 69-85). CIDE Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador. <https://bit.ly/3gQwyuV>
- Richard, E. (2021). *Competencias profesional docentes en educación superior*. Dossier académico. Universidad Mayor de San Andrés, Posgrado en Ciencias de la Educación.
- Richard, E. (2024). Rol de la investigación en la formación en Ciencias de la Salud. *Revista Gregoriana de Ciencias de la Salud*, 1(1), 6-9. <https://doi.org/10.36097/rgcs.v1i1.3097>
- Richard, E. y Contreras Zapata, D. I. (2012). *Educación Ambiental para el Tercer Milenio: Un enfoque epistemológico, pedagógico, legítimo y legal*. Instituto de Investigaciones Convenio Andrés Bello. <https://bit.ly/36e0910>
- Richard, E. y Contreras Zapata, D. I. (2021a). El círculo lógico vivencial de la investigación científica como estrategia de enseñanza y modalidad de aprendizaje de metodología de la investigación. Estudio de caso (Ecuador). *Interconectando Saberes*, 5(11), 57-71. 10.25009/is.v0i11.2666
- Richard, E. y Contreras Zapata, D. I. (2021b). Pseudociencia y pseudoeducación: Una mirada crítica a la academia en tiempos de pandemia Covid19 (SarsCoV2) en Latinoamérica. En E. Campechano Escalona y R. Casialpud Canchala (Eds.), *Una mirada latinoamericana a la pandemia Covid-19: Reflexiones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 136-152). Ed. Uniagustiniana y Ed. Universidad César Vallejo. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.23739.95521>
- Richard, E., Contreras Zapata, D. y Maillard Bauer, P. (2021). Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas y portafolios de evidencias en instituciones públicas de educación superior de Ecuador. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(1), 283-304. <https://10.5354/0719-5885.2021.60394>
- Richard, E. y Richard Contreras, M. E. (2024). Revisión asistida por IA de las competencias docentes para la formación integral de profesionales de la salud en Ecuador. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, 6(11), 94-109. <https://doi.org/10.37260/alternancia.v6n11.7>
- Rojas, M. (2011). Docencia y formación investigativa universitaria. *Magister. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 121-136.
- Rivas Tovar, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación administrativa*, 40(108), 34-54. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-76782011000200034&lng=es&tlng=es
- Rivera García, C. G., Espinosa Manfugás, J. M., Valdés Bencomo, Y. D. (2017). La investigación científica en las universidades ecuatorianas: Prioridad del sistema educativo vigente. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(2), 113-125. https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000200011&lng=es&tlng=es
- Rivera Paipay, K. M., Pejerrey Rivas, Y. A., Saldaña García Rosell, A. E. y Tello Moncada, L. A. (2020). Competencias científicas para la investigación en docentes de educación superior en tiempos de Covid-19. *Innova Research Journal*, 5(3.2), 47-63. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1584>
- Ruiz Ramírez, J. (2010). Importancia de la investigación. *Revista Científica*, 20(2), 125-126. <http://www.redalyc.org/pdf/959/95912322001.pdf>
- Sabzalieva, E. y Valentini, A. (2023). *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*. Unesco e Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). <https://bit.ly/3oeYm2f>
- Schneegans, S., Lewis, J. y Straza, T. (Eds.). (2021). *Informe de la Unesco sobre la Ciencia: la carrera contra el reloj para un desarrollo más inteligente*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377250_spa

- Sesento García, L. (2008). *Modelo sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas*. Cidem.
- Sobe, N. W. (2021). Reelaborar cuatro pilares de la educación para sustentar el procomún. *LAB de Ideas de los Futuros de la Educación de la Unesco*. <https://es.unesco.org/futurosdeeducacion/ideas-lab/sobe-reelaborar-cuatro-pilares-educacion-sustentar-procomun>
- Sutton, L. H., Montalvo, A. O. y Lara, F. G. (2019). *Evaluación de las competencias docentes en las ciencias de la salud*. El Manual Moderno.
- Tenti-Fanfani, E. (2003). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes: representaciones y temas de la agenda política*. IIPE-Buenos Aires.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe. <http://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2016/08/Formacion-integral-y-competencias.pdf>
- Tuning, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe Final - P. Buenos Aires.
- Unesco. (1999). *Conferencia mundial sobre Educación Superior, 1998: La educación superior en el siglo XXI*. CD ROM Interactivo. Unesco.
- Unesco. (2022a). *Oficina Internacional de educación. Enfoque por competencias*. <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- Unesco. (2022b). *Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial* [en línea]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa/PDF/381137spa.pdf.multi
- Unesco. (2023). *Harnessing the Era of Artificial Intelligence in Higher Education: A Primer for Higher Education Stakeholders* [en línea]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa/PDF/386670spa.pdf.multi
- Unesco. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. [en línea]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>
- UNSDG (Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible). (2018). *Desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe: Desafíos y ejes de política pública*. Grupo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe. Panamá Editores. <http://www.undg.org/lac>
- Vallejo López, A. B., Valdez Aguagallo, F. R., Ramírez Moran, L. D., Muñoz Villacres, G. M. y Muñoz Villacres, L. S. (2022). *La investigación en los estudios universitarios para el desarrollo de competencias científicas en las áreas salud-educativa-social. Dirigido a docentes y estudiantes del nuevo milenio – 3Ciencias*. Área de Innovación y Desarrollo. <https://doi.org/10.17993/CcyLl.2022.35>
- Zabalza, M. A. (2006). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea

Anexo I

Tabla 1. Competencias inherentes al pilar académico o función sustantiva de la investigación

Pilar académico	Competencias/Autores	Dimensión
Investigación	Sabe pensar lógicamente (Berkeley, 2004; Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Hordijk <i>et al.</i> , 2020; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2021; Rivas, 2011; Ruiz Ramírez, 2010; Vallejo López <i>et al.</i> , 2022)	Saber, hacer
	Domina el conocimiento de su área de investigación (Estado del arte y marco teórico) y se mantiene actualizado (Berkeley, 2004; Cabero-Almenara <i>et al.</i> , 2021; Harden y Crosby, 2000; Mas Torello, 2011, 2012; Moreno Bayardo, 2011; Richard y Contreras, 2021; Richard <i>et al.</i> , 2018; Rivas, 2011; Rojas, 2011; Vallejo López <i>et al.</i> , 2022)	Saber, hacer
	Domina aspectos filosóficos sobre la epistemología (Berkeley, 2004; Rivas, 2011)	Saber, ser
	Sabe leer críticamente (Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Hordijk <i>et al.</i> , 2020; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2021; Ruiz Ramírez, 2010; Vallejo López <i>et al.</i> , 2022)	Hacer
	Desarrolla autocrítica y sabe autocriticarse (Hordijk <i>et al.</i> , 2020; Meinardi, 2010; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2021; Ruiz Ramírez, 2010; Vallejo López <i>et al.</i> , 2022)	Ser
	Sabe dudar, plantear preguntas o problemas promoviendo el camino de la verificación y solución de problemas (Guzmán <i>et al.</i> , 2019; ECS) (Berkeley, 2004; Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Mas Torello, 2011, 2012; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2021; Rivas, 2011; Vallejo López <i>et al.</i> , 2022)	Saber, hacer
	Sabe diseñar y construir instrumentos de investigación, planificar y aplicar métodos científicos (Berkeley, 2004; Cabero-Almenara <i>et al.</i> , 2021; Espinoza Barreiro <i>et al.</i> , 2024; Guzmán <i>et al.</i> , 2019; Harden y Crosby, 2000; Mas Torello, 2011, 2012; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2021; Rivas, 2011; Vallejo López <i>et al.</i> , 2022)	Saber, hacer
	Desarrolla pensamiento divergente, creatividad e innovación (Berkeley, 2004; Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Meinardi, 2010; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2021; Rivas, 2011; Rojas, 2011; Ruiz Ramírez, 2010; Vallejo López <i>et al.</i> , 2022)	Hacer
	Desarrolla imparcialidad, objetividad y mente libre de prejuicios (Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Meinardi, 2010; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2021)	Saber, hacer, ser
	Lee responsable y cotidianamente, promueve actitudes de autocapacitación y autoaprendizaje (Guzmán <i>et al.</i> , 2019; Harden y Crosby, 2000; Mas Torello, 2011, 2012; Ruiz Ramírez, 2010; Vallejo López <i>et al.</i> , 2022)	Hacer, ser
	Sabe redactar en su idioma con ortografía y gramática correcta, puede escribir en notación científica y académica (Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Guzmán <i>et al.</i> , 2019; Mas Torello, 2011, 2012)	Saber, hacer
	Desarrolla y aplica estrategias de difusión del conocimiento (Incluye destrezas para presentar ponencias) (Berkeley, 2004; Guzmán <i>et al.</i> , 2019; Mas Torello, 2011, 2012; Rivas, 2011)	Saber, hacer, ser, convivir
	Desarrolla y aplica estrategias de divulgación del conocimiento (Incluye destrezas de manejo de redes sociales y medios de divulgación masiva y lenguaje coloquial adecuado) (Berkeley, 2004; Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Guzmán <i>et al.</i> , 2019; Mas Torello, 2011, 2012)	Saber, hacer, ser, convivir
	Desarrolla habilidades y destrezas de oralidad (Saber dialogar, exponer, disertar) (Richard, 2018; Richard y Contreras, 2021) y retórica: Persuadir y crear argumentos lógicos (Berkeley, 2004; Mas Torello, 2011, 2012; Rivas, 2011)	Saber, hacer

Pilar académico	Competencias/Autores	Dimensión
	Desarrolla y promueve respeto académico oral, escrito y mostrado (P. ej. Autorías en Ppoint, artículos, etc.) (Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Richard, 2018; Richard, 2021; Richard y Contreras, 2021)	Saber, hacer, ser
	Domina el uso de TIC, especialmente de redes académicas en búsquedas bibliográficas y promoción, difusión, divulgación del conocimiento, crea contactos (Berkeley, 2004; Cabero-Almenara <i>et al.</i> , 2021; Guillén-Gámez <i>et al.</i> , 2020; Guzmán <i>et al.</i> , 2019; Mas Torello, 2011, 2012; Rivas, 2011; Vallejo López <i>et al.</i> , 2022)	Saber, hacer
	Sabe formar talento humano en investigación con sus valores intrínsecos (P. ej. tutorías de tesis) (Berkeley, 2004; Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Guzmán <i>et al.</i> , 2019; Mas Torello, 2011, 2012; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2021; Rivas, 2011; Ruiz Ramírez, 2010)	Saber, hacer, ser
	Es social y académicamente responsable (RSU) (Vallejo López <i>et al.</i> , 2022; ECS) (Mas Torello, 2011, 2012; Richard, 2018; Richard y Contreras 2021, Richard <i>et al.</i> , 2021)	Saber, hacer, ser
	Domina el inglés o por lo menos su lectura y comprensión (Guzmán <i>et al.</i> , 2019; Vallejo López <i>et al.</i> , 2022) y posee conocimientos de arte y cultura universal (Rivas, 2011)	Saber, hacer
	Desarrolla destrezas, habilidades y valores (empatía, tolerancia, adaptabilidad, altruismo, etc.) para equipos inter y transdisciplinar y para trabajar con un supervisor (Berkeley, 2004; Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Espinoza Barreiro <i>et al.</i> , 2024; Hordijk <i>et al.</i> , 2020; Rivas, 2011)	Hacer, ser
	Desarrolla habilidades para la planeación y gestión del tiempo (Berkeley, 2004; Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Espinoza Barreiro <i>et al.</i> , 2024; Mas Torello, 2011, 2012)	Saber, hacer
	Desarrolla valores éticos y morales intrínsecos a la actividad de investigación (ECS) (Richard, 2018; Ruiz Ramírez, 2010; Vallejo López <i>et al.</i> , 2022). Internaliza y transversaliza el código de bioética y deontológico de las ciencias médicas en todos sus trabajos (<i>Este trabajo</i>)	Ser
	Desarrolla competencias para el uso ético, responsable y aplicación de la inteligencia artificial (Richard y Richard Contreras, 2024; Unesco, 2022, 2023, 2024)	Ser, saber, hacer, convivir

Nota: Se consignan las competencias de distintos autores conceptualmente y se indica la dimensión o dimensiones incluidas (Delors, 1994). Con el prefijo ECS se indican las competencias que aparecen en la bibliografía analizada como específicas de ciencias de la salud, sin que ello implique que en realidad sea así (Elaboración propia).

Tabla 2. Competencias inherentes al pilar académico o función sustantiva de la docencia.

Pilar académico	Competencias	Dimensión
Docencia	Diseña o modifica un programa de asignatura pedagógicamente, identifica contenidos disciplinares (Acosta y Quiles, 2021; ECS; Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017) (Bilal <i>et al.</i> , 2019; Cabero-Almenara <i>et al.</i> , 2021; Clavijo Cáceres, 2018; Mas Torello, 2011, 2012; Niaz y Mistry, 2021; OCDE, 2019; Prasanna Kumar <i>et al.</i> , 2024)	Saber, hacer
	Participa de forma activa en el proceso de diseño curricular, compartiendo, discutiendo y retroalimentándose con pares para construir ambientes académicos (Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; Bain, 2007; Cabero-Almenara <i>et al.</i> , 2021; Clavijo Cáceres, 2018; Mas Torello, 2011, 2012; OCDE, 2019)	Saber, hacer
	Conoce la orientación epistemológica que rige el programa desde lo educativo, es decir el modelo pedagógico (Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; ECS) (Clavijo Cáceres, 2018; Gutiérrez-Hinestroza <i>et al.</i> , 2019; Mas Torello, 2011, 2012; Meirieu, 1991; Niaz y Mistry, 2021; OCDE, 2019; Prasanna Kumar <i>et al.</i> , 2024; Perrenoud, 1999; Tuning, 2007)	Saber
	Demuestra gusto por su labor y por el tema que maneja para generar motivación a los estudiantes en su proceso de crecimiento educativo (Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; ECS) (Clavijo Cáceres, 2018; Espinoza Barreiro <i>et al.</i> , 2024; Mas Torello, 2011, 2012; Meirieu, 1991; Richard, 2004, 2018; Richard y Contreras, 2012, 2021)	Ser
	Posee conocimientos sólidos de la materia que enseña y permanece actualizado (Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; Bilal <i>et al.</i> , 2019; Clavijo Cáceres, 2018; Mas Torello, 2011, 2012; Meirieu, 1991; Niaz y Mistry, 2021; OCDE, 2019; Prasanna Kumar <i>et al.</i> , 2024)	Saber
	Desarrolla estrategias y metodología didácticas (Acosta y Quiles, 2021; ECS). (Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; Bilal <i>et al.</i> , 2019; Clavijo Cáceres, 2018; Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Espinoza Barreiro <i>et al.</i> , 2024; Meirieu, 1991; OCDE, 2019)	Saber, hacer
	Evalúa el aprendizaje pedagógicamente con base en criterios formativos (Acosta y Quiles, 2021; ECS; Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017) (Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; Clavijo Cáceres, 2018; Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Meirieu, 1991; Mas Torello, 2011, 2012; OCDE, 2019)	Saber, hacer
	Identifica e integra las TIC en las estrategias enseñanza y aprendizaje (Zabalza, 2006) (Acosta y Quiles, 2021; ECS; Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017) (Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; Bilal <i>et al.</i> , 2019; Cabero-Almenara <i>et al.</i> , 2021; Clavijo Cáceres, 2018; Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Guillén-Gámez <i>et al.</i> , 2020; Mas Torello, 2011, 2012; Meirieu, 1991; OCDE, 2019)	Saber, hacer
	Conoce y diseña instrumentos de evaluación (Acosta y Quiles, 2021; ECS; Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017) (Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; Cabero-Almenara <i>et al.</i> , 2021; Clavijo Cáceres, 2018; Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Mas Torello, 2011, 2012; Meirieu, 1991; OCDE, 2019;)	Saber, hacer
	Fomenta el respeto a las normas, reglas y deberes del profesional de la salud (Acosta y Quiles, 2021; ECS). Internaliza y transversaliza el código de bioética y deontológico de las ciencias médicas en todo su quehacer docente (<i>Este trabajo</i>)	Ser
	Fomenta la resolución de problemas en aula (Acosta y Quiles, 2021; ECS) (Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Mas Torello, 2011, 2012)	Saber, hacer
	Autoevalúa y reflexiona su práctica docente (Acosta y Quiles, 2021; ECS; Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017). Enfrenta sus propias debilidades y fallas sin temor de asumirlas, autocrítica (Clavijo Cáceres, 2018; Hordijk <i>et al.</i> , 2020; Mas Torello, 2011, 2012; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2012)	Saber, ser

Pilar académico	Competencias	Dimensión
	Fomenta la lectura de artículos de investigación y divulgación (Acosta y Quiles, 2021; ECS; Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017) (Clavijo Cáceres, 2018; Mas Torello, 2011, 2012; Richard, 2004, 2018; Richard y Contreras, 2021)	Saber, hacer
	Demuestra responsabilidad y respeto, equidad de género, religión, etc. considerando el proyecto institucional en su práctica docente. Actúa permanentemente con ética mostrando estos principios para que los estudiantes los apliquen en su vida presente y futura (Acosta y Quiles, 2021; Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; Espinoza Barreiro <i>et al.</i> , 2024; ECS). Mostrar permanentemente responsabilidad social, vincularse con la sociedad (Clavijo Cáceres, 2018; Díaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Espinoza Barreiro <i>et al.</i> , 2024; Richard, 2003, 2004, 2018, 2021; Richard y Contreras 2012, 2021; Richard <i>et al.</i> , 2021)	Ser
	Desempeña su docencia con actitud positiva y con habilidades pedagógicas para el manejo de un grupo (Acosta y Quiles, 2021; ECS; Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017). (Bilal <i>et al.</i> , 2019; Clavijo Cáceres, 2018; Meirieu, 1991; Niaz y Mistry, 2021; OCDE, 2019; Prasanna Kumar <i>et al.</i> , 2024)	Saber, hacer
	Fomenta trabajo en equipo con sus pares (Acosta y Quiles, 2021; ECS) (Cabe-ro-Almenara <i>et al.</i> , 2021; Díaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Mas Torello, 2011, 2012)	Ser
	Asume el papel de guía para los estudiantes, mostrando respeto, actitud y disposición para el trabajo (Acosta y Quiles, 2021; ECS; Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017) (Niaz y Mistry, 2021; OCDE, 2019; Prasanna Kumar <i>et al.</i> , 2024; Tuning, 2007)	Saber, hacer, ser
	Demuestra seguridad profesional frente a la diversidad de comportamientos de los estudiantes (Acosta y Quiles, 2021; ECS) (Richard, 2018; Richard y Contreras, 2012, 2021)	Ser
	Fomenta la capacidad de análisis crítico y genera preguntas de investigación en el estudiante sobre el conocimiento actual disponible, pues la investigación afianza el conocimiento aprendido y permite generar inquietud para resolver problemas más adelante (Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; ECS; Harden y Crosby, 2000) (Clavijo Cáceres, 2018; Hordijk <i>et al.</i> , 2020; Mas Torello, 2011, 2012; Niaz y Mistry, 2021; Prasanna Kumar <i>et al.</i> , 2024)	Saber, hacer
	Presenta investigaciones propias en desarrollo en donde el estudiante pueda participar y de esta forma aprender a investigar (Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; ECS) (Clavijo Cáceres, 2018; Mas Torello, 2011, 2012; Richard, 2004, 2018; Richard y Contreras, 2021)	Saber, hacer
	Busca formarse constantemente en áreas de la pedagogía, docencia y educación (Acosta y Quiles, 2021; ECS; Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017) (Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; Bilal <i>et al.</i> , 2019; Clavijo Cáceres, 2018; Harden y Crosby, 2000; Mas Torello, 2011, 2012; Meirieu, 1991; OCDE, 2019)	Saber, ser, hacer
	Busca calidad educativa durante su práctica docente (Acosta y Quiles, 2021; ECS; Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017) (Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; Clavijo Cáceres, 2018; Harden y Crosby, 2000; Mas Torello, 2011, 2012; Meirieu, 1991; Niaz y Mistry, 2021; OCDE, 2019; Prasanna Kumar <i>et al.</i> , 2024)	Ser
	Vincula la teoría con la práctica, utiliza herramientas diferenciadas según las habilidades de los estudiantes, haciendo énfasis en el desarrollo de la práctica como integrador del conocimiento (Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; ECS) (Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; Clavijo Cáceres, 2018; Harden y Crosby, 2000; Meirieu, 1991; OCDE, 2019)	Saber, hacer
	Respeto la autonomía del estudiante, reconociéndolo como persona y valorando su punto de vista (Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; ECS). Promueve y desarrolla la empatía, autocrítica y altruismo (Hordijk <i>et al.</i> , 2020; Niaz y Mistry, 2021; Prasanna Kumar <i>et al.</i> , 2024; Richard, 2003, 2004, 2018, 2021; Richard y Contreras, 2012, 2021; Richard <i>et al.</i> , 2021)	Ser

Pilar académico	Competencias	Dimensión
	Domina el lenguaje hablado y escrito, etimología de palabras clave de la disciplina y estrategias de comunicación efectiva (Acosta y Quiles, 2021; ECS; Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017). Perfecciona sus habilidades de oralidad y de comunicación no verbal. Sabe pensar, reflexionar, dialogar, discutir; Promueve la duda, pero también la verificación. Desarrolla pensamiento divergente, creatividad e innovación (Clavijo Cáceres, 2018; Hordijk <i>et al.</i> , 2020; Richard, 2003, 2004, 2018, 2021; Richard y Contreras, 2012, 2021; Richard <i>et al.</i> , 2021)	Saber, hacer
	Posee y retroalimenta continuamente su vocación para enseñar (Clavijo Cáceres, 2018; Niaz y Mistry, 2021; Pransanna Kumar <i>et al.</i> , 2024; Richard y Contreras, 2012)	Ser, hacer
	Muestra y demuestra sentido de pertenencia e identidad institucional (Bain, 2007; Clavijo Cáceres, 2018; Mas Torello, 2011, 2012; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2012)	Ser
	Desarrolla competencias para el uso ético, responsable y aplicación de la inteligencia artificial (Richard y Richard Contreras, 2024; Unesco, 2022, 2023, 2024)	Ser, saber, hacer, convivir
	Apoya los procesos de ingreso de colegas a la academia: el profesor se compromete en su formación continuada y en la de docentes nuevos (Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; ECS) (Mas Torello, 2011, 2012; Perrenoud, 2004)	Ser

Nota: Se consignan las competencias de distintos autores conceptualmente y se indica la dimensión o dimensiones incluidas (Delors, 1995). Con el prefijo ECS se indican las competencias que aparecen en la bibliografía analizada como específicas de ciencias de la salud (Elaboración propia).

Tabla 3. Competencias inherentes al pilar académico o función sustantiva de la extensión (Incluye vinculación social, interacción con la sociedad etc.).

Pilar académico	Competencias/Autores	Dimensión
Extensión	Es social y académicamente responsable (RSU) (Vallejo López <i>et al.</i> , 2022; ECS) (Clavijo Cáceres, 2018; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2021; Richard <i>et al.</i> , 2021)	Ser, hacer
	Domina el uso de TIC, especialmente de redes académicas en promoción, divulgación del conocimiento (Díaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Guillén-Gómez <i>et al.</i> , 2020; Guzmán <i>et al.</i> , 2019; Mas Torello, 2011, 2012; Richard y Contreras, 2021; Vallejo López <i>et al.</i> , 2022)	Saber, hacer
	Desarrolla destrezas, habilidades y valores (empatía, tolerancia, altruismo, asertividad, etc.) para trabajo en equipo inter y transdisciplinar (Berkeley, 2004; Palacios Rozo <i>et al.</i> , 2019; Richard, 2003, 2004, 2021). Desarrollo de habilidades de relacionamiento interpersonal, inteligencia emocional (Cabero-Almenara <i>et al.</i> , 2021; Díaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Espinoza Barreiro <i>et al.</i> , 2024; Hordijk <i>et al.</i> , 2020; Palacios Rozo <i>et al.</i> , 2019)	Ser
	Desarrolla y promueve respeto académico oral, escrito y socialmente evidenciado y como ejemplo y referente ante los estudiantes y la sociedad (P. ej. Autorías y citas en Ppoint, artículos, etc.) (Díaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2021)	Ser
	Desarrolla habilidades y destrezas de oralidad (Saber dialogar, exponer, disertar) (Richard, 2018; Richard, 2021; Richard y Contreras, 2012, 2021) y retórica: Persuadir y crear argumentos lógicos (Berkeley, 2004; Rivas, 2011)	Saber, hacer, ser
	Sabe redactar en su idioma con ortografía y gramática correcta, puede escribir en notación científica, académica y coloquial (Guzmán <i>et al.</i> , 2019; Mas Torello, 2011, 2012; Richard y Contreras, 2012, 2021)	Saber, hacer
	Desarrolla imparcialidad, objetividad y mente libre de prejuicios (Meinardi, 2010; Meirieu, 2002; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2021)	Saber, ser
	Domina el lenguaje hablado y escrito, etimología de palabras clave de la disciplina y estrategias de comunicación efectiva (Acosta y Quiles; 2021; ECS; Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017). Perfecciona sus habilidades de oralidad y de comunicación no verbal. Sabe pensar, reflexionar, dialogar, discutir. Promueve la duda, pero también la verificación.	Saber, hacer
	Desarrolla pensamiento divergente, creatividad e innovación (Berkeley, 2004; Hordijk <i>et al.</i> , 2020, 2021; Richard, 2003, 2004; Richard y Contreras, 2012; Richard <i>et al.</i> , 2021; Rivas, 2011, 2018, 2021)	Saber, hacer
	Busca formarse constantemente en áreas de la pedagogía, docencia y educación (Acosta y Quiles, 2021; ECS; Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017) y comunicación social (Cabero-Almenara <i>et al.</i> , 2021; Gutiérrez-Hinestroza <i>et al.</i> 2019; Mas Torello, 2011, 2012; Richard y Contreras, 2012, 2021)	Saber, hacer
Demuestra responsabilidad y respeto, equidad de género, religión, etc. considerando el proyecto institucional en su práctica docente y actividades de interacción social. Actúa permanentemente con ética mostrando estos principios para que los estudiantes los apliquen en su vida presente y futura (Acosta y Quiles, 2021; ECS; Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017). Mostrar permanentemente responsabilidad social, vincularse con la sociedad (Clavijo Cáceres, 2018; Gutiérrez-Hinestroza <i>et al.</i> 2019; Richard, 2003, 2004, 2018, 2021; Richard y Contreras, 2012, 2021; Richard <i>et al.</i> , 2021)	Ser	
Fomenta el respeto a las normas, reglas y deberes del profesional de la salud y las promueve y divulga en actividades sociales (Acosta y Quiles, 2021) ECS (Gutiérrez-Hinestroza <i>et al.</i> , 2019; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2021; Richard <i>et al.</i> , 2021)	Saber, hacer, ser	

Pilar académico	Competencias/Autores	Dimensión
	Identifica e integra las TIC en las estrategias enseñanza y aprendizaje (Zabalza, 2006) (Acosta y Quiles, 2021; ECS; Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017) y utiliza el conocimiento de las redes sociales para la divulgación de conocimientos generados desde la investigación con compromiso social y RSU (Díaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Gutiérrez-Hinestroza <i>et al.</i> , 2019; Mas Torello, 2011, 2012; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2021, Richard <i>et al.</i> , 2021)	Saber, hacer, ser
	Demuestra gusto por su labor y por el tema que maneja para generar motivación a los estudiantes en su proceso de crecimiento educativo (Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017; ECS) (Richard, 2004, 2018; Richard y Contreras, 2012, 2021). Comparte socialmente el gusto de su labor promoviendo futuras vocaciones en la sociedad	Saber, hacer, ser
	Muestra y demuestra sentido de pertenencia e identidad institucional y lo proyecta socialmente (Bain, 2007; Clavijo Cáceres, 2018; Mas Torello, 2011, 2012; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2012)	Ser, hacer, saber
	Desarrolla competencias para el uso ético, responsable y aplicación de la inteligencia artificial (Richard y Richard Contreras, 2024; Unesco, 2022, 2023, 2024)	Ser, saber, hacer, convivir
	Sabe contar historias (Propias y de terceros) que ilustren los conceptos vertidos, mensajes educativos, moralejas, etc. (Richard, 2019). Habilidades narrativas, <i>storytelling</i> (Curay y Ramón, 2021; McLellan, 2007; Naranjo Grisales y Rúas Amaya, 2020)	Saber, hacer, ser

Nota: Se consignan las competencias de distintos autores conceptualmente y se indica la dimensión o dimensiones incluidas (Delors, 1995). Con el prefijo ECS se indican las competencias que aparecen en la bibliografía analizada como específicas de ciencias de la salud (Elaboración propia).

Tabla 4. Competencias inherentes al pilar académico o función sustantiva de la gestión.

Pilar académico	Competencias/Autores	Dimensión
Gestión	Demuestra capacidad y habilidad para trabajar en equipo y en forma trans e interdisciplinar (Clavijo Cáceres, 2018; Mas Torello, 2011, 2012; Richard, 2018, 2021)	Ser, saber, hacer, convivir
	Desarrolla habilidades de integración de la labor de investigación a la docencia y a la extensión (Clavijo Cáceres, 2018; Mas Torello, 2011, 2012; Richard, 2003, 2004, 2018, 2021; Richard y Contreras, 2012, 2021; Richard <i>et al.</i> , 2021)	Saber, hacer
	Sabe pensar con lógica, reflexionar, dialogar, discutir, conoce la comunicación no verbal. Busca soluciones a través del pensamiento divergente, creativo e innovador (Clavijo Cáceres, 2018; Hordijk <i>et al.</i> , 2020; Richard, 2003, 2004, 2018, 2021; Richard y Contreras, 2012, 2021; Richard <i>et al.</i> , 2021)	Ser, saber, hacer, convivir
	Promueve y propicia la gestión de cursos, seminarios, congresos y otros eventos en beneficio del corpus académico; actividades intra e interinstitucionales; oportunidades para el intercambio de experiencias y conocimientos (Mas Torello, 2011, 2012)	Ser, saber, hacer, convivir
	Demuestra capacidad de toma de decisiones con liderazgo, imparcialidad, objetividad y mente libre de prejuicios. Desde una posición de liderazgo sabe estimular y motivar, desarrolla y motiva la autocrítica, empatía, solidaridad, tolerancia y altruismo aplicando principios de Inteligencia emocional (Clavijo Cáceres, 2018; Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Hordijk <i>et al.</i> , 2020; Richard, 2003, 2004, 2018, 2021; Richard y Contreras, 2012, 2021; Richard <i>et al.</i> , 2021)	Ser, saber, hacer, convivir
	Desarrolla y demuestra habilidades para el manejo de las plataformas académicas o sistemas de información académica (Clavijo Cáceres, 2018; Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Mas Torello, 2011, 2012)	Saber, hacer
	Demuestra un alto sentido de la responsabilidad en todos sus actos (Clavijo Cáceres, 2018; Mas Torello, 2011, 2012)	Ser, convivir
	Posee capacidad para trabajar efectiva e interrelacionadamente para alcanzar los objetivos de la institución demostrando involucramiento, compromiso, adaptabilidad, identidad y pertenencia institucional (Clavijo Cáceres, 2018; Richard, 2003, 2004, 2018, 2021; Richard y Contreras, 2012, 2021; Richard <i>et al.</i> , 2021)	Ser, saber, hacer, convivir
	Muestra disposición para asumir nuevas responsabilidades en el desarrollo de sus funciones (Clavijo Cáceres, 2018)	Ser, convivir
	Muestra un desempeño profesional orientado a la eficiencia y calidad (Clavijo Cáceres, 2018; Mas Torello, 2011, 2012)	Ser, saber, hacer, convivir
	Demuestra conocimientos de los fines, estrategias y práctica de la evaluación en su más amplio sentido y espectro. Alto nivel de relacionamiento con sus pares (Clavijo Cáceres, 2018; Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Mas Torello, 2011, 2012)	Ser, saber, hacer, convivir
	Demuestra habilidad para trabajar en forma autónoma (Clavijo Cáceres, 2018)	Ser, saber, hacer, convivir
	Posee capacidad para redactar informes (Clavijo Cáceres, 2018; Mas Torello, 2011, 2012)	Saber, hacer
Posee capacidad para elaborar como plan de trabajo, cualquiera sea el nombre que reciba, las actividades académicas de una asignatura dentro de un periodo determinado, considerando estrategias pedagógicas y didácticas, metodologías, bibliografías, todo orientado al cumplimiento de los objetivos del programa de la asignatura (Clavijo Cáceres, 2018; Mas Torello, 2011, 2012)	Saber, hacer	

Pilar académico	Competencias/Autores	Dimensión
	Fomenta el respeto a las normas, reglas y deberes del profesional de la salud y las promueve y divulga en actividades sociales (Acosta y Quiles, 2021) ECS (Gutiérrez-Hinestroza <i>et al.</i> , 2019; Mas Torello, 2011, 2012; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2021; Richard <i>et al.</i> , 2021)	Ser, saber, hacer, convivir
	Demuestra responsabilidad y respeto, equidad de género, religión, etc. considerando el proyecto institucional en su práctica docente y actividades de interacción social. Actúa permanentemente con ética mostrando estos principios para que los estudiantes los apliquen en su vida presente y futura (Acosta y Quiles, 2021; ECS; Ángel-Macías <i>et al.</i> , 2017). Mostrar permanentemente responsabilidad social, vincularse con la sociedad (Clavijo Cáceres, 2018; Diaz-Contino <i>et al.</i> , 2024; Gutiérrez-Hinestroza <i>et al.</i> , 2019; Richard, 2003, 2004, 2018, 2021; Richard y Contreras, 2012, 2021; Richard <i>et al.</i> , 2021)	Ser, saber, hacer, convivir
	Demuestra disposición para atender requerimientos y solicitudes de información de los superiores (Clavijo Cáceres, 2018)	Ser, saber, hacer, convivir
	Demuestra conocimientos de cultura general pero especialmente historia de la academia y modelos de gestión académica que le permiten interactuar y gestionar con docentes, autoridades, políticos, estudiantes tanto de su área como de otras especialidades o profesiones (Clavijo Cáceres, 2018; Richard 2018; Richard y Contreras, 2021)	Ser, saber, hacer, convivir
	Demuestra capacidad crítica para interpretar las políticas de la institución definidas en el PEI y los lineamientos estratégicos (Clavijo Cáceres, 2018; Hordijk <i>et al.</i> , 2020)	Ser, saber, convivir
	Desarrolla competencias para el uso ético, responsable y aplicación de la inteligencia artificial (Richard y Richard Contreras, 2024; Unesco, 2022, 2023, 2024)	Ser, saber, hacer, convivir
	Demuestra habilidades y competencias políticas e ideológicas y gerenciales (Espinoza Barreiro <i>et al.</i> , 2024)	Ser, saber, convivir

Nota: Se consignan las competencias de distintos autores conceptualmente y se indica la dimensión o dimensiones incluidas (Delors, 1995). Con el prefijo ECS se indican las competencias que aparecen en la bibliografía analizada como específicas de ciencias de la salud (Elaboración propia).

Tabla 5. Competencias generales indicadas por la inteligencia artificial © Open AI API para un perfil docente universitario en general vs competencias indicadas por esta para un perfil docente universitario en ciencias de la salud (DUCS). En ambos casos expresadas literalmente como fueron generadas por la IA.

a-Perfil docente universitario	b-Perfil docente universitario en ciencias de la salud
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimientos profundos en su área de especialización. 2. Capacidad para comunicar con claridad y eficacia. 3. Habilidad para motivar a los estudiantes y fomentar el aprendizaje. 4. Compromiso con la innovación y la investigación. 5. Capacidad para trabajar en equipo. 6. Habilidad para evaluar el desempeño de los estudiantes. 7. Capacidad para gestionar el tiempo y los recursos. 8. Disposición para trabajar con una diversidad de estudiantes. 9. Compromiso con la ética profesional. 10. Conocimiento de las herramientas y recursos tecnológicos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominio de los temas de enseñanza: debe tener un conocimiento amplio y profundo de los temas que se imparten en el programa en el que trabaja, para poder transmitir el conocimiento de manera eficaz. 2. Planificación: debe ser capaz de planificar cuidadosamente la clase, para asegurarse de que los temas se enseñen de manera clara y organizada. 3. Comunicación eficaz: debe ser capaz de comunicarse de manera clara y precisa con los estudiantes, para asegurarse de que entienden los temas y establecer una buena relación con los alumnos. 4. Habilidades de motivación: debe ser capaz de motivar a los estudiantes para que se interesen por el contenido, para asegurarse de que adquieran el conocimiento de la mejor manera. 5. Experiencia en docencia: debe tener experiencia en la enseñanza de ciencias de la salud, para asegurarse de que está preparado para enfrentar los desafíos en la enseñanza. 6. Habilidades de investigación: debe tener habilidades de investigación para asegurarse de que puede mantenerse al día con la literatura y los avances en el campo de las ciencias de la salud. 7. Habilidades de liderazgo y gestión: debe ser capaz de liderar grupos de estudiantes y gestionar de manera eficaz el ambiente de clase, para asegurarse de que está aprovechando al máximo el tiempo de clase.
c-Perfil docente universitario en ciencias de la salud en Ecuador	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimientos especializados en el área de la salud. 2. Capacidad para enseñar y comunicar conocimientos de manera clara y eficaz. 3. Capacidad para motivar a los estudiantes para que alcancen sus metas académicas. 4. Capacidad para desarrollar y evaluar programas de enseñanza. 5. Capacidad para desarrollar y evaluar materiales didácticos. 6. Capacidad para desarrollar y evaluar técnicas de enseñanza. 7. Capacidad para desarrollar y evaluar proyectos de investigación. 8. Capacidad para desarrollar y evaluar programas de formación continua. 9. Capacidad para desarrollar y evaluar programas de tutoría. 10. Capacidad para trabajar en equipo con otros profesionales de la salud. 11. Capacidad para desarrollar y evaluar programas de prevención de enfermedades. 12. Capacidad para desarrollar y evaluar programas de promoción de la salud. 13. Conocimiento de la legislación y normativa vigente en el ámbito de la salud. 14. Conocimiento de la ética profesional en el ámbito de la salud. 15. Conocimiento de la cultura y tradiciones de la comunidad en la que se desarrolla la docencia. 	
<p>© OpenAI API Consultada el 16 y 17 de diciembre del 2022 (Vínculo de trabajo: https://beta.openai.com/playground/p/RyEv3DNoZMe0XBLSRVOP4y4H)</p>	



Título de la obra

Ni que fuera el fin del mundo

Autor: Andrea López O.

Año: 2023

Nociones de práctica pedagógica en Colombia 1990 – 2023*

Notions of Pedagogical Practice in Colombia 1990 – 2023
Noções de prática pedagógica na Colômbia 1990 - 2023

Myriam Cecilia Leguizamón-González**  
Oscar Pulido-Cortés*** 

Para citar este artículo

Leguizamón-González, M. C. y Pulido-Cortés, O. (2025). Nociones de práctica pedagógica en Colombia 1990 – 2023. *Pedagogía y Saberes*, (62), 115–131. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20314>

Resumen

El escrito de revisión de literatura recoge las nociones conceptuales sobre la práctica pedagógica en Colombia entre 1990 y 2023, específicamente relacionadas con la formación de maestros. Este análisis forma parte de la tesis doctoral “La práctica pedagógica en la UPTC durante el período 1994-2019: Una condición que facilita la formación de maestros”. El objetivo principal es describir cómo se constituyen los sujetos maestros en el contexto espacio-temporal mencionado. Metodológicamente, se examinó un conjunto de 67 artículos pertenecientes a la categoría de ciencias sociales, publicados en revistas indexadas según los estándares de calidad establecidos por Publindex, los cuales incluyen en sus títulos o palabras clave la categoría de estudio. El análisis y la codificación de los datos se llevó a cabo utilizando el *software* cualitativo, aplicando técnicas de codificación abierta y axial. Esto permitió identificar algunas

Fecha de recepción: 23 de noviembre de 2023
Fecha de aprobación: 07 de agosto de 2024
Fecha de publicación: 01 de enero de 2025

* El presente artículo de revisión forma parte del trabajo adelantado en el desarrollo de la tesis doctoral “La práctica pedagógica en la UPTC en el período 1994 - 2019: Una condición que posibilita la formación de maestros”, del doctorado en Ciencias de la Educación rudedecolombia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

** Candidata a doctora en Ciencias de la Educación. Profesora asociada, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. myriam.leguizamon@uptc.edu.co

*** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. oscar.pulido@uptc.edu.co

tendencias y resaltar el liderazgo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) en la problematización y conceptualización del tema como una noción teórico-metodológica para comprender la pedagogía. Es importante reconocer que existen otras narrativas de investigadores que recurren a conceptos y discursos relacionados con praxis, experiencia, competencias, la relación/separación entre teoría y práctica, acción-reflexión, momento, prácticum e investigación. Estas narrativas respaldan ciertas condiciones que posibilitan la formación de maestros. Sin embargo, al abordar la práctica pedagógica, se recomienda ser cautelosos en su conceptualización para no limitar su alcance. Se requiere avanzar en estudios centrados específicamente en los sujetos maestros practicantes, de los cuales poco se ha dicho.

Palabras clave

práctica pedagógica; saber; pedagogía; formación de docentes

Abstract

This literature review compiles the conceptual notions of pedagogical practice in Colombia from 1990 to 2023, specifically related to teacher training. This analysis is part of the doctoral thesis "Pedagogical Practice at UPTC during the Period 1994-2019: A Condition that Facilitates Teacher Training." The main objective is to describe how teacher subjects are constituted within the aforementioned spatial-temporal context. Methodologically, a set of 67 articles in the category of social sciences was examined, published in indexed journals according to the quality standards established by Publindex, which include the study category in their titles or keywords. Data analysis and coding of the data were carried out using qualitative software, applying open and axial coding techniques. This approach allowed us to identify some trends and highlight the leadership of the History of Pedagogical Practice Group (GHPP) in problematizing and conceptualizing the topic as a theoretical-methodological notion to understand pedagogy. It is important to recognize that there are other narratives from researchers who draw on concepts and discourses related to praxis, experience, competencies, the relationship/separation between theory and practice, action-reflection, moment, practicum, and research. These narratives support certain conditions that enable teacher training. However, when addressing pedagogical practice, it is recommended to be cautious in its conceptualization so as not to limit its scope. There is a need for further studies specifically focused on practicing teacher subjects, about whom little has been said.

Keywords

pedagogical practice; knowledge; pedagogy; teacher education

Resumo

Esta revisão de literatura reúne as noções conceituais sobre a prática pedagógica na Colômbia entre 1990 e 2023, especificamente relacionadas à formação de professores. Esta análise faz parte da tese de doutorado "Prática pedagógica na UPTC no período 1994-2019: Uma condição facilitadora da formação docente". O objetivo principal é descrever como os sujeitos professores são constituídos no contexto espaço-temporal mencionado. Metodologicamente, foi examinado um conjunto de 67 artigos pertencentes à categoria ciências sociais, publicados em revistas indexadas conforme os padrões de qualidade estabelecidos pelo Publindex, que incluem a categoria de estudo em seus títulos ou palavras-chave. A análise e codificação dos dados foram realizadas utilizando software qualitativo, aplicando técnicas de codificação aberta e axial. Esta abordagem permitiu identificar algumas tendências e destacar a liderança do Grupo de História da Prática Pedagógica (GHPP) na problematização e conceituação do tema como uma noção teórico-metodológica para compreender a pedagogia. É importante reconhecer que existem outras narrativas de investigadores que recorrem a conceitos e discursos relacionados com praxis, experiência, competências, a relação/separação entre teoria e prática, ação-reflexão, momento, prática e investigação. Essas narrativas sustentam determinadas condições que possibilitam a formação docente. No entanto, ao abordar a prática pedagógica, recomenda-se ser cauteloso na sua conceituação para não limitar o seu alcance. É preciso avançar em estudos voltados especificamente para sujeitos docentes praticantes, sobre os quais pouco se tem falado.

Palavras-chave

prática pedagógica; conhecimento; pedagogia; formação de professores

Introducción

La formación de maestros es un tema que no pierde vigencia y se mantiene en la agenda política de cada administración. Así, por ejemplo, para el caso particular de Colombia, en cuanto a los programas que se imparten en las Escuelas Normales Superiores y las licenciaturas que ofrecen las facultades de educación —donde se forman los maestros en el país—, durante el gobierno Duque se expidió el decreto 1330 de 2019, que regula las condiciones de calidad de los programas profesionales, determinando los requerimientos para la obtención del registro calificado. Esto produjo un decaimiento de las normas precedentes que ofrecían criterios específicos con relación a la práctica pedagógica, un asunto que parecía trascendental para aportarle a la calidad educativa. Con el cambio de gobierno, las importantes transformaciones anunciadas para el sistema educativo han generado muchas expectativas.

La práctica pedagógica en la formación de maestros puede compararse con una caja de Pandora o, incluso, con una caja negra. En este espacio se almacenan no solo preocupaciones educativas, sino también las afecciones que surgen de las relaciones sociales. Estas pueden incluir los estragos causados por la pérdida de valores, las secuelas de la violencia, las condiciones económicas y políticas, y los nuevos problemas derivados del abuso de la tecnología, como el matoneo y el acoso escolar. Sin embargo, la escuela también representa esperanza.

Siguiendo con la metáfora, se puede entender la caja negra como un dispositivo que permite registrar toda la actividad de los tripulantes: docentes, estudiantes y la comunidad en general. Esta registra lo que ocurrió en el trayecto (el aula y los espacios educativos), lo que subjetiva a los maestros en su constitución, su saber pedagógico y los acontecimientos que generan transformaciones. En este escenario educativo ocurren cosas maravillosas y se tejen relaciones significativas. A pesar de los desafíos, la escuela sigue siendo un espacio vital para el crecimiento y el aprendizaje.

En este contraste, conviene reconocer la relación que se genera entre práctica pedagógica y calidad educativa (Bolívar Osorio, 2019), algo que se hace evidente en las consideraciones que acompañan las políticas públicas en Colombia, y que se reflejan y causan revuelo sobre todo con los resultados, tanto de los Exámenes de Calidad de Educación Superior (ECAES) —que presentan los estudiantes de licenciatura—, como cuando se emiten los resultados de las pruebas SABER —que presentan los niños, niñas y adolescentes (NNA)—.

Estas situaciones invitan a revisar los discursos existentes en el país, producto de investigaciones y análisis que se han puesto en circulación en artículos de investigación, de reflexión, de revisión o en entrevistas que recogen las apuestas formativas en los ámbitos donde la práctica pedagógica tiene presencia.

Consecuentemente, otro asunto que ha movilizado el hablar, investigar y escribir sobre la práctica a los intelectuales colombianos, y en específico al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), ha sido la preocupación por la instrumentalización de la pedagogía, la cual cuenta con un saber y trabaja con conceptos (Álvarez Gallego, 2015). Como lo menciona Olga Lucía Zuluaga (2021), se buscó proponer

[...] un estatuto teórico de la pedagogía que no tenga siempre esa condición de un saber que opera en el aula, de un saber que tiene solamente finalidades para el aula, porque entonces allí, en ese encuentro entre el maestro y el alumno, se acababa ese saber. (p. 243)

Asimismo, darles el estatus correspondiente a quienes ostentan el rol de maestros, quienes, a juicio del movimiento pedagógico, no eran reconocidos como intelectuales de la educación, subsumidos a ser simples operadores de propuestas que venían diseñadas por otros, esos sí considerados expertos.

A partir de estas motivaciones, se presentan y recogen distintas nociones relacionadas con la práctica aplicada al ámbito educativo, llamada con distintos adjetivos como práctica pedagógica, práctica docente, práctica educativa, prácticum, praxis o práctica reflexiva. Estructuralmente, el documento se divide en tres apartados: el primero está dedicado a describir asuntos metodológicos de la investigación; el segundo, a abordar los discursos que han configurado nociones sobre la práctica pedagógica (en singular y en plural); y, finalmente, a presentar las conclusiones.

Primera fase del análisis

Asuntos metodológicos

El estudio es de tipo bibliométrico, retomando a Alzate Piedrahíta *et al.* (2004), para quienes, a partir de algunos indicadores, es posible identificar tendencias en la productividad. Para el análisis de los datos se utilizaron herramientas informáticas como Excel, Zotero y NVivo, las cuales permitieron sistematizar y representar la información, al igual que identificar tendencias.

Para la consolidación del corpus, se seleccionaron artículos publicados en las revistas colombianas indexadas, según la convocatoria n.º 910 de Publinde de 2021, que corresponde a la última medición realizada por Minciencias, en la cual se evalúan con cierta regularidad los parámetros en la producción científica para garantizar estándares elevados de calidad en las revistas de Colombia. Para la selección, se tomaron de manera prioritaria los textos del área temática de ciencias sociales que tuvieran en el título o en sus palabras clave la expresión *práctica pedagógica*. En total, se encontraron trece revistas concernientes al área de ciencias sociales: once dentro de la subárea ciencias de la educación, una en sociología y una en ciencias sociales. Al hacer la búsqueda con los criterios antes señalados,

se localizaron otros títulos en revistas que, si bien están por fuera del área, abordan el tema, por lo que entran en el corpus dos revistas del área de humanidades (subáreas: otras historias, otras humanidades), consolidando así un total de quince revistas, clasificadas en categorías B y C. De igual manera, se agregaron tres revistas: *Memoria y sociedad*, la cual se mantuvo indexada hasta el año 2013 y se discontinuó en el año 2016, y dos revistas que se encuentran sin clasificar, pero que ofrecen textos de autores clásicos en el tema, *Educación y Pedagogía* de la Universidad de Antioquia, y *Praxis Pedagógica* de la Uniminuto. En general, se totalizaron 67 artículos en 18 revistas, como se puede observar en la tabla 1, que presenta la región, institución editora y categoría de indexación.

Tabla 1. Publicaciones indexadas que a bordar la práctica pedagógica.

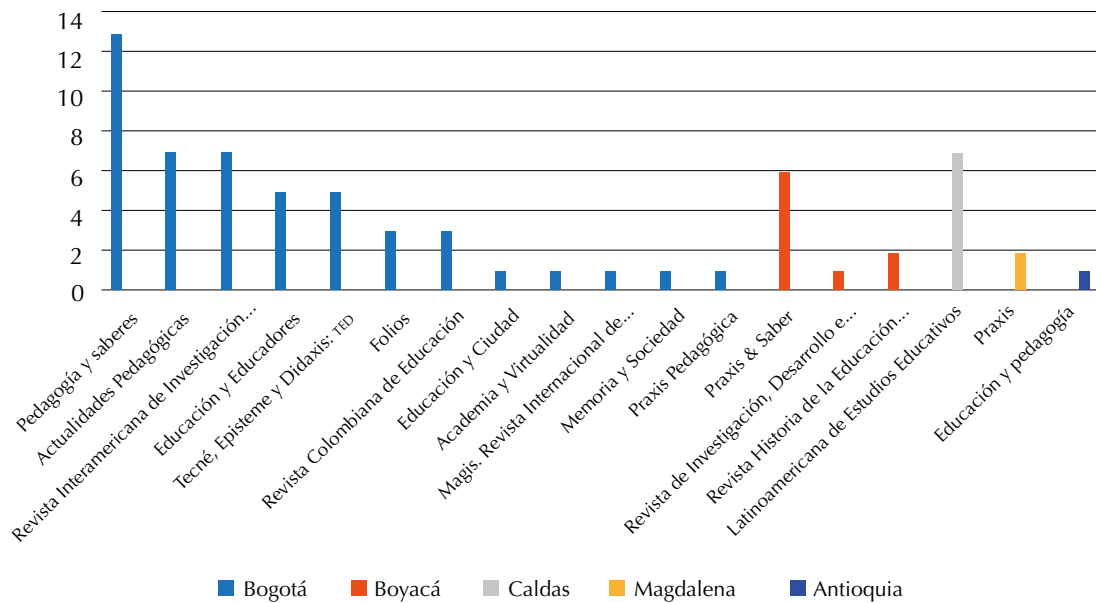
Revista/ubicación/clasificación	B	C	NA	Des	Total
Antioquia			1		1
Educación y Pedagogía			1		1
Cundinamarca/Bogotá	37	9	1	1	48
Academia y Virtualidad		1			1
Actualidades Pedagógicas		7			7
Educación y Ciudad		1			1
Educación y Educadores	5				5
Folios	3				3
Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación	1				1
Memoria y Sociedad				1	1
Pedagogía y Saberes	13				13
Praxis Pedagógica			1		1
Revista Colombiana de Educación	3				3
Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía - RIIEP	7				7
Tecné, Episteme y Didaxis: TED	5				5
Boyacá	9				9
Praxis & Saber	6				6
Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación	1				1
Revista Historia de la Educación Latinoamericana	2				2
Caldas		7			7
Latinoamericana de Estudios Educativos		7			7
Magdalena		2			2
Praxis		2			2
Total	46	18	2	1	67

Fuente: elaboración propia.

Por regiones, la productividad se distribuye principalmente en Bogotá y Boyacá, lo que permite reconocer la influencia de las dos universidades con las facultades de educación más antiguas del país, al

igual que la presencia mayoritaria de universidades que forman maestros en el distrito capital, como se observa en la figura 1.

Figura 1. Productividad sobre práctica pedagógica por regiones y revistas.

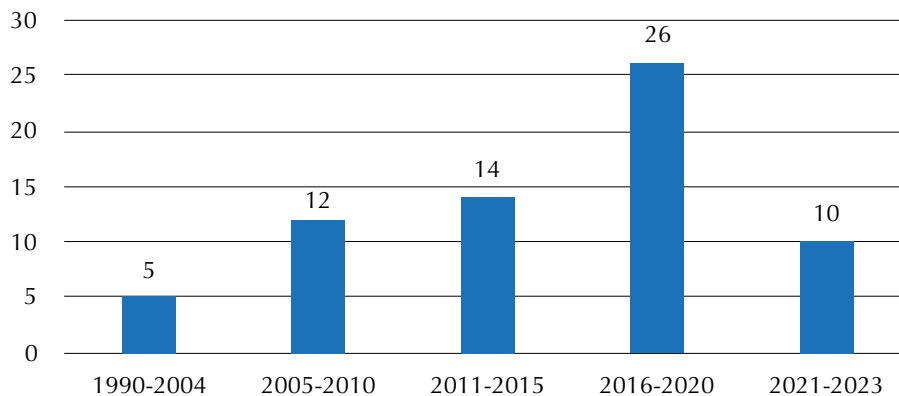


Fuente: elaboración propia.

Se puede evidenciar que la producción en el tema se halla en aumento, el periodo en el que más se escribió fue el comprendido entre 2016 y 2020, como se detalla en la figura 2. Las primeras publicaciones

sobre la práctica pedagógica, en revista indexada, se encuentran en la revista *Pedagogía y Saberes*, de la Universidad Pedagógica Nacional, desde 1990.

Figura 2. Productividad sobre práctica pedagógica por períodos de tiempo.



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, la revisión de literatura también permitió identificar autores insignia en el tema de las prácticas pedagógicas en Colombia, y los escenarios que han producido los discursos más referenciados al respecto. En este sentido, se logra, a partir de esta primera mirada y aproximación sobre el campo de estudio, determinar la representatividad de los autores, de acuerdo con un análisis de las citas que se encuentran en los 67 artículos revisados; es decir, se retoman un total de 1938 referencias.

Segunda fase

Discursos que han configurado la noción de práctica pedagógica

Este apartado muestra las disposiciones de las investigaciones en Colombia referidas a la práctica pedagógica, que, para esta investigación, se agrupan a partir de los resultados obtenidos después de la codificación de los textos en el *software* NVivo, y de contrastarlos con los términos que mostraron mayor frecuencia en los títulos y palabras clave de los artículos. En adición, se retoman algunos fragmentos que permiten desplegar un poco más las nociones centrales. El estudio se apoyó en la revisión del total de referencias de los artículos incluidos, de manera que se pudieran reconocer los autores más y menos citados, a propósito de las reglas de la bibliometría.

Las denominaciones otorgadas a la práctica, que hacen parte de la formación de maestros, son múltiples y vienen acompañadas de diversos adjetivos, como docente, educativa, pedagógica, profesional, expresiones que tiene que ver, en algunos casos, con el momento en que ocurre; en otros casos, con la población con la que se interactúa, o los niveles académicos donde se desarrolla. En menor medida, se escucha en el ámbito escolar la referencia común a praxis, o ahora al uso del extranjerismo *prácticum*. Sin embargo, casi todos los términos –sobre todo los primeros– se usan como si fueran sinónimos, sin darles mayor distingo, incluso en la redacción de las políticas nacionales.

A partir del anterior contexto, se inicia la etapa de codificación de los artículos en el *software* NVivo. Antes de puntualizar en las tendencias encontradas, para entender la práctica es preciso mencionar que, al tratar de reconocer las distintas nociones, existen imaginarios de que estas no han cambiado, por cuanto hay algunos elementos históricos, estructurales que persisten, otros que se desvirtúan y algunos nuevos, o que aparentan serlo, producto de las distintas transformaciones e influencias del mundo globalizado.

En principio, se encuentra un lugar común y protagónico en los estudios de los investigadores del GHPP, en cabeza de Olga Lucía Zuluaga, en el que la práctica pedagógica (en singular) se concibió como una noción metodológica para posicionar la pedagogía como saber propio del maestro, la cual designa modelos pedagógicos, una diversidad de conceptos heterogéneos, las formas de maniobra de los discursos y las características sociales, que asignan unas funciones a los sujetos que la conforman. De la misma manera, se asume desde Foucault que toda práctica está dotada de saber, poder y sujeto, esta triada es el foco que permite la emergencia de nuevas nociones. Una práctica pedagógica es algo manifiesto que se da cuando se habla y cuando se actúa, corresponde a prácticas sociales (Saldarriaga Vélez, 2016), una noción que para Zapata Villegas (2003) deja entrever “lo pedagógico como teoría y práctica” (p. 182).

Esta noción metodológica no se explica en sí misma, como lo aclara Ríos Beltrán (2018), sino que fue necesario crear otras nociones por parte del grupo. Así, Martínez Boom crea ámbito institucional- “escuela”, e instrucción pública; la primera para mostrar los inicios de la práctica en la Colonia, y la segunda para encontrar enganches entre práctica política y práctica pedagógica, la noción de apropiación, para mirar la infancia.

Para Zuluaga Garcés (1997),

La práctica pedagógica constituye un escenario histórico no solamente de la enseñanza sino también del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje, la formación, haciendo visible una discursividad erudita y a la vez excluida y que registra no solo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía. (p. 24)

Los planteamientos del filósofo Michel Foucault ofrecen a Vásquez Alape y Castañeda (2006) herramientas para problematizar la práctica pedagógica formativa, en la que el saber cotidiano se transforma en teoría y práctica, que emerge a partir de diferentes fuentes, discursos y formas de relación entre ciencia-enseñanza-aprendizaje, de manera que se aborde esta práctica

[...] no como ejercicio didáctico procedimental, sino como ese complejo compuesto por múltiples campos de fuerza que se constituyen en medio de las prácticas pedagógicas entendidas como el entrecruzamiento de las fuerzas institucionales, disciplinares y subjetivas, en donde se conjugan las relaciones de poder-saber y a partir de éstas verdad y/o verdades que constituyen discursos de poder. (pp. 21-22)

En la misma línea discursiva, para Díaz Villa (1990) implicó hacer un abordaje más desde las “condiciones sociales de producción de sus enunciados” (p. 15), entonces corresponde a “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones, y disposiciones de los sujetos en la escuela” (p. 15).

Los planteamientos hasta aquí presentados corresponden a una primera tendencia, la que más representatividad y recurrencia ofrece a los lectores en cuanto a los elementos que hacen parte de esta práctica.¹ Este trabajo se ve materializado de manera más escueta en libros publicados por este conjunto de intelectuales de la pedagogía de Colombia, que se fueron constituyendo como parte del GHPP (Martínez Velasco, 2019). A nivel de citación, dentro de los artículos que hacen parte del corpus, las referencias más recurrentes están centradas en este grupo, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Autores más referenciados con relación a la práctica pedagógica.

Autor	No de referencias encontradas	Nacionalidad
Zuluaga, Olga Lucía	65	Colombia
Saldarriaga, Oscar	15	Colombia
Martínez Boom, Alberto	15	Colombia
Sáenz Obregón, Javier	9	Colombia
Álvarez Gallego, Alejandro	8	Colombia
Echeverri Jesús, Alberto	8	Colombia

Fuente: elaboración propia.

¹ Para el GHPP, la práctica pedagógica en singular no hace alusión únicamente a lo que se hace en el aula, o a lo que sucede en la escuela o fuera de ella cuando se enseña o cuando se realiza una actividad educativa, con intención formativa, “la práctica es una noción metodológica [...] que alude a una relación en la que el sujeto, la institución y el saber mismo se producen”. (Álvarez Gallego, 2015, p. 23). Para el MEN y un grupo de investigadores en Colombia, sin distinción de lo singular o plural de su enunciación, “la práctica pedagógica y educativa hace referencia a los procesos de apropiación de saberes y prácticas que conforman el ejercicio profesional del licenciado. Se entiende por práctica pedagógica el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares...” (Ministerio de Educación Nacional, Resolución 18583 de 2017, p. 7).

A partir de estos hallazgos, se consideró prudente recoger y reavivar las voces que han intentado reconocer las otras maneras de entender la práctica pedagógica (en singular y en plural), ligada a la formación de maestros, para lo cual se acudió al *software* NVivo para tomar de los atributos título y palabras clave de los textos, los términos que fueran más representativos, para luego cruzarlas con los textos codificados mediante las categorías emergentes. Los primeros hallazgos dieron la siguiente representación en la nube de palabras (figura 3).

Figura 3. Nube de palabras a partir de títulos y palabras clave en los artículos del corpus.



Fuente: elaboración propia.

La información presentada se alinea de manera coherente con las categorías que surgieron durante el análisis profundo de los artículos. Mediante la codificación “in vivo” y la codificación axial de los fragmentos, se logró identificar las nociones relacionadas con la práctica pedagógica. Estas nociones se describen con mayor detalle en la siguiente sección y se presentan en la tabla 3. De los 67 archivos revisados, 40 de ellos contenían esta connotación específica. Es importante señalar que algunos artículos abordaban simultáneamente varias nociones, mientras que otros se centraban en narrar experiencias concretas de práctica o mencionar otras tendencias.

Tabla 3. Categorías de codificación frente a la noción de práctica pedagógica.

Categorías	Archivos
Acción-reflexión	4
Competencias	4
Experiencia	4
Instrumentalismo	1
Investigación	3
Momento	4
Negociación	2
Política	2
Prácticum	4
Praxis	4
Teoría-práctica	14
TOTAL	40

Fuente: elaboración propia.

Al adentrarse en los otros abordajes, resulta reiterativo para varios autores y se convierte en la segunda tendencia, lo que corresponde a la práctica enunciada como praxis, como acción, para lo cual Runge Peña y Muñoz Gaviria (2012) se apoyan en los postulados de Aristóteles, en los cuales se presenta como acción o actuar, y es semejante al término “práctica”. De manera más amplia, se refieren “a la acción de llevar a cabo algo que tiene por finalidad al agente mismo o que se encamina a una meta que lo trasciende” (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2012, p. 78). En la acción misma se encuentra la finalidad, “acciones que intencionalmente propician procesos de transformación en el mismo maestro y el contexto particular donde se desarrolla” (Lozano, 2013, p. 101), es decir “lo que haría pedagógica a una acción” (Espinell-Bernal y Heredia, 2017, p. 19), lo que corresponde a ser consciente de la intencionalidad de la puesta formativa. Esta acción, para Esquea-Gamero (2017), es dialógica y la desarrollan sujetos que responden y actúan de acuerdo con aspectos individuales, colectivos, físicos y contextuales, lo que le da un sentido y significado. Lo anterior coincide con lo propuesto por Santamaría *et al.* (2009). Esto se puede sintetizar con lo expuesto por Ortega Valencia (2009):

La práctica pedagógica se constituye en una práctica intencionada; por consiguiente, es una práctica orientada por fines. Es, entonces, una práctica ética y, por consiguiente, también política. No existe práctica educativa sin intencionalidad; no existen posiciones neutrales en ella en relación con sujetos, concepciones, situaciones y contextos. (p. 31)

En el mismo camino, se afirma que toda praxis es un hacer, pero no necesariamente todo hacer es una praxis (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2012). La aparición del término *hacer* retoma lo planteado por Aristóteles: “desde la filosofía práctica distingue praxis como hacer algo” (Herrera Parrado y Herrera, 2012, p. 268). De manera más amplia, praxis es

[...] un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano mismo. Solo los seres humanos son seres de la praxis ya que en ella y con ella se puede y tiene que decidir o tomar decisiones. La decisión necesaria o por tomar remite o surge entonces de la reflexión (la praxis es un hacer libre, con finalidad en sí mismo y reflexionado). Solo cuando el ser humano es libre y reflexiona hay praxis, según Aristóteles. (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2012, p. 78)

Al término praxis se le han agregado adjetivos, como praxis social –que involucra un carácter colectivo–, y praxis educativa. Hasta aquí, se puede advertir que estas nociones están arraigadas en la filosofía de los griegos, en este caso, de Aristóteles.

Una tercera tendencia tiene que ver con la relación teoría-práctica, entendida como aplicación o como dependencia/independencia de la práctica con relación a la teoría. En este sentido, Patiño-Garzón y Rojas-Betancur (2009) contraponen las dos primeras miradas: por un lado, la asumen como “la validación de la teoría didáctica y la construcción de la didáctica y la incorporación de la ciencia y la tecnología al quehacer docente” (p. 101), coincidiendo con Pineda Rodríguez y Arbeláez (2009) y Morales Pacavita y

Leguizamón González (2022); por el otro, se posiciona la práctica, la acción, como punto de partida para la teoría educativa que se reconstruye y teoriza (Patiño-Garzón y Rojas-Betancur, 2009), siguiendo la misma línea de Herrera Parrado y Herrera (2012), pero también puede “ser independiente de la teoría cuando no sigue ningún precepto teórico, pero lo sabe hacer bien; y, finalmente, a partir de esa experiencia se construye una teoría” (Herrera Parrado y Herrera, 2012, p. 267). Los autores continúan argumentando que la escisión entre teoría y práctica es un asunto de la modernidad, que sigue estando presente, para el caso de Colombia, en la Ley General de Educación, al enunciar de manera separada “teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador” (Henao Corredor y Martínez Pérez, 2016, p. 728). Sin embargo, nada más infructuoso que seguir abordando esta división (Sanchidrián, 2023; Tezanos, 2016; Esquea-Gamero, 2017) que crea tensiones que se deberían superar para lograr apropiarse del complejo y fecundo del tema.

Para Vásquez Alape y Castañeda (2006), “en la práctica pedagógica el saber cotidiano se transforma en teoría y en práctica” (p. 20), en cuanto se derivan de la relación tanto de sujetos como de estudiantes con el conocimiento, el relacionamiento –que no siempre es científico– de las ciencias con las enseñanzas y los aprendizajes, con las instituciones universitarias, con los profesores y los estudiantes, y su vínculo con el conocimiento. Para Romero-Jeldres y Maturana-Castillo (2012), “se constituye en la instancia que permite enfrentar teoría y práctica de una manera dialógica, al valerse del conocimiento experiencial que se adquiere en el contacto con el aula” (p. 665), o como la aplicación de teorías de la pedagogía (Ruiz Quiroga *et al.*, 2013). Por su parte, Mosquera (2015) plantea que la práctica es el arte de la educación, es el saber hacer del educador.

La cuarta tendencia tiene que ver con la experiencia, así, según Chala Bejarano *et al.* (2021), está relacionada con la configuración de la identidad profesional. También, Espinel-Bernal y Heredia (2017) recuerdan que, de manera tradicional, en la universidad moderna, la práctica, en sentido amplio, ha sido un lugar para que se experimente en distintas disciplinas. De manera más clara, “la práctica pedagógica expone la experiencia como un texto con significado, que permite el análisis, la interpretación y la acción, al incorporar el saber pedagógico al contexto escolar” (Patiño Garzón, 2006) y la experiencia para los maestros tiene que ver con el tiempo de trabajo (Santamaría *et al.*, 2009). Para Leal Leal y Urbina Cárdenas (2014), la práctica pedagógica produce experiencia, mientras que para Jiménez Espinosa *et al.* (2016) genera nuevas técnicas.

También, se convierte en un constante ejercicio colectivo de producción de conocimiento, orientado hacia la experimentación y la relación con los saberes (Velandia Velandia *et al.*, 2011).

La quinta tendencia define la práctica como la combinación acción-reflexión desarrollada por un maestro, que se vive dentro o fuera del aula de manera sistemática, pero que permite la reflexión con miras a ser mejores (Jiménez Espinosa *et al.*, 2016; Jiménez-Espinosa y Sánchez-Bareño, 2019); una reflexión constante entre los sujetos, un ejercicio sistemático (Vargas Mesa y Gallego Henao, 2022). La práctica, entendida como la propia acción, se reconstruye y se teoriza, constituyéndose en el punto de partida para la teoría educativa (Patiño-Garzón, 2009), o dicho en otras palabras “como una acción reflexiva que puede transformar la teoría” (Lozano, 2013, p. 101). Para López Trujillo *et al.* (2022), las prácticas en contextos rurales también requieren ser reflexivas, de manera que se potencien los procesos. Asimismo, se aborda como un cúmulo de acciones articulados con la vida del aula, pero como eje central el currículo (Parra Bernal *et al.*, 2021). Entonces, la práctica se constituye en la cotidianidad (Tezanos, 2016), en la casuística del día a día, y en la reflexión continúa, sobre todo, lo que ocurre en ese contexto.

La sexta tendencia visualiza a la práctica pedagógica como un escenario para desarrollar habilidades o competencias de diversa naturaleza –identificar problemas, comprender y leer contextos socioculturales, utilizar de manera eficiente distintas estrategias (Pineda Rodríguez y Arbeláez, 2009)–; competencias en investigación –organizar y gestionar proyectos (Rodríguez, 2002)–; competencias profesionales (Coronado-Peña *et al.*, 2021) –enseñar, evaluar y formar– y otras competencias específicas (Valbuena Duarte *et al.*, 2021) (Orozco de Barros y Villamizar Quiñones, 2002).

La séptima tendencia asume la práctica como un momento, entendido como tiempo, pero también como lugar (Lozano, 2013) que corresponde a un estado terminal, a donde se llega al referirse al “espacio complejo en el que confluyen todos los saberes construidos en el proceso de formación y que constituyen el saber pedagógico del maestro” (p. 100). Este discurso coincide con el de Chala Bejarano *et al.* (2021), cuando mencionan que tiene que ver con el “momento culminante de la formación” (p. 326), y con las percepciones de algunos estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (Rodríguez, 2002). También se puede entender como un espacio experimental de determinadas áreas

(Espinel-Bernal y Heredia, 2017) o como etapas para la ejercitación, como manera de aprendizaje (Baquero Másmela, 2006).

La octava tendencia, que tiene menos protagonismo, le atribuye a la práctica el adjetivo de investigativa, por cuanto es posible realizar acciones como indagar, observar, identificar problemáticas del contexto, y, además, permite que el sujeto maestro sea autocrítico, que reflexione y confronte la realidad con los conocimientos producto de su formación. En esta lógica, Buendía-Arias *et al.* (2020), Castelblanco *et al.* (2020), Lozano (2013) y Baquero Másmela (2006) afirman que es algo que ha venido emergiendo a partir de las orientaciones del Ministerio de Educación de Colombia, a propósito de lo contemplado en la Ley 115, que pretenden formar un maestro investigador. Al respecto, Henao *et al.* (2004) proponen la investigación formativa como un escenario donde confluyan “el pensamiento reflexivo crítico que fundamenta transformaciones de la cotidianidad de la práctica, es decir, los trabajos desarrollados por los maestros en formación” (p. 95), con los desarrollos de los grupos de investigación, procurando una mejora en el entrecruzamiento de fuerzas académicas.

La novena tendencia que resuena y está tomando fuerza es el uso del término *prácticum* o práctica profesional docente (Ayala-Zuluaga y Orozco-Sánchez, 2020). En Colombia y Brasil se ha estructurado bajo

la premisa de la relación entre la práctica y la teoría como praxis, las cuales vinculan, recrean e inducen a repensar el término desde los conocimientos, los saberes y el papel del profesor-asesor en el proceso. En este abordaje, confluyen Becerra-Sepúlveda *et al.* (2023), Martínez Pérez (2019) y Valbuena Duarte *et al.* (2021).

Para finalizar, se encuentra un grupo de investigaciones enmarcadas en los criterios señalados para ser parte del trabajo, pero que no presentan de manera explícita una noción de práctica pedagógica, sino que se acogen a algunas de las ya mencionadas, o en sus narrativas queda imbricada la manera de asumirla, razón por la cual no se descartaron del análisis. También, ocurre que los artículos referidos están centrados en otras categorías, como las relacionadas con el sujeto maestro, con el saber pedagógico y los tipos de práctica que se han identificado en Colombia y que no son motivo de este escrito.

Así, se describen situaciones didácticas en áreas específicas, propuestas de prácticas para contextos, poblaciones o temas específicos, abordajes de las prácticas pedagógicas en las escuelas normales, desde las percepciones de los protagonistas, de comunidades indígenas, todas intentando rescatar las particularidades, los matices del ejercicio pedagógico, de la constitución de los maestros, sus subjetividades y los procesos de subjetivación, la práctica y las mediaciones TIC, como se resume en la tabla 4.

Tabla 4. *Abordajes de la práctica pedagógica.*

Abordaje de la práctica pedagógica	Autores
Describe las prácticas en relación con la formación ciudadana.	Velandia <i>et al.</i> (2011).
Presenta las configuraciones de alteridad en prácticas pedagógicas de segunda lengua —español e inglés— en Colombia.	Bonilla <i>et al.</i> (2022).
Ofrece la arquitectura de las prácticas en inglés.	Castañeda (2018).
Presenta características y hallazgos de las prácticas en la educación artística y musical.	Pérez Herrera (2008).
Da cuenta de la inclusión en la práctica.	Amaya Gelvez <i>et al.</i> (2015).
Presenta didácticas emergentes en las prácticas de filosofía en escuelas católicas.	Nieto Bravo (2017).
Ofrecen revisiones en cuanto a temas como escuela activa y escuela nueva, y cómo se ven en la práctica.	Jurado Valencia <i>et al.</i> (2020). Gutiérrez y Mariño (2020).
Abordan la necesidad de incorporar los saberes locales en las prácticas, muy en la vía de lo ya planteado por (Unda Bernal <i>et al.</i> , 2009).	Figuerola-Ibérico (2020).
Se va más hacia el sujeto y presenta cómo la práctica aporta al conocimiento y formación del profesor.	Amórtegui <i>et al.</i> (2018). Rojas Quitian (2014).
Muestra cómo son vistos los maestros principiantes.	Torres <i>et al.</i> (2018).

Abordaje de la práctica pedagógica	Autores
Presenta las concepciones de los docentes en formación y sus implicaciones en el desempeño en las prácticas pedagógicas.	Sánchez Castaño (2015).
Reconoce la existencia de revistas en las que es posible encontrar las definiciones de las instituciones que formarían maestros. Y, en consecuencia, los conocimientos que debían hacer parte de la práctica pedagógica.	Díaz Soler (2013).
Manifiesta la presencia de las TIC como mediación y parte del escenario posible y necesario de las prácticas pedagógicas.	Muñoz Rojas (2016). Morales Pacavita y Leguizamón González (2022). Rincón Guevara y Quiñones Granados (2017).
Muestra las ventajas y desventajas de desarrollar una práctica en el sector rural o suburbano.	Rojas-Durango <i>et al.</i> (2013).
Es una propuesta en desarrollo que pretendió reconocer los aportes de la práctica a la constitución de identidad profesional.	Villegas Otalvaro (2016).
Indaga en los imaginarios instituidos e instituyentes y cómo estos orientan la práctica pedagógica.	Triviño Roncancio (2018).

Fuente: elaboración propia.

Se evidencia el reconocimiento recurrente de la práctica pedagógica como el lugar para la aplicación o validación de la teoría, una antigua dicotomía que ha traído consigo una configuración de la práctica que es cuestionada por algunos autores y genera otras miradas, como la reflexión de la práctica como teoría y la teoría como práctica, en la que se renuncia a diferenciar una de la otra: “no se puede entender la práctica sin el saber y viceversa, es decir, práctica y saber son al mismo tiempo objeto y condición de posibilidad” (Zapata Villegas, 2003, p. 182). Esto lo postula el GHPP, desde la fundamentación de Foucault. Para otros autores, como Rodríguez Gómez (2006), la relación teoría-práctica, vista desde la definición de experiencia, busca transformar la vida institucional, la cotidianidad del aula, modificar el devenir constante de la apropiación, inserción, circulación y reconceptualización para reconstruir el saber pedagógico. De la misma manera, esta relación la ve materializada en lo didáctico, como momento de utilizar la teoría en la evaluación al cumplir requisitos y, finalmente, en el conocimiento que produce.

En el mismo sentido, se presenta la propuesta de otorgar mayor protagonismo a la observación de la práctica pedagógica como una manera de tomar distancia, y desde la cual, a partir de la acción y reflexión como unidad indisoluble (praxis), el maestro en formación puede reconocerse de manera dialéctica. Este proceso reflexivo puede ser simultáneo o posterior a la acción, permite reconstruir y teorizar, construir el saber pedagógico “[...] concebir la intervención pedagógica o el proceso de reconstrucción del

conocimiento pedagógico como una experiencia reflexiva es otra de las bases sobre las cuales se asienta la práctica pedagógica” (Patiño Garzón, 2006, p. 23).

En entrevista con Philippe (Meirieu, 2007), el educador expone como su tesis principal la necesidad de reducir la brecha entre la teoría y la práctica en la enseñanza, argumentada por la distancia entre lo que el pedagogo puede hacer (teorizar) y la incertidumbre frente a la reacción o escape de las acciones de los destinatarios.

Es necesario seguir revisando en detalle la producción académica e investigativa, de modo que esto permita evidenciar otros hallazgos. Por ahora, se precisa entender que la práctica y el concepto han requerido diversas miradas. Las comprensiones visibles en la literatura se pueden sintetizar de esta manera:

- En la práctica se aprende cómo enseñar.
- Es un escenario histórico que permite la construcción de significados y de experiencias.
- Corresponde a acciones que se desarrollan en la contingencia.
- La práctica pedagógica recupera el sujeto de saber pedagógico; es decir, el maestro.
- Corresponde a un proceso gradual, a un campo aplicado donde se incorpora ciencia y tecnología al quehacer docente.
- Conjunto de relaciones de saber y poder en una organización social de los saberes y de la cultura.

- Praxis, acción reflexiva que transforma la teoría.
- La práctica pedagógica está inmersa en la cultura, por lo que desdibuja las fronteras de la escuela.

Conclusiones

En el ámbito de la práctica pedagógica existe una postura que tiende a ser hegemónica según el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). Sus aportes han trascendido y permiten conectar diversos aspectos relacionados con la pedagogía. Además, el grupo ha desarrollado posturas teóricas, proporcionado definiciones y categorías teórico metodológicas. Desde este enfoque, se han realizado tesis, se han publicado libros y se ha generado conocimiento. No obstante, es importante destacar que esta no es la única perspectiva válida, otros enfoques también contribuyen al campo. Se destaca el compromiso de un equipo sólido de investigadores que aportan de manera constante a la disciplina como parte del grupo de investigación.

Particularmente, el GHPP fundamenta sus argumentos en las tesis del filósofo Michel Foucault. Sin embargo, es importante señalar que, en algunos programas de formación de maestros en ciertas universidades, este filósofo no ha sido estudiado con la amplitud que merece, lo que puede dificultar la continuidad de las ideas construidas desde los escritos.

A pesar de la rigurosidad de estos planteamientos, se encuentran postulados sobre la categoría de análisis que siguen otras líneas discursivas, apoyados en autores que se consideran autoridades académicas mundiales en el campo de la educación y la pedagogía, incluyendo los discursos políticos en el contexto de la globalización.

Para hablar de la práctica pedagógica se requiere de cierta precaución, pues usar indistintamente denominaciones, expresiones, términos o extranjerismos para referirse a esta noción, puede desvirtuar, minimizar o instrumentalizar su verdadero sentido, significado y alcance, así como las posibilidades que su abordaje tiene para lograr transformaciones educativas, reconocer *in situ* lo que ocurre en el aula y generar opciones para quienes se quieren formar como maestros.

Se evidencia mayor productividad en la Universidad Pedagógica Nacional frente a los discursos de la práctica pedagógica, mientras que otras universidades que forman maestros enfatizan en los procesos

investigativos de prácticas llamadas disciplinares o de experiencias concretas que dan cuenta de apuestas específicas de iniciativas de docentes investigadores.

La práctica pedagógica es un tema de actualidad, y si bien ha pasado por distintas connotaciones, hay algunos elementos de la noción que invitan a repensar otros componentes, retomar no solo al sujeto-maestro de la práctica, como se puede evidenciar en la mayoría de los escritos, sino que se les eche una mirada a los demás sujetos de la práctica, los docentes que asesoran desde las instituciones formadoras, a quienes se encuentran en la instituciones y demás escenarios escolares, ya que ejercen influencia directa en las actuaciones de la práctica pedagógica de la formación de maestros. No obstante, el proceso de acompañamiento se ha convertido en una lista de chequeo, por lo cual Romero-Jeldres y Maturana-Castillo (2012) ofrecen estrategias al respecto. En todo caso, es muy baja la producción de publicaciones en esta línea, como lo argumentan Henao Corredor y Martínez Pérez (2016), inclusive sobre la distinción del sujeto maestro en propiedad, y el “practicante” parece ser un aspecto menor, asunto que está llamado a ser problematizado y leído desde distintas aristas.

A riesgo de ofrecer una mirada unívoca de la noción de práctica pedagógica, a partir de la revisión sistemática de más de veinte años de literatura en el contexto colombiano concluimos que la práctica pedagógica es una categoría multidimensional que puede ser vista desde diversos planos, que van mucho más allá de lo que ocurre o se hace en el aula; no es una experiencia, sino un espacio que la puede generar y permitir las condiciones para desarrollar competencias de diverso tipo, para adelantar propuestas de investigación. Nos interpela entenderla como praxis, asumiendo que hay de trasfondo un quehacer con una intencionalidad que transforma a los sujetos maestros, los saberes y las instituciones, es decir que genera saberes y reflexiones que trascienden el contexto sociocultural que, de ser reconocidas y sistematizadas, ofrecen saber pedagógico.

La escuela, como escenario por excelencia para desarrollar las prácticas pedagógicas, está llamada a promover la autorreflexión en cada una de las acciones escolares y enfatizar sus propósitos hacia el fortalecimiento de la solidaridad, el respeto y la responsabilidad social (Velandia *et al.*, 2011).

Otros asuntos emergentes corresponden a las categorías como práctica reflexiva, de la cual se apoyan los investigadores en los planteamientos de Donald Schön, John Dewey, Lawrence Stenhouse, y Philippe Perrenoud, principalmente. Respecto a la práctica entendida como praxis, los autores referidos

son Wilfred Carr, Lawrence Stenhouse, Donald. Shön y Enrique Dussel. En las citas de autores de reconocida trascendencia también se encontró una apuesta por entender la práctica como un asunto sociocultural, en tanto que incide en las personas involucradas en el proceso, desde sus percepciones, subjetividades, significados; es decir, por la trama compleja de relaciones y asuntos que allí ocurren. En esta postura, se encuentran citados autores como Mario Díaz, Paulo Freire, Stephen Kemmis y Michel de Certeau, como los más relevantes.

Para finalizar, han ingresado al contexto educativo extranjerismos como *prácticum*, que viene a ser lo que en el contexto colombiano se entiende como pasantía, y para el caso educativo lo que se conoce como práctica profesional docente o prácticas pedagógicas con todas las condiciones (tiempo exclusivo, escenarios, acompañamiento, garantías). Lo anterior representa en sí un simbolismo de la profesión por la experiencia subjetiva, los aprendizajes y las acciones allí desarrolladas, como lo menciona Martínez Pérez (2019).

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*, 1(70), 21-29. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys21.29>
- Alzate Piedrahita, M. V., Arbelaez Gómez, M. C., Gómez Mendoza, M. Á. y Romero Loaiza, F. (2004). *Bibliometría y Discurso Pedagógico*. Editorial Papiro. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/bdff0ce-c9d1-4965-86a1-f8c0d1dc74f8/content>
- Amaya Gelvez, Y., Moreno Gómez, D. L. y Moreno Abril, G. S. (2015). Las prácticas pedagógicas: ¿responsables e incluyentes? *Actualidades Pedagógicas*, 66, 87. <https://doi.org/10.19052/ap.3033>
- Amórtegui Cedeño, E. F. y Mosquera, J. A. (2018). Aportaciones de la práctica pedagógica en la construcción del conocimiento del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (43), 47-65. <https://doi.org/10.17227/ted.num43-8651>
- Ayala-Zuluaga, C. F. y Orozco-Sánchez, C. C. (2020). El papel del profesor-asesor en el prácticum de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 13(2), 197-219. <https://doi.org/10.15332/25005421.5776>
- Baquero Másmela, P. (2006). Práctica Pedagógica, Investigación y Formación de Educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Actualidades Pedagógicas*, 1(49), 9-22.
- Becerra-Sepúlveda, C., Ibáñez-Muñoz, R. y Valenzuela Giovanetti, E. (2023). Formación inicial docente basada en el practicum: La academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 111-138. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011>
- Bolívar Osorio, R. M. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, (51), 9-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-2881>
- Bonilla, S., Cruz, F. y Solano, V. (2022). Configuraciones de alteridad en prácticas pedagógicas de segundas lenguas –español e inglés– en Colombia. *Praxis & Saber*, 13(35), e14712. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14712>
- Buendía-Arias, X. P., Zambrano-Castillo, L. C. y Insuasty, E. A. (2020). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, (47), 179-195. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7405>
- Castañeda, H. A. (2018). Arquitecturas de aspectos sociales en la práctica pedagógica de profesores en formación de lenguas extranjeras. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 139-158. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8106>
- Castelblanco, A., Cifuentes, J. E., Pinilla, D. P. y Pulido, S. D. (2020). Prácticas pedagógicas para la aproximación al conocimiento como científico social y natural en estudiantes de secundaria. *Praxis & Saber*, 11(27), e10474. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.10474>
- Chala Bejarano, P. A., Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Uribe, M. y Salazar-Sierra, A. (2021). Práctica pedagógica de docentes en formación como práctica social situada. *Educación y Educadores*, 24(2), 221-240. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.3>
- Coronado-Peña, J. J., Builes-González, Y. y Obando-Correal, N. L. (2021). Práctica pedagógica para el fortalecimiento del saber disciplinar, pedagógico y académico de los docentes en formación en biología. *Actualidades Pedagógicas*, 1(76), 103-115. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.5>
- Díaz Soler, C. J. (2013). Las revistas impresas 'Educación' y la (re)orientación de las prácticas pedagógicas. Historias vinculadas entre São Paulo y Bogotá, 1932-1939. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(20), 111-134. <https://doi.org/10.19053/01227238.2290>
- Díaz Villa, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*, 1(1), 14-27.

- Espinel-Bernal, O. y Heredia, M. I. (2017). Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica. *Pedagogía y Saberes*, 47, 9-21. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys9.21>
- Esquea-Gamero, O. (2017). Sentidos de la práctica pedagógica en la formación docente. Caso Facultad de Educación-Universidad del Atlántico. *Praxis*, 13(2), 171-180. <https://doi.org/10.21676/23897856.2359>
- Figueroa-Iberico, Á. M. (2020). Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales. *Educación y Educadores*, 23(3), 379-401. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.2>
- Gutiérrez Caro, L. A. y Mariño Díaz, L. A. (2020). Aproximaciones sobre los discursos y prácticas de la Escuela Activa en Colombia. *Praxis & Saber*, 11(27), e10732. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.10732>
- Henao Corredor, D. y Martínez Pérez, L. F. (2016). Concepciones de la práctica pedagógica en los diferentes modelos de formación del profesorado. *Tecné, Episteme y Didaxis*: TED, (número extraordinario), 725-731.
- Henao, B., Isaza, L. S. y Gómez, M. E. (2004). Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (21), 89-98. <https://doi.org/10.17227/01212494.21pys89.98>
- Herrera Parrado, M. y Herrera, J. D. (2012). Wilfred Carr ¿En qué consiste una práctica educativa? *Actualidades Pedagógicas*, 1(59), 265-268.
- Jiménez Espinosa, A., Limas Berrío, L. J. y Alarcón González, J. E. (2016). Prácticas pedagógicas matemáticas de profesores de una institución educativa de enseñanza básica y media. *Praxis & Saber*, 7(13), 127-152. <https://doi.org/10.19053/22160159.4169>
- Jiménez-Espinosa, A. y Sánchez-Bareño, D. M. (2019). La práctica pedagógica desde las situaciones didácticas en matemáticas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 333-346. <https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9179>
- Jurado Valencia, F., Sánchez Castellón, L., Cerchiaro Ceballos, E. y Paba Barbosa, C. (2020). Práctica pedagógica y lengua escrita: Una búsqueda de sentido. *Folios*, (37), 17-25. <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios17.25>
- Leal Leal, K. L. y Urbina Cárdenas, J. E. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 11-33.
- López Trujillo, Á. A., Loaiza Zuluaga, Y. E. y Duque, P. A. (2022). La práctica pedagógica y el Juego educativo en la escuela rural multigrado-unitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 187-211. <https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.10>
- Lozano, I. (2013). La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación. *Pedagogía y Saberes*, 1(39), 99-106. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys99.106>
- Martínez Pérez, S. (2019). El prácticum en el grado de pedagogía: En busca de una comunidad de prácticas. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 12(1), 43-54. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2019.0001.07>
- Martínez Velasco, M. A. (2019). Olga Lucia Zuluaga Garcés: 40 años de historiar y conceptualizar la Pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (51), 145-154. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-8204>
- Meirieu, P. (2007). Formación pedagógica y análisis de las prácticas. *Revista Colombiana de Educación*, (52), 175-180. <https://doi.org/10.17227/01203916.7700>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (15 de septiembre de 2017). Resolución 18583 de 2017. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. vLex. <https://vlex.com.co/vid/resolucion-numero-18583-2017-693434837>
- Morales Pacavita, O. S. y Leguizamón González, M. C. (2022). Revisión de reflexiones documentadas de las TIC en las prácticas pedagógicas: Disertaciones vigentes en tiempos de pandemia. *Academia y Virtualidad*, 15(2), 57-76. <https://doi.org/10.18359/ravi.5728>
- Mosquera Mosquera, C. E. (2015). Rumiarse sobre el positivismo o transformar la práctica educativa pedagógica docente. *Actualidades Pedagógicas*, (65), 217-228. <https://doi.org/10.19052/ap.2912>
- Muñoz Rojas, H. A. (2016). Mediaciones tecnológicas: Nuevos escenarios de la práctica pedagógica. *Praxis & Saber*, 7(13), 199-221. <https://doi.org/10.19053/22160159.4172>
- Nieto Bravo, J. A. (2017). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 10(1), 173-195. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.07>
- Orozco de Barros, G. y Villamizar Quiñones, C. (2002). Hacia una propuesta de integración de la Práctica Pedagógica y la Investigación Formativa en la Facultad de Educación de la Universidad del Magdalena. *Praxis*, 2(1), 92-99. <https://doi.org/10.21676/23897856.541>
- Ortega Valencia, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-34.

- Parra Bernal, L. R., Menjura Escobar, M. I., Pulgarín Puerta, L. E. y Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Patiño Garzón, L. (2006). La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docente. *Pedagogía y Saberes*, (24), 27-31. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys27.31>
- Patiño-Garzón, L. y Rojas-Betancur, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12(1), 93-105.
- Pérez Herrera, M. A. (2008). Evolución de la práctica pedagógica como dispositivo escolar y discursivo en la educación artística-musical. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(1), 49-61.
- Pineda Rodríguez, Y. L. y Arbeláez, N. (2009). La práctica pedagógica del maestro de las escuelas normales de Manizales: 1982-1994. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(1), 27-56.
- Rodríguez, E. A. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, (16), 105-129. <https://doi.org/10.17227/01234870.16folios105.129>
- Rincón Guevara, J. M. y Quiñones Granados, A. P. (2017). Prácticas pedagógicas en el contexto de la cultura digital para generar aprendizajes significativos en los estudiantes. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 10(1), 9-32. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.01>
- Ríos Beltrán, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27-40. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8168>
- Rodríguez Gómez, H. M. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y Saberes*, (24), 19-25. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys19.25>
- Rojas Quitian, M. (2014). Las prácticas pedagógicas en la formación inicial de profesores. Análisis desde la perspectiva de la construcción del conocimiento profesional del profesor de ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (Extra), 672-678. <https://doi.org/10.17227/01203916.3372>
- Rojas-Durango, Y. A., Ramírez-Villegas, J. F. y Tobón-Marulanda, F. Á. (2013). Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. *Educación y Educadores*, 16(2), 267-282. <https://doi.org/10.5294/edu.2013.16.2.4>
- Romero-Jeldres, M. y Maturana-Castillo, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 653-667.
- Ruiz Quiroga, M., Ortíz Castiblanco, C. C. y Soler Mejía, J. (2013). Análisis crítico de la práctica pedagógica de docentes en formación. *Praxis & Saber*, 4(8), 157-171. <https://doi.org/10.19053/22160159.2656>
- Runge Peña, A. K. y Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: Una diferencia necesaria. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96.
- Saldarriaga Vélez, Ó. (2016). La «escuela estallada»: Diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Memoria y Sociedad*, 20(41), 10-20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mys20-41.eedn>
- Sánchez Castaño, A. M. (2015). Concepciones de los docentes en formación y sus implicaciones en el desempeño en las prácticas pedagógicas. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 8(2), 263-277. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2015.0002.03>
- Sanchidrián, C. (2023). La pedagogía de Montessori y la formación de profesores. La importancia de la teoría. *Pedagogía y Saberes*, (58), 9-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17194>
- Santamaría, L. M., Aristizábal, O., Gómez, R., Escobar, R. Y., López, M. D., Castelblanco Romero, J., Cifuentes, C. A., Ospina Tabares, L. M. y Murillo, J. J. (2009). Sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestros de la Escuela Normal. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(1), 71-95.
- de Tezanos, A. (2016). Formación de maestros: Los conceptos curriculares del diseño curricular. *Revista Educación y Cultura*, (113), 9-18.
- Torres, N., Daza, C. y Pérez, J. (2018). Del maestro principiante: ¿Cómo nos ven y como nos vemos en la práctica pedagógica? *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (Número extraordinario). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8733>
- Triviño Roncancio, A. V. (2018). Imaginarios sociales de infancia y su incidencia en la práctica pedagógica de una escuela bogotana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 47-69. <https://doi.org/10.19053/01227238.8538>
- Unda Bernal, M. del P., Guardiola Ibarra, A., Costán Medero, S., Berrío Morelo, O. y Martínez Camacho, M. (2009). Pedagogía, interculturalidad y formación de maestros:

Escuela normal superior indígena de Uribia (La Guajira). *Pedagogía y Saberes*, (30), 113-120. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys113.120>

Valbuena Duarte, S., Jiménez Ávila, M. A. y Jimenez Avila, W. (2021). Aportes de los actores de la práctica pedagógica al desarrollo de las competencias específicas en la licenciatura en matemática en formación virtual y presencial. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 14(2), 247-275. <https://doi.org/10.15332/25005421.6114>

Vargas Mesa, E. D. y Gallego Henao, A. M. (2022). Relaciones de poder a través de las prácticas educativas. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 15(2), 127-153. <https://doi.org/10.15332/25005421.6767>

Vásquez Alape, L. E. y Castañeda, Y. (2006). Condiciones de posibilidad para una crítica sobre las prácticas pedagógicas formativas -Aproximaciones desde una mirada foucaultiana-. *Actualidades Pedagógicas*, (48), 17-26.

Velandia Velandia, D. L., Rodríguez Fandiño, E. M. y Acosta Martín, S. M. (2011). Formación ciudadana: Mirada a las prácticas pedagógicas. *Actualidades Pedagógicas*, (58), 191-204.

Villegas Otalvaro, A. M. (2016). Aportes de la Práctica Pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (Número extraordinario), 765-771.

Zapata Villegas, V. (2003). La evolución del concepto Saber Pedagógico. *Educación y pedagogía*, xv(37), 175-184.

Zuluaga Garcés, O. L. (1997). *Foucault. Una lectura desde la práctica pedagógica*. Magisterio.

Zuluaga, O. L. (2021). Foucault y la educación: Una lectura desde el saber pedagógico. *Praxis Pedagógica*, 21(28), 232-252. <https://doi.org/10.26620/unimimnuto.praxis.21.28.2021.232-252>



Título de la obra

1800

Autor: Andrea López O.

Año: 2019

¿Qué entendemos por “pedagogía” en las Escuelas Normales colombianas? Concepciones e imágenes en la formación inicial de maestros*

What Do We Understand by “Pedagogy” in Colombian Normal Schools? Conceptions and Images in Initial Teacher Training

O que entendemos por “pedagogia” nas Escolas Normais Colombianas? Concepções e imagens na formação inicial de professores

William Orozco-Gómez** 

Las teorías son formulaciones de actitudes pedagógicas básicas, que están fundadas en diferentes posiciones respecto a la vida y el mundo (...) ¿hay posibilidad de una pedagogía que no esté afectada por esos modos de proceder típicos?

(NOHL, 1959, p. 11)

Para citar este artículo

Orozco-Gómez, W. (2025). ¿Qué entendemos por “pedagogía” en las Escuelas Normales colombianas? Concepciones e imágenes en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, (62), 132-147. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20039>

* Artículo de reflexión asociado a procesos de tesis doctoral “Identidades Docentes, Performatividad y Formación de maestros en Escuelas Normales. Un análisis desde Judith Butler y Stuart Hall”.

** Candidato a PhD en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura – Medellín. Magíster en educación. Directivo docente en instituciones educativas oficiales. Docente de cátedra Universidad Católica de Oriente y Universidad de Antioquia. willimon1805@yahoo.com

Resumen

El presente artículo es resultado de la investigación doctoral *Identidades Docentes, Performatividad y Formación de maestros en Escuelas Normales. Un análisis desde Judith Butler y Stuart Hall*. En este se presentan un conjunto de concepciones o imágenes de pedagogía que circulan en las Escuelas Normales, a través de recursos discursivos y rituales que asignan ciertas identidades docentes a los nuevos maestros. Se subrayan cuatro imágenes o concepciones: pedagogía como atributo del maestro, pedagogía como arte de enseñar, pedagogía como saber sobre la enseñanza y pedagogía como reflexión de la práctica. Estas concepciones no son del todo claras, entre otras cosas porque el carácter de la pedagogía es, de por de sí, ya problemático y no hay consenso respecto a su estatus epistemológico, aunque en esta investigación se parte de la tesis de que la pedagogía es una ciencia social y humana que se ocupa de la formación. Se concluyen los efectos performativos de estas imágenes o concepciones sobre los maestros en formación, toda vez que vehiculizan relaciones de poder que definen lo correcto/incorrecto en la profesión docente.

Palabras clave

formación docente; Escuelas Normales; pedagogía; maestro; profesión docente

Abstract

This article is the result of the doctoral research "Teachers Identities, Performativity, and Teacher Training in Normal Schools. An analysis from Judith Butler and Stuart Hall". It presents a set of conceptions or images of pedagogy that circulate in Normal Schools, through discursive and ritual resources that assign certain teacher identities to new teachers. Four main images or conceptions are highlighted: pedagogy as an attribute of the teacher, pedagogy as the art of teaching, pedagogy as knowledge about teaching, and pedagogy as a reflection on practice. These conceptions are not entirely clear, among other reasons, because the nature of pedagogy is inherently problematic, and there is no consensus regarding its epistemological status. However, this research is based on the thesis that pedagogy is a social and human science that deals with education. The study concludes by discussing the performative effects of these images or conceptions on teachers in training, as they convey power relations that define what is considered correct/incorrect in the teaching profession.

Keywords

teacher training; normal school; pedagogy; teacher; teacher profession

Resumo

Este artigo é resultado da pesquisa de doutorado "Identidades docentes, performatividade e formação docente nas escolas normais. Uma análise de Judith Butler e Stuart Hall". Neste estudo, são apresentadas um conjunto de concepções ou imagens de pedagogia que circulam nas Escolas Normais, por meio de recursos discursivos e rituais que atribuem determinadas identidades docentes aos alunos professores. Quatro principais imagens ou concepções são destacadas: pedagogia como atributo do professor, pedagogia como arte de ensinar, pedagogia como conhecimento sobre o ensino e pedagogia como reflexão sobre a prática. Essas concepções não são totalmente claras, entre outras razões, porque a natureza da pedagogia é, por si só, problemática, e não há consenso sobre o seu estatuto epistemológico. Contudo, esta investigação parte da tese de que a pedagogia é uma ciência social e humana que se ocupa da formação. Conclui-se discutindo os efeitos performativos dessas imagens ou concepções sobre os futuros professores, uma vez que esses elementos veiculam relações de poder que definem o que é considerado certo/incorrecto na profissão docente.

Palavras-chave

formação docente; escola normal; pedagogia; professor; profissão docente

Consideraciones iniciales: El problema de la conceptualización de la pedagogía

En este texto se entenderá la pedagogía como ciencia de la educación y la formación, en sentido amplio. Al afirmarlo, resulta necesario remitirse a Kant (2003), quien a partir de su texto *Pedagogía*, refiere que esta subyace en el seno de la Ilustración europea como un proyecto de teoría de la educación. A propósito de la educación, el filósofo alemán plantea que solo a través de esta puede el hombre, por un lado, superar la animalidad y alcanzar su naturaleza humana y, por el otro, en tanto miembro de una humanidad, posibilitar el perfeccionamiento de cada generación humana. No obstante, es solo hasta Herbart, quien sucedió a Kant en su cátedra de filosofía en la Universidad de Königsberg, que empieza a tratarse la pedagogía, propiamente dicha, en cuanto ciencia. Herbart (1946) soporta esta tesis en el argumento que la pedagogía alcanza dicho estatus científico al apoyarse en la filosofía práctica y en la psicología. La primera, asumida por el pedagogo alemán como ética, se ocuparía de los fines de la formación. A la segunda, por su parte, atañerían los medios y el estudio de los obstáculos para conseguir esta formación.

En esa dirección, Herbart (1946) plantea que el concepto medular de la naciente ciencia sería el de *Bildsamkeit* –formabilidad, en español–, aunque también en algunos trabajos ha sido traducido como educabilidad. No obstante, situando su raíz germana en *Bildung*, algunos autores insisten en que la forma correcta de introducirlo al castellano sería formabilidad (Runge y Garcés, 2011). En cualquier caso, esta refiere la maleabilidad o ductilidad del hombre, su capacidad para dejarse moldear, según influjos externos que podrían ser cuidadosamente organizados mediante la práctica educativa, una tarea que tanto Kant como Herbart piensan que debe ser ejercida entre los mismos hombres a través de los contenidos de la cultura, la disciplina y la moralidad. Sin embargo, desde el mismo Herbart se ha entendido que la pedagogía, en cuanto ciencia, no es un asunto que se circunscriba al maestro, aunque este, como otros sujetos que deseen acompañar la formación, estará abocado a desarrollar una suerte de “tacto pedagógico” para actuar respecto a la formabilidad del discípulo, conjugando teoría y práctica. Así entonces, la pedagogía tiene, en la mirada de Herbart (1946), un doble carácter: ciencia en cuanto coordinación de postulados y arte en términos de ejercicio reflexionado.

Décadas más tarde, con el advenimiento de otras coyunturas políticas en el contexto europeo –dentro de estas, la Revolución Francesa–, se generan fisuras dentro de la tradición científica imperante, acarreado una segmentación dentro de las ciencias fácticas. Este fenómeno desembocó en el reconocimiento de las ciencias naturales, cimentadas en la explicación causal de la realidad, y en la tímida configuración de las entonces polémicas *ciencias del espíritu* (sociales o humanas), que abogaron por la comprensión histórica de ese mundo. Esta constelación de eventos fue determinante para la fundamentación científica de la pedagogía, que entraría a ser considerada ya como una “ciencia del espíritu”, al decir de Wilhelm Dilthey (1942), quien, desde su trabajo intelectual, aporta a esta empresa básicamente desde dos perspectivas. Primero, en *Introducción a las ciencias del espíritu*, el filósofo alemán propone recuperar el valor de la conciencia histórica, como posibilidad de irrupción en la metafísica occidental y el pensamiento teológico. De hecho, el trabajo del pensador alemán alcanzó cierto grado de reconocimiento en Europa, especialmente como fundamento de la hermenéutica del siglo XIX. En ese sentido, Dilthey (1944) distingue otro modo de hacer ciencia, una que está interesada en la realidad histórico-social y cuya propensión ha de ser comprensiva, más allá del canon explicativo preconizado hasta esta época. Ahora, este movimiento se convirtió en uno de los sectores en disputa con el positivismo decimonónico de Comte y sus seguidores, quienes, aún en el plano de las ciencias sociales y humanas, profirieron el monismo metodológico de las ciencias naturales y alimentaron el interés de dominación de las mismas, pues sí desde Bacon la naturaleza era un asunto a dominar, ya en Comte los fenómenos sociales (hombre, historia, sociedad) serían igualmente objetos de sometimiento. En palabras de Dilthey (1944) “Cuando el espíritu científico-natural se convirtió en filosofía, como ocurrió con los enciclopedistas y Comte y, en Alemania, con los investigadores de la naturaleza, trató al espíritu como un producto de la naturaleza y de este modo lo mutiló” (p. 19).

En segundo lugar, Dilthey (1942), influenciado por Schleiermacher, prestó atención a la pedagogía, debido a que en la perspectiva de este pensador alemán la filosofía solo podría alcanzar su verdadero propósito a través del prisma de la pedagogía, como teoría de la formación del hombre. Esto, dado que la pedagogía permitiría a los hombres acceder a la historia, al legado filosófico y, en últimas, a la tradición. Así pues, el fin indirecto de la filosofía sería

trabajar en las vertientes de la formación del género humana. De este modo, en su trabajo, Dilthey (1942) pone en cuestión las consideraciones epistemológicas de Herbart (1946), aduciendo que la pedagogía no sería una ciencia deductiva que busca las reglas de una educación universal, sino, por el contrario, una ciencia inductiva que se centra en la educación de los pueblos en el marco de sus culturas particulares. Lo anterior involucraría un desplazamiento en el ángulo desde el cual se enfoca el problema, ya que al matricular la pedagogía en la estela de las ciencias del espíritu, se erosiona la pedagogía científica de Herbart y se procura edificar un proyecto de pedagogía hermenéutica, capaz de acceder a la dimensión histórica de los sujetos, superando el apriorismo de la psicología, que es preservado en el pensamiento herbartiano, y actualizando la conexión con la filosofía, no solo en la vertiente práctica (o ética), sino con la filosofía universal.

En ese orden de ideas, Dilthey relee las implicaciones de la educación, pues, aunque concuerda con Herbart en que esta ha de estimular en el hombre su propia autodeterminación para encontrar su destino, argumenta que la educación, y por efecto la pedagogía, como ciencia que se ocupa de esta han de interpretar los ideales de formación propios de una generación determinada. Para ello, es ineludible ubicar el estado cultural del momento, manifiesto en el lenguaje, las costumbres, los fines prácticos (ideales de vida) y el vasto mundo de las ideas, constituido este, según Dilthey, por la religión, el arte, la filosofía y otros bienes intelectuales. En ese punto, Dilthey (1942) concluye que la educación alcanza tanto su madurez como su perecimiento al tenor del crecimiento, las crisis y las transformaciones de los pueblos. No obstante, sería insuficiente para la pedagogía reflexionar sobre la educación en el crisol de la cultura, para el filósofo alemán era necesario acudir al “progreso” propiciado, según él, por la ciencia misma, toda vez que allí se ofrecen métodos, medios y técnicas para que la educación pueda materializar su misión. En suma, debe decirse que el trabajo de Dilthey, si bien resulta fructífero para inscribir a la pedagogía en la rama de las ciencias sociales y humanas, ha sido cuestionado por la subordinación de la pedagogía al poder de la nación, un asunto que resulta costoso al conocer la posterior tendencia de Alemania al totalitarismo propugnado por el nacional socialismo nazi.

Sin embargo, la pedagogía no puede localizarse como un resultado inminente de la Ilustración, aunque esto sería admisible, en particular, para efectos de su tratamiento científico. El mismo Dilthey, inclusive, en sus esfuerzos por historiarla reconoce que desde

el período clásico se reconocen ideas reveladoras del pensamiento pedagógico. Por ejemplo, Sócrates es, para el pensador alemán, no menos que un genio pedagógico al sostener que la virtud era un saber y, por lo tanto, era enseñable (Dilthey, 1942). Así, debe subrayarse que, desde la antigüedad, no aparece diferenciado un sistema científico específico para la pedagogía, puesto que esta estaba intrincada en la formación del político eficaz para la vida pública y, por lo tanto, las cuestiones pedagógicas eran abordadas al lado de otras propias de la agenda filosófica. Bajo estas consideraciones, no sería factible afirmar, a secas, que la historia de la pedagogía inicia en los siglos XVII o XVIII. Primero, porque el surgimiento de las disciplinas científicas no guarda total simetría con el devenir histórico de los objetos de los que se ocupan. Para el caso, pueden reseñarse nociones sobre educación y formación en los pueblos clásicos. Segundo, porque desde la antigüedad pueden entreverse vestigios de un pensamiento pedagógico, depurado por la reflexión filosófica y prosperado, en especial, durante el período helenístico, donde sobresalen aportaciones de filósofos clásicos como Sócrates y Platón (Abbagnano y Visalberghi, 1964; Luzuriaga, 1965). En esa perspectiva, la relación entre pedagogía y filosofía es bastante estrecha, tanto que los historiadores italianos Abbagnano y Visalberghi (1964) han llegado a conceptuar la pedagogía como una filosofía de la educación. De todos modos, a propósito del repertorio de ideas pedagógicas de Kant, Herbart, Pestalozzi, Rousseau, entre otros, puede afirmarse que fue, en el seno del idealismo alemán y a partir de la eclosión de las ciencias sociales y las humanidades en Europa, donde se organiza todo un corpus teórico para tratar, entre otros, el problema de la formación del hombre, obteniendo el carácter de ciencia en términos de la articulación de postulados para el análisis de los problemas en cuestión.

De todos modos, el uso del término pedagogía no supone un asunto diáfano sobre el que haya consenso en la comunidad científica. Fritz März (2009), en su esfuerzo por reconstruir la historia de la misma, señala que, en variados momentos de la historia y en distintos círculos intelectuales, concretamente europeos, se ha reservado el término “pedagogía” para referir el acto educativo y se ha tratado a la teoría llanamente como “ciencia de la educación”. Un ejemplo de ello es el trabajo de Wolfgang Brezinka (1990), quien asumió la pedagogía como una teoría práctica y de naturaleza no científica. A la vista de lo anterior, autores como Luzuriaga (1965) y März (2009) exponen que, de asumir la pedagogía como ciencia y al mismo tiempo arte de la educación, se entrelazan, respectivamente, una dimensión

descriptiva que aborda lo existente –y cuya pretensión es aclarar– y una dimensión normativa que trata del deber ser. En cualquier caso, sigue suponiendo un debate álgido el carácter pseudoacadémico que, desde la epistemología de las ciencias formales y naturales, se le ha atribuido a la pedagogía. Por este motivo, März (2009) propone delimitar con mayor claridad el objeto de estudio de la pedagogía, esto es, el ser humano que debe y necesita ser educado, el *homo educandus*. Sin embargo, si se trata a la pedagogía como ciencia, ¿a qué hacemos referencia con lo científico?, ¿en qué punto deja de ser filosofía de la educación o la formación para tratarse como “ciencia”? En términos de März (2009), se hablaría de ciencia como un servicio a la verdad, sin ocultar que la idea misma de “verdad” es ya problemática. Este servicio, no obstante, puede corroerse con la exacerbación de sus procedimientos, esto sería, al decir de Max Scheler, un cientificismo que claudica la relación entre verdad y conocimiento al monismo metodológico; es decir, a cuestiones circunscritas meramente al método científico. Si nos remontamos un siglo antes, Dilthey (1944) argumentaría que el proceder de este tipo de ciencias busca el conocimiento de las fuerzas que rigen al hombre (espíritu humano) y a la sociedad a través de la consciencia histórica.

En suma, la pedagogía asiste, como lo diría März (2009), a una aporía inmanente, toda vez que en ella concurren problemas compartidos con otras ciencias, y dado que el ser humano y sus distintas manifestaciones no son “objetos experimentables”, como lo quisieran leer las ciencias naturales. Por el contrario, los contenidos del hombre difícilmente pueden objetivarse en palabras, tal como ocurre con la misma filosofía y, aunque esto pueda ser visto como una limitante a través del canon de las ciencias exactas o naturales, reviste en sí misma una evidencia de su necesidad y su urgencia. Así mismo, puede advertirse que no hay un consenso en el debate sobre la condición científica de la pedagogía, asunto que resulta insondable al considerar que hablar de los fenómenos pedagógicos se convirtió en una cuestión de dominio público que se hace de forma indiscriminada, incluso sin una formación específica para tal fin (März, 2009; Runge *et al.*, 2018). De todas maneras, es ineludible ingresar en estos terrenos opacos, entre otras cosas porque uno de los elementos más iterativo en los discursos de los actores normalistas es la referencia a la “pedagogía”. En este punto, el término pedagogía actúa como “elemento diferenciador” para los actores normalistas, en términos de distinguir las Escuelas Normales de otras instituciones. En palabras de los actores, “tú hablas con cualquiera y te dicen, es que los Normalistas son diferentes, eso caracteriza.

Ahora, puede ser por la pedagogía que se ve en lo que hace el normalista” (ESMT02),¹ “creo que lo que diferencia a la Normal de otras instituciones y a los normalistas de otros profesores es la pedagogía, esa pasión por enseñar; más que enseñarles una disciplina, les enseñamos el espíritu de ser maestro, sembramos una impronta” (ESLM53). Desde esta perspectiva, las Escuelas Normales pregonan que “enseñan pedagogía” y al hacerlo “enseñan a ser maestros”. La pedagogía se convierte, así, en una especie de mantra que se invoca para resolver cualquier problema y el punto de anudación de metáforas y arquetipos que idealizan la profesión docente. En cualquier caso, lo que se ha encontrado en el marco de la investigación que origina este artículo es que la pedagogía experimenta en las Escuelas Normales unos procesos de ritualización, puesto que se muestra como un asunto artesanal, casi autóctono de estas instituciones y, en virtud de la cual, se realizan múltiples operaciones: afirmar, circunscribir, diferenciar, excluir, justificar, regular, entre otras.

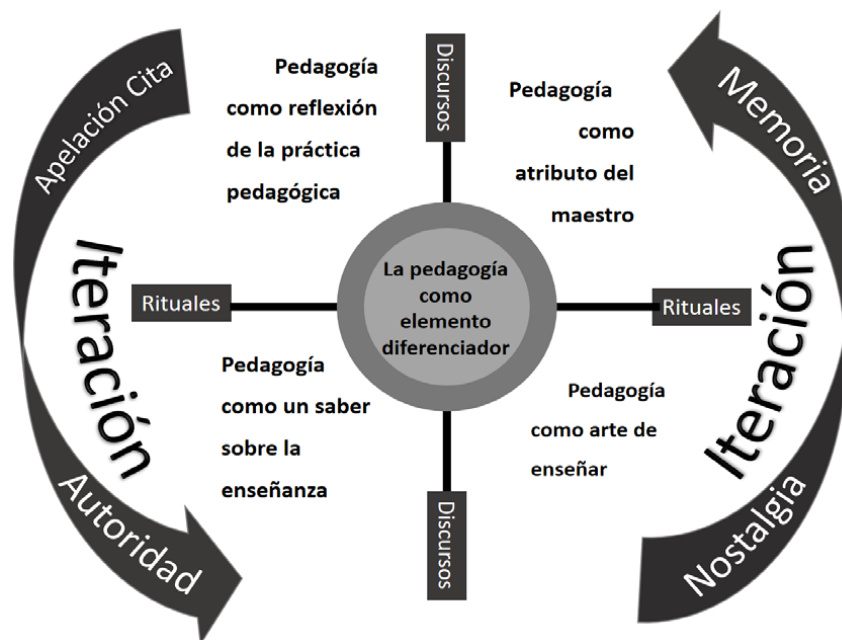
Sin embargo, no solo los actores normalistas asumen como una creencia la imbricación de la “pedagogía” como un elemento diferenciador de sus culturas escolares, algunas investigaciones también lo aseveran (Véase Echeverri, 1996; Alzate Parra *et al.*, 2011; Herrera, 2017; Rátiva, 2017; Pérez, 2020). Estos estudios, aunados con los discursos y rituales, nutren la creencia de que si algo define a las Escuelas Normales es la pedagogía, localizando este elemento casi como piedra angular del quehacer institucional. Pero ¿qué se entiende como “pedagogía” en las Escuelas Normales?, ¿cómo es conceptualizada en estos estudios?, ¿qué papel juegan estas concepciones en los ideales de maestro que preconizan estas instituciones? El carácter disperso y etéreo de estas perspectivas, inscritas en múltiples tradiciones y culturas teóricas, remite a una suerte de eclecticismo asociado a la vaguedad de lo que se entiende por esta “aclamada” pedagogía. Así pues, es necesario escudriñar qué se entiende por pedagogía y cómo este elemento se engrana en las dinámicas que producen las Escuelas Normales, pues se dispone en lugares comunes que no dejan de estar permeados por la ambigüedad. Desde esta óptica, como resultado de la investigación, se han

1 Sistema de códigos utilizado para asegurar la privacidad y confidencialidad de los actores normalistas que fueron informantes. Así, los dos primeros símbolos representan el instrumento (ES: Entrevista semiestructurada, CS: Cartografía social, OP: Observación participante, FC: Ficha contenido derivada de revisión documental), los dos siguientes el actor y los dos o tres últimos identifican las líneas referenciadas del corpus de datos en cuestión.

categorizado los datos alrededor de cuatro imágenes de la pedagogía, como puede verse en la figura 1. Estas imágenes ejercen influencias performativas sobre los normalistas, ya que las imágenes son

poderosas fuentes de representación e imaginación social (Wulf, 2009). Debe aclararse que estas no son inteligibles de forma independiente, entre ellas existen cruces que complejizan su segregación.

Figura 1. El papel de lo pedagógico en el juego de las identidades docentes.



Fuente: elaboración propia

Concepción o imagen

1. Pedagogía como atributo del maestro

Para múltiples actores de las Escuelas Normales, la pedagogía está estrictamente reservada para las actividades docentes. Desde estos discursos, la pedagogía configura una relación de sinonimia con el accionar del maestro y opera como un asunto que se lega, se transfiere y se ejerce en las actuaciones profesionales, pues es solo el maestro quien puede poseerla. El médico, el abogado, el ingeniero, entre otros profesionales, no pueden reclamarla como propia, puesto que ellos no fueron formados desde la base como maestros. La pedagogía, como un atributo del maestro, hace un proceso de delimitación simbólica, en el que, además, se otorga plausibilidad a asuntos actitudinales como la capacidad de adaptación a distintos grupos poblacionales y bajo distintas modalidades de atención. Se asocia también con el servicio altruista e ilimitado que ha de prestar el maestro a los niños, niñas y jóvenes que le "son encomendados", esto es, cumplir con el encargo que presuntamente le hace la sociedad. Estos elementos

ya habían sido descritos en otros fenómenos como los ideales o la misma "impronta o identidad normalista", pero en esta oportunidad también dan cuenta de una imagen normativa de la pedagogía. En el siguiente relato puede sintetizarse un poco el contenido de esta creencia.

-Es muy reiterativo hablar de pedagogía, pero, ¿qué es? ¿Qué entendemos por ella?

-Es como una cualidad del maestro, esa capacidad de enseñar y adaptarse a cualquier contexto, como lo decía ahorita mi compañera, yo creo que estamos siendo capacitados para poblaciones vulnerables, para muchos estudiantes, para pocos estudiantes, para primera infancia, para primaria o posiblemente hasta noveno. Yo creo que no cualquier universidad puede dar esa oportunidad, porque si usted está en una licenciatura, está en esa licenciatura y ya. (GFRV42)

En ese punto, la pedagogía es, por un lado, una provisión con la que se debe llegar al ejercicio docente y, por el otro, un adjetivo para el sustantivo "maestro", calificación que, en caso de ausencia, debe padecerse, ya que pone en tela de juicio la profesionalidad.

En suma, para un grupo significativo de actores normalistas no es admisible que el maestro esté “falto de pedagogía”, de hecho, esta carencia es introducida como una de las causas de la crisis del sistema educativo. “Si un maestro no tiene pedagogía, la calidad de la educación se pone en riesgo” (GFRIV08), “creo que estamos como estamos por ausencia de la pedagogía, ya no forman en pedagogía en las Universidades y a las Escuelas Normales nos lo quieren quitar” (ESMA59). Tras este tipo de discursos, se solapan posicionamientos políticos, pues al afirmar que la crisis de la educación se debe, entre otras, a la “falta de pedagogía” y, simultáneamente, plantear que los normalistas son, respecto a los licenciados y profesionales no licenciados, quienes “tienen” o “poseen” la añorada “pedagogía”, tácitamente se sindicaba que son estos normalistas quienes mejor están calificados para intervenir los problemas de la educación escolar. Por consiguiente, las Escuelas Normales se convierten en instituciones que “saben más y mejor” sobre formación docente, son, en esta perspectiva, poseedoras del “elixir” para la transformación educativa.

La pedagogía es la característica de ese líder pedagógico que debe diferenciarse a otras personas, y les digo, miren: cualquier profesión requiere de la pedagogía, porque todas las profesiones deben transmitir su conocimiento para saber construir el saber o el hacer (...) la pedagogía marca la diferencia del egresado de la Normal. (ESMT22)

Desde este ángulo, la pedagogía, como atributo del maestro, adquiere una connotación profundamente axiológica, un “valor” que marca simbólicamente al normalista y excluye a los demás profesionales de la educación, quienes además son asentidos como la “competencia” en prestación del servicio educativo. Respecto a estos valores, Nietzsche (1997), en su *Genealogía de la moral*, permitirá realizar una inversión de este fenómeno, pues si, para este filósofo de la sospecha, el resentimiento engendra valores, es justamente en el desprecio hacia esos “otros” maestros no normalistas que emergen formas de lo válido que se verbalizan en valores como “pedagogía”. En esa línea, la pedagogía en cuanto valor es, precisamente, un artificio moral para denotar lo lícito y lo impensable, para defender el *statu quo* de las Escuelas Normales y posicionar de forma estratégica a sus maestros en el juego capitalista de acceder y permanecer en una profesión de por sí ya fracturada. Para ello, los normalistas ejercen una operación de transposición, en la que este preciado “valor” es sobrepuesto sobre lo “bueno”, ya que lo bueno es el valor básico por excelencia, el que condensa la moral engendrada por la cultura en las coordenadas de la época (Scheler, 2001). Así, la pedagogía compila una

gama de asuntos morales que resultan legítimos y que retroactivamente se someten a iteración bajo la creencia en una autoridad originaria. En síntesis, la concepción o imagen de la pedagogía como atributo del maestro, implica cuestiones axiológicas y políticas que interpelan las subjetividades de los maestros y dan cuenta de la dinámica excluyente de ciertas identidades docentes asociadas a estas imágenes.

Concepción o imagen 2. Pedagogía como arte de enseñar

Otra connotación de la pedagogía con amplia recurrencia en los discursos de los normalistas es la referencia a su “carácter artístico”. En palabras de los actores, “desde que inicié el programa hemos hablado de una pedagogía como el arte de enseñar (...) el arte de enseñar desde el corazón, ser maestros de corazón. Es encontrar lo bonito de esta profesión” (GFRV43). Desde esta racionalidad, no hay mucha diferencia entre pedagogía y educación, connotadas más bien como asuntos análogos, lo cual conduce a la vieja discusión teoría vs. práctica, elementos que en esta imagen terminan siendo canjeables. A lo sumo, el “arte” que se preconiza desde la pedagogía ha de ofrecer recursos y herramientas para que el maestro configure su enseñanza en tanto una “obra artística”. En este respecto, como lo sostiene Lorenzo Luzuriaga (1981), si introducimos la idea de un “arte” en la educación, este sería corolario a la existencia de una estética pedagógica. Para el pedagogo e historiador español, esa dimensión estética se explicita en la acción personal y directa del maestro en la que no existirían unas reglas ni unas formas fijas, sino, como en una obra de arte, participarían procesos de modelación, formación y configuración constantes. Sin embargo, la idea de pedagogía como arte en las Escuelas Normales no es equivalente al análisis que hace Luzuriaga (1981), toda vez que en el trabajo de este autor, la estética, como abordaje analítico y reflexivo, comportaría con la idea de pedagogía; mientras que en las Escuelas Normales la pedagogía como arte presupone un repertorio de asuntos aplicados circunscritos a las prácticas de enseñanza, ya que como se indicó, no hay límites inteligibles entre pedagogía y educación. De todos modos, aunque el emplazamiento del carácter estético de la pedagogía en estas instituciones obtura el concepto mismo de estética y, con ello, cualquier intento de estudio sistemático, no pueden inadvertirse los nexos que entran los actores entre sus ideas de pedagogía con las de arte, entendido, en ocasiones, como lo “bello”; en otras, como la “destreza” o lo “práctico”;

y, en muchas, como ambas. Así pues, la profesión docente es asentada, en medio de este complejo de convenciones, como un “arte”.

Ahora bien, retornando a uno de los sentidos fraguados en las Escuelas Normales sobre esa dimensión artística, debe decirse que la noción artística que se concita en las Escuelas Normales está asociada a una suerte de “gusto estético” aprehendido y legitimado socialmente. Esto es, un conjunto de criterios y estándares que se despliegan al momento de organizar y poner en escena situaciones de enseñanza. “Cuando poseo el arte de enseñar, soy capaz de tomar diferentes cosas del entorno, por ejemplo, una silla y saco una clase de ahí o con la palabra ‘África’ me inventó una historia, eso es pedagogía: crear formas de enseñar” (GFRV53). En esta medida, la pedagogía como arte recaba en una presunta capacidad especial de decisión, que aunada a la noción de “creatividad” es asentada por los actores normalistas como una “chispa pedagógica”, presuponiendo tal “gusto estético”. En términos más específicos, al igual que la anterior imagen normativa, se dispone de pedagogía como “arte para enseñar” cuando se diversifican las estrategias pedagógicas y se aprovechan recursos o situaciones del contexto para lograrlo, además de alcanzar una cierta fortaleza en la oralidad. “La pedagogía es ese amor a enseñar o el arte de enseñar (...) un normalista tiene la magia de la palabra, pero también tiene la magia del accionar” (GFRV53). En resumen, para algunos normalistas los maestros son “presencia, palabra y mirada” (ESMA89), de ahí que, en este punto, los planteamientos de Luzuriaga (1981) sí ofrezcan una interpretación, pues lo artístico estaría intrincado en la esfera personal del maestro.

Si vamos a Adorno (2004), en *Teoría Estética* se entenderá que lo artístico confeccionado desde la diada bello/feo, no solo está mediado por problemas epistemológicos, sino que supone un posicionamiento ante el mundo, un problema político y antropológico permeado por propensiones adquiridas de forma mimética, “El arte es el refugio del comportamiento mimético. En él, el sujeto toma posición (en niveles cambiantes de su autonomía) frente a su otro, separado de él y empero no separado por completo” (Adorno, 2004, p. 103). Así, en las Escuelas Normales se cree que la forma en que se enseña y aprende este “arte” es por vías de la emulación; es decir, para que los normalistas adquieran el “arte de enseñar” es necesario que interactúen con otros maestros más experimentados, los cuales se destacan por ser poseedores del “arte” en cuestión. De nuevo, aquí se entendería el “arte” no solo como lo “bello”, sino como la “destreza” o habilidad práctica que desarrollaría el maestro.

De cualquier manera, la creencia de que la “pedagogía como arte de enseñar” es aprendida de otros, concuerda con la tesis del sociólogo norteamericano Dan Lortie (1975) quien, al estudiar la formación docente en Estados Unidos durante la década del 70’, reportó la tendencia de los maestros al aprendizaje por observación (*apprenticeship of observation*). El sociólogo indicó que este proceso de aprendizaje inicia desde edades tempranas, pues horas dedicadas a actuar como estudiantes en las escuelas suponen precisamente experiencias en las que se configuran nociones generalizadas de lo que es una “buena” o “mala” enseñanza, según la forma en que esta impactó al maestro en formación. Agregaríamos aquí que no solo se adquieren nociones de lo bueno/malo, sino también, parafraseando a Adorno (2004), nociones de lo bello/feo, máxime cuando a nivel moral lo “bello” suele solaparse bajo lo “bueno”. Inclusive, en el estudio sociológico de Lortie (1975) se concluye que el aprendizaje por observación es intuitivo y mimético, más allá de explícito y analítico, respondiendo más a las personalidades de estudiantes y maestros que a principios pedagógicos. Ahora, según los actores participantes en esta investigación, “En una Normal hay un amor como a la pedagogía, es el hecho de transmitirle a esos muchachos que uno está formando ese amor hacia el enseñar, pero, en ningún momento explicándoles, que es la pedagogía, en que consiste pues todo lo de la educación, sino que es con el ejemplo” (ESMA20). La tendencia a metafórico la formación de los seres humanos como un “arte” y matricularlo en el plano de la *empíria* brinda evidencia de procesos miméticos y de identificación que se tejen entre maestros en formación y mentores o “maestros formadores”, como se conocen en las Escuelas Normales.

Concepción o imagen 3. Pedagogía como un saber sobre la enseñanza

Otra concepción, o imagen, bastante iterativa es la asunción de la pedagogía como un saber propio del maestro, asunto que no riñe con las dos imágenes ya expuestas hasta ahora, puesto que sigue explyándose la pedagogía como un asunto estrictamente ceñido al maestro y que además se instrumentaliza en cuestiones conexas a la enseñanza. Algunos apartados de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), como documentos que dan cuenta del currículo oficial, dejan al descubierto estos posicionamientos. “Asumir la Pedagogía como un saber es reconocer que no todos los discursos son estrictamente científicos

(en el sentido clásico de este concepto), por tanto, no tienen un objeto único a partir del cual construyen proposiciones” (FC5R90), “El portador de este saber es el maestro, a quien éste le confiere su identidad; dicho de otra manera, la pedagogía es el saber fundante de los maestros, la que los coloca en un plano de intelectualidad” (FC3R91). Estos discursos devienen de múltiples fuentes. Particularmente, una de las influencias más fuertes en las Escuelas Normales es el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP), el cual, para el caso de Antioquia, fue sintonizado principalmente a través del trabajo de los profesores Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri de la Universidad de Antioquia.

A mediados de 1996, la Secretaría de Educación Departamental contrató a la universidad en mención para acompañar la reestructuración de las Escuelas Normales, en atención a una reforma normativa vehiculizada desde el Decreto 3012 de 1997, y los profesores Zuluaga y Echeverri hicieron parte del grupo de asesores. Esta asesoría tuvo como propósito potencializar la formación de maestros como investigadores de su práctica, reconociendo la “tradición crítica”² que se había configurado en el país y estimulando la apropiación del andamiaje conceptual de la pedagogía, de modo que se pudiera recuperar su estatus en la profesión docente. Este asesoramiento se extendió hasta el 2005, cuando, de manera paulatina, otras universidades fueron participando del proceso de acompañamiento. Esto cambia, a partir del 2008, con el Decreto 4790, toda vez que ya no es prerrequisito para el funcionamiento de las Escuelas Normales el establecimiento de un convenio con una universidad.

Uno de los planteamientos más incidentes, del cual todavía quedan vestigios en los PEI de las Escuelas Normales, es la propuesta del *Dispositivo Formativo Comprensivo*, que, en términos de Echeverri (1996), busca que estas instituciones promuevan la formación de un maestro capaz de enfrentar la “diáspora de la pedagogía”, como la llama el autor. Para lograrlo, dice Echeverri, deben estar en capacidad de conciliar el panorama conceptual de la pedagogía y la “tradición crítica”. Esta propuesta involucra la creación de un campo aplicado de la pedagogía en las Escuelas Normales, entendiendo ello como un escenario de apropiación y producción de saber pedagógico. En dicho sentido, incluye como

mecanismos la apropiación de la tradición pedagógica, la reconstrucción de la memoria del saber, la implementación de un archivo pedagógico en cada Escuela Normal, el desarrollo del diario pedagógico y la formación de maestros a maestros. En este punto, de nuevo la pedagogía se restringe al aparato escolar y al maestro. A propósito de la noción de saber pedagógico, esta también es una categoría discursiva muy recurrente en las Escuelas Normales. Entonces, para los actores, el maestro debe “construir saber pedagógico mediante la reflexión de su práctica” (GFMIV98), “los maestros debemos ser sujetos de saber pedagógico para lo cual debemos investigar lo que pasa con lo que enseñamos” (GFRV72).

Desde luego, la noción de “saber pedagógico” – introducida por Olga Lucía Zuluaga, usando el trabajo del filósofo francés, Michael Foucault – se convirtió en una rejilla para el dimensionamiento de la profesión docente y para la comprensión de la pedagogía en el país. De hecho, estas conceptualizaciones pueden ser emparentadas con los discursos que se tejen en los escenarios normalistas respecto a la pedagogía como saber de la enseñanza, pues justamente el concepto de saber lo toman prestado de Zuluaga e, indirectamente, de Foucault. Para Zuluaga (1999), el saber pedagógico es “un concepto metodológico para reunir discursos a propósito de la enseñanza y la educación; es por tanto un conjunto pero de elementos dispares” (p. 83). En este entendido, la profesora Zuluaga propone el saber pedagógico como concepto aglutinador, con una dimensión histórica, que le hace posible someterse a reconstrucción mediante el trabajo arqueológico, al estilo foucaultiano. El saber pedagógico permite nombrar un conjunto de proposiciones, descripciones y teorías de distintas índoles, y sobre distintos objetos provenientes de lo que ella llamaría como “práctica pedagógica”. En consecuencia, los conceptos foucaultianos de saber y práctica son reinterpretados por Zuluaga para analizar los problemas de la pedagogía y de la profesión docente (Runge, 2002), lo que edifica una estructura que funge como base del trabajo intelectual del Grupo de Investigación en cuestión y que, al mismo tiempo, iluminó la asesoría de las Escuelas Normales de Antioquia a finales del siglo pasado.

Podría decirse que las Escuelas Normales prácticamente consolidaron sus propuestas de formación de maestros en esta nebulosa de comprensiones, las cuales hoy en día siguen latentes, como se vio, en los PEI. Ahora, si bien el trabajo de Zuluaga puede ser tratado como novedoso y pertinente, puede identificarse como problemática la recepción que hicieron las Escuelas Normales de este, ya que sus herramientas teóricas fueron retomadas de forma literal,

2 Para Echeverri (1996), la tradición crítica de la pedagogía en Colombia se traza desde el Movimiento Pedagógico consolidado en la década de los ochenta, y el cual buscó devolver la palabra al maestro sobre la pedagogía misma. Asunto que concierne con las imágenes de pedagogía aquí retratadas, donde ésta se circunscribe a la acción del maestro.

inadvertiendo que los conceptos usados por la profesora colombiana se encuentran embebidos en las formas de enunciación foucaultianas, y que, en todo caso, no refieren asuntos ontológicos sino metodológicos, en cuanto gravitan alrededor de un intento de historiar la pedagogía, percibido desde el recodo de uno de los profesionales que se anida este campo científico: el maestro de escuela. Sin embargo, en las Escuelas Normales investigadas se asumen los conceptos de saber pedagógico y práctica pedagógica como realidades universales que parecen ser infalibles para el tratamiento de los problemas de la formación y que, casi de forma ininterrumpida, han evolucionado desde la génesis de la pedagogía. “Yo creo que lo más importante es el saber pedagógico del maestro, los pedagogos clásicos decían que el maestro poseía este saber y lamentablemente hoy en día no sabemos que lo poseemos” (GFRIV78). Esta lógica involucra un distanciamiento de otro tipo de nociones presentes en el ámbito internacional, tales como conocimiento pedagógico, pensamiento pedagógico, conocimiento profesional o saber profesional.

De otro lado, llámese la atención sobre el concepto que Zuluaga (1987) sostiene de pedagogía, esto es, como “disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p. 11). Así, darle un tratamiento a la pedagogía como disciplina versa ciertamente de su cientificidad; sin embargo, situar como su objeto privilegiado de estudio la enseñanza de los saberes específicos resulta un tanto confuso, incluso contradictorio con la consigna de la profesora Zuluaga de recuperar los terrenos epistémicos que le han sido despojados por otras ciencias sociales y humanas, pues si la pedagogía se ocupa de la enseñanza, ¿no se dejan por fuera otros fenómenos vinculados a la formación del hombre?, ¿están cobijados en la estela de la enseñanza otros problemas como la formación, las relaciones pedagógicas y otros asuntos geopolíticos y de biopoder, al decir foucaultiano? Al respecto, valdría preguntarse, ¿qué entendía Zuluaga por enseñanza? En su texto *Pedagogía e Historia* sostiene que la enseñanza es “un acontecimiento cultural y de saber” (Zuluaga, 1987, p. 36). No obstante, el debate que se abre con la obra de Zuluaga no adviene como un asunto particular, en tanto la discusión por el objeto de la pedagogía es ya un problema veterano (März, 2009; Runge *et al.*, 2018).

Estas perspectivas atravesadas por las opacidades de su apropiación no sólo en las Escuelas Normales, sino en el país, han confiscado a la pedagogía como

un saber del maestro respecto a la enseñanza. Así lo declara el Ministerio de Educación Nacional (2018) cuando la define:

[cita] Pedagogía: es el saber propio de las maestras y los maestros, ese saber que les permite orientar los procesos de formación de los y las estudiantes. Ese saber que se nutre de la historia que nos da a conocer propuestas que los pedagogos han desarrollado a lo largo de los siglos, pero que también se construye diariamente en la relación personal o colegiada sobre lo que acontece diariamente en el trabajo con alumnos, alumnas y colegas, sobre los logros propuestos y obtenidos, sobre las metodologías más apropiadas para conseguir desarrollo humano y la construcción de la nueva Colombia a medida que se desarrollan los proyectos pedagógicos y las demás actividades de la vida escolar (s.p.) [cita]

En ese sentido, el problema de la apropiación y lectura acrítica del trabajo del GHPP se cierne no solo sobre las Escuelas Normales, sino que también subsume al Estado. Desde allí, el trabajo epistemológico que ha realizado este grupo con la pedagogía deja de ser una interpretación para convertirse en una ley. De este modo, la pedagogía versa de metodologías y proyectos que no pueden rebasar la educación escolar y que, como se ha subrayado, se restringe a la actividad docente. Estas ideas también están presentes en el Sistema de Formación de Educadores, pues el mismo Ministerio de Educación considera la pedagogía como uno de los ejes transversales de la profesión docente. Así, la pedagogía ingresa a esta empresa de formación docente como:

(...) saber fundante de la formación de educadores, da sentido e identidad a los diferentes subsistemas (...). La pedagogía, también es considerada un saber teórico – práctico, desde el cual la reflexión y reconstrucción del saber sobre la enseñanza se reconfigura al decantar la experiencia educativa. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 64)

Concepción o imagen 4. Pedagogía como reflexión de la práctica pedagógica

Otra imagen de la pedagogía tiene que ver con la percepción de esta como una reflexión sobre la práctica docente o “práctica pedagógica”, como se conoce en las Escuelas Normales. Para explorar este proceso debemos volver sobre el trabajo del GHPP, en particular alrededor de las apuestas del profesor Jesús Alberto Echeverri, quien, como se ha venido indicando, funge como un referente teórico capital en

estas instituciones. Así pues, el trabajo del profesor Echeverri se destaca, entre otras cosas, por proferir el uso de estas figuras literarias, un asunto que se ve irradiado en los discursos de los normalistas, los cuales tienden a realizar un uso acentuado de metáforas para abordar la pedagogía y otros fenómenos de la profesión docente. Volviendo al trabajo de Echeverri, pueden identificarse en sus distintas publicaciones figuras metafóricas como “rostro del maestro”, “rostro de la noche”, “rostro del caminante”, “taller de conceptos”, “encuentro pasionales”, “el camino y el mapa de formación”, “el viaje por los archivos”, incluso “impronta” o “tradición normalista”, entre otros, que se emplean para referir la dinámica de formación docente de las Escuelas Normales. A propósito de lo narrativo, en su tesis doctoral, Echeverri (2009) define la pedagogía como un campo conceptual y narrativo, espacio donde se fusionan el horizonte teórico de la pedagogía (trabajos intelectuales previos) y las narraciones de los maestros sobre sus “prácticas pedagógicas”, acuñando el concepto propuesto por Zuluaga (1987).

La propuesta de Echeverri (1996) penetra las Escuelas Normales de Antioquia, entre otras cosas, por proyectos como el de *Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo para la formación de docentes* (ACIFORMA), desarrollado entre los años 2000 y 2003. El proyecto involucró el fortalecimiento institucional mediante la conformación de equipos o redes de trabajo investigativo al interior de las Escuelas Normales, conocidos como núcleos interdisciplinarios del saber (Echeverri *et al.*, 2003) y los cuales, justamente, se dedicaban a la reflexión pedagógica. De hecho, hoy en día todavía se sigue hablando de estos “núcleos interdisciplinarios”, que, si bien son una propuesta específica y local, se asumen como rejilla única para pensar la estructura administrativa de las Escuelas Normales, pues “¿cómo podría funcionar una Escuela Normal si no es por núcleos donde los profes se unan a trabajar tantas cosas que nos corresponde?” (ESAL98). El impacto del proyecto fue de amplio espectro, tanto que permeó la configuración y cristalización de la Red Nacional de Escuelas Normales (ASONEN).

El punto, entonces, es que las propuestas del Profesor Jesús Alberto Echeverri y otros investigadores de la Universidad de Antioquia –como Bernardo Restrepo, Martha Lorena Salinas, Luz Victoria Palacio, Hilda Mar Rodríguez, Juan Felipe Garcés y otros que participaron del acompañamiento a las Escuelas Normales– estaban atravesadas, en ese momento, por la consigna de “devolver la voz al maestro”, lo que promovía su posicionamiento como intelectual de la

pedagogía, por vías de la investigación de su propia práctica pedagógica. De estos discursos se explicitan vestigios en las Escuelas Normales, lo cual erige una imagen normativa de la pedagogía como la reflexión que hace el maestro de su propia práctica. En la perspectiva de los actores se afirman asuntos como: “yo siento que esa pedagogía es, en la formación de maestros, como hacer esa reflexión constante frente a lo que hacemos” (CSRIV73), “la pedagogía y la investigación son la reflexión sobre la labor del maestro con miras a mejorar lo que se hace y garantizar mejores aprendizajes para los chicos” (ESAL76). De esta manera, en la imagen de pedagogía como reflexión parecen fusionarse los horizontes de la pedagogía y la investigación. No obstante, ¿la operación de reflexionar supone ya en sí misma el ejercicio de investigar? Si la pedagogía es una reflexión, ¿entonces los problemas educativos podrían abordarse exclusivamente de forma especulativa e incluso apriorística? Podrían gestarse variados interrogantes al respecto; sin embargo, no fue interés de esta investigación erosionar imágenes normativas como esta, con miras a abolirlas. En estas imágenes aparecen también posibilidades de resistencia que, al decir de Butler (1997), llevan intrincada la oportunidad de subvertir los vectores de poder vehiculizados a través de ellas. La cuestión, entonces, es que estos discursos no son del todo coherentes; sin embargo, tienen una enorme fuerza que los aboca a la iteración permanente. Por ejemplo, la idea de la pedagogía como reflexión se encuentra también explayada en los currículos oficiales de las Escuelas Normales. “Pedagogía permite la continua reflexión del quehacer docente, a partir de preguntas que permiten auto cuestionarse sobre sí mismo y sobre los estudiantes; aquí convergen los principios de educabilidad y enseñabilidad que le dan vida a la pedagogía” (FC1M36), “[la pedagogía] Es una disciplina, una reflexión sobre educación, sus cómo, sus porqués, sus hacia dónde(...) Es una reflexión sobre la práctica pedagógica” (FC2R67).

A lo anterior se aúna la idea de que el maestro ha de ser investigador, una idea derivada de la imagen de la pedagogía como reflexión, pues la investigación, como se mencionó, es equivalente en los escenarios normalistas a la reflexión sobre la práctica. “El maestro es una persona que comprende que la investigación hace parte de su reflexión pedagógica para construir su saber” (GFMV10), “el maestro en formación debe ser intelectual, una persona social, observado, lector, creativo, una persona investigadora que produzca saber pedagógico y que no sólo lo reproduzca” (CSMV45). La idea de un maestro investigador es muy fuerte en las Escuelas Normales. Se muestra, incluso, como necesidad urgente y se

conecta con otras ideas encontradas en esta investigación, por ejemplo, con la “impronta o identidad normalista” o el ideal de vocación docente, puesto que ese maestro investigador ha de ser corolario de toda la dinámica que genera la Escuela Normal. Es, por así decirlo, otra identidad dada por sentado, justificada a cuenta de la búsqueda de “transformación educativa” y de reivindicación de la pedagogía, que parece estar en las sombras “porque el maestro no se apropia de ella” (GFRV35). Ahora bien, para generar esa reflexión o “investigación”, como es asentida por algunos actores de las Escuelas Normales, el maestro debe sistematizar sus experiencias de práctica. Esto margina otras formas de investigación de orden histórico-hermenéutico, ya que lo se busca es, “mejorar la práctica” (GFRIV78), razón por la cual, ejercicios interpretativos –como los estudios etnográficos, narrativos, de caso, entre otros– que no impliquen una intervención del maestro sobre el acto educativo terminan supeditándose por no ofrecer un beneficio tan “directo” a la práctica docente.

Esta perspectiva concierne con lo que se ha conocido como el movimiento, incluso llamado “paradigma”, del maestro investigador, el cual surge en Inglaterra a inicios de la década del 70 y se explayó rápidamente en el mundo angloparlante. Lawrence Stenhouse ha sido considerado uno de los principales precursores de este movimiento, iniciado con su proyecto de *Humanities Curricular Project* (HCP). Desde este se buscó que los maestros pudieran probar teorías en su práctica, no solo para resolver problemas de la enseñanza, sino para potencializar su propio desarrollo profesional (Stenhouse, 1968). Este movimiento fue impulsado además con los trabajos de Schwab (1983), Elliott (1990), Carr y Kemmis (1986), entre otros, que subrayaron la relevancia de realizar investigación en el aula y que el maestro fuera el conductor de esta. A grandes rasgos, esta corriente de pensamiento, al decir de Stenhouse (1991), “invita al profesor a perfeccionar su arte a través del ejercicio del propio arte” (p. 11), entendiendo dicho arte justamente como ejercicio profesional, concepción bastante afín con lo analizado en la anterior imagen de pedagogía. En ese contexto, se consolidó la propuesta metodológica de investigación acción en educación, en la que precisamente el maestro ha de auto-observarse y autoexaminarse para encontrar teorías implícitas, o bien identificar puntos neurálgicos de su práctica profesional, todo ello acrisolado por la reflexión sistemática. En Colombia, el trabajo del profesor Bernardo Restrepo (2002), quien también acompañó a las Escuelas Normales en su reestructuración, ha estado especialmente alineado con esta línea de pensamiento. Incluso, en estas institucio-

nes todavía se habla de la variante de investigación acción-educativa o acción-pedagógica, planteada por Restrepo (2002), en la que es necesario deconstruir y reconstruir la “práctica pedagógica” para producir “saberes pedagógicos”.

Bajo esta racionalidad, las dos Escuelas Normales que fungieron como casos en esta investigación subrayaban la necesidad de sistematizar la “práctica pedagógica” para luego reflexionarla y cualificarla. En esa medida, el diario pedagógico aparece como el instrumento por excelencia para realizar registro de hechos y provocar la reflexión sobre estos, instrumento que puede leerse como ritual en estas instituciones. Al respecto, la estructura de este instrumento es análoga en ambas Escuelas Normales, ya que se presenta una descripción que lo que sucede y luego una reflexión, en la que se convocan autores y teorías pedagógicas que permitan la interpretación. Obviamente, la propuesta de diarios no es inédita de las Escuelas Normales, pues autores internacionales, como el estadounidense Donald Schön (1998), han puesto de relieve la necesidad de fomentar la formación profesional de forma reflexiva, usando instrumentos como el diario. En términos de este autor, la reflexión se dispone casi como garantía del desarrollo profesional permanente. Sin embargo, el diario adjetivado como pedagógico es una aleación teórica de orden local, que está matriculada en la propuesta inicial del *Dispositivo Formativo Comprensivo* (Echeverri, 1996). La reflexión que promueve el diario pedagógico, al tenor de los normalistas, subyace como una disposición especial hacia el mejoramiento continuo, implica el hecho de estar abiertos al cambio a través de la revisión del quehacer. Además, insta a los actores normalistas a pensar que, entre otras cosas, en las Escuelas Normales se “respira y se vive la pedagogía” (GFRIV89).

Consideraciones finales

Todas las imágenes de pedagogía puestas en iteración dentro de las Escuelas Normales condensan rituales y discursos que hablan del deber ser del maestro; es decir, estas imágenes son parte de lo que autores como März (2009) y Luzuriaga (1981) subrayan como la dimensión normativa de la pedagogía. Así, si se habla de la pedagogía como un atributo del maestro, se inquiera por asuntos axiológicos y actitudinales que han de encarnarse; si se aborda la pedagogía como arte de enseñar, se presumen un conjunto de reglas que deben mediar la acción profesional; si se acude a la pedagogía como saber, se demandan apropiaciones para una “enseñanza adecuada”; o, incluso, si se habla de la pedagogía como reflexión

de la práctica, se está exigiendo poner el foco en el hacer. En este entendido, los discursos y los rituales someten a iterabilidad ciertas normas y reglas que cumplen el papel de regular las subjetividades de los maestros, moldeando consciencias y cuerpos en virtud de la prohibición. Por este motivo, lo que se ha mostrado no supone un asunto distinto, sino, cuanto más, una de las aristas de la dinámica performativa que generan las identidades docentes en la formación de maestros. El carácter prescriptivo que adquiere la pedagogía la convierte en un potente vector de poder performativo, ya que ella “marca” lo incorrecto y lo no factible. La pedagogía es una urdimbre de elementos simbólicos que almacenan la memoria de un pasado idílico, mismo que se ha sedimentado con el tiempo. En ese punto, se anudan creencias que encuadran al maestro, sus posicionamientos y actuaciones profesionales, motivo por el cual la pedagogía es receptáculo de convenciones que fraguan las identidades desde una incesante reiteración.

Si se hace una mirada retrospectiva de las Escuelas Normales, es posible identificar la pedagogía como un asunto sedimentado en el devenir de estas instituciones, que se ha iterado constantemente. Probablemente, como algunos estudios sostienen, esto obedece a la reproducción de los discursos dominantes sobre educación (Loaiza, 2011; López, 2010; Valencia, 2005) y, en ese sentido, la palabra pedagogía puede referir el conjunto de enunciados y preposiciones considerados “actuales” en distintas historicidades, razón por la cual, declarar lo pedagógico siempre habrá sido para las Escuelas Normales un motivo para estar a la vanguardia. En sus tesis doctoral, Herrera (2017) indica que las Escuelas Normales han trasegado históricamente, basadas en distintos horizontes de apropiación pedagógica: la pedagogía pestalozziana, la escuela activa y la pedagogía católica. Según la investigadora, estos horizontes conjugados con los factores históricos y políticos han involucrado, para las Escuelas Normales, la instalación de mecanismos propios de formación que convergen en manifestaciones particulares del “ser de maestros”. Según el estudio, esto podría estar asociado a que las Escuelas Normales “comprendieron una pedagogía y unos modos propios de ser que han subsistido en el tiempo” (Herrera, 2017, p. 24), y esos modos de relacionamiento con la pedagogía han producido, al decir de la investigadora, unas maneras específicas de actuación y comprensión, que refieren una suerte de *habitus* propio.

Lo planteado en esta investigación es bastante afirmativo, casi confirmativo, de las creencias de los actores normalistas, puesto que en el hecho de leerse como “dueños de la pedagogía” es que reside

la declaración de ser distintos y “especiales”. El problema de estos abordajes es leer la pedagogía como una cuestión esencialista, que se posee, de la cual dispone el maestro y que augura el “éxito” de la profesión docente. Así, la pedagogía termina marcando fronteras entre lo que significa ser normalista y lo que no lo es. Además, estas posturas y posicionamientos parten de una mirada determinista de la formación, en la que se cree que esta alcanza todos sus propósitos, pues si el normalista es “especial” en virtud de su proceso de formación es porque se parte de una premisa, según la cual la formación produce el perfil que propende. Debe recordarse al respecto que los sujetos no se forman en la afirmación, sino, más bien, en el fracaso, en la *forclusión* (Butler, 2002). Es posible que muchos normalistas logren encarnar ciertos rasgos que se conciben como válidos, instados por su temor a incorporar lo inválido. De todos modos, esta relación especular con las imágenes ideales siempre falla, nunca somos plenamente el “otro” que se nos muestra en la formación. Sin duda, podremos prefigurar aprendizajes miméticos y con ellos procesos de identificación con el otro y lo otro, pero esto no asegura que nos prefabriquemos del modo que se quiere, menos garantiza que se sea “mejor”, en este caso, dentro del ámbito profesional. Es allí donde ciertamente las identidades que adquiere el maestro, bajo el alero de las concepciones de pedagogía, tienen un tono político, pues al jerarquizar los sujetos, definen los gradientes de lo humano y, en consecuencia, lo no humano (Butler, 2010; Hall, 2010).

A lo sumo, podría decirse que la apropiación de esta pedagogía está asociada a relaciones de poder, lo que concuerda con investigaciones como la de López (2010), en la que se reporta la incidencia de relaciones de saber y poder en las experiencias de maestros normalistas sobre su práctica docente, la cual se convierte en el escenario donde entran, casi por imposición, saberes de distintos orígenes y naturalezas. López (2010) reconoce que en la Escuela Normal persiste la idea de formación docente cimentada en “la cultura normalista que se referencia en las vivencias pedagógicas de formación de los maestros, debatidas entre la Normal, la Anexa y las escuelas afiliadas a la Normal para llevar a cabo la práctica en los contextos locales” (p. 85). Otra investigación que concierne los efectos del poder en la apropiación de las ideas pedagógicas es el estudio desarrollado por Santamaría *et al.* (2009), el cual mantuvo como objetivo identificar los sentidos de las prácticas docentes que explicitaban los maestros de una Escuela Normal, en concordancia con la pedagogía conceptual como enfoque pedagógico institucional. Con esta investigación, Santamaría *et al.* (2009) reportaron que los

maestros tienden a inscribirse en una dinámica de correspondencia, e incluso obediencia, a los mecanismos de control-poder en los que se enmarca su ejercicio pedagógico, aun cuando estos condicionan el desarrollo de la práctica docente y la articulación de su discurso pedagógico.

En este orden de ideas, la idea de pedagogía no solo concatena vectores de poder, sino que los reproduce mediante la iterabilidad de discursos y rituales, prefigurándose en cuanto construcción normativa que sabe acerca de lo “correcto” y que se justifica en razón de estar inscrito en los asuntos en boga. Sin embargo, todas estas imágenes de pedagogía, por reduccionistas o incluso peyorativas que parezcan, no pueden ser del todo erosionadas. Desde luego, ellas, con su potencial simbólico, ejercen una fuerza performativa sobre los normalistas y posibilitan procesos de identificación múltiples y diversos, pero existe un elemento que las atraviesa: si bien tienden a idealizar la profesión docente, también promueven un fuerte compromiso con esta, lo que insta al normalista a realizar su mejor esfuerzo en su desempeño profesional. Ahora, lo que sí debe hacerse es reinterpretar el “compromiso”, dejando de entenderlo como una entrega sin reserva y un servicio altruista que soporta toda clase de precarizaciones labores. Es necesario esforzarse para ser maestro, pero debe cultivarse una criticidad sobre los costos e implicaciones del “entregarse sin medida” (CSRV67). De cualquier manera, la apelación a la pedagogía como práctica referencia o cita de autoridad no refiere la repetición literal de la instancia previa (Butler, 2003). Si bien con cada cita se arrastran al presente los sedimentos de poder que las producen, nunca se alcanza el estado originario. En otras palabras, esta apelación es variable y no consigue siempre los mismos efectos, aunque está abocada a una iteración perpetua, dejándose abierta siempre la posibilidad de rearticulación.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía* (J. Hernández, Trad.). Fondo de la Cultura Económica.
- Adorno, T. (2004). *Teoría Estética* (J. Navarro, Trad.). Ediciones Akal.
- Alzate Parra, M., Hernández Alcalá, J., Fonnegra Gómez, N., Machuca Quejada, Y., Roldán, M. L., Aguilar Rosero, D. A., Rivera, D. C., Salazar Duque, C. S., Vanegas Villa, O., Vásquez, N. L., Velásquez, J. G. y Vélez, L. A. (2011). Los egresados normalistas en Antioquia: institución formadora, maestros y región. *Nodos y Nudos*, 3(30), 65-78. <https://doi.org/10.17227/01224328.960>
- Brezinka, W. (1990). *Conceptos Básicos de la Ciencia de la Educación*. Editorial Herder.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Butler, J. (2003). Reescificación de lo universal: hegemonía y límites del formalismo. En J. Butler, E. Laclau y S. Žižek, *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda* (pp. 17-48). Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas* (B. Moreno, Trad.). Editorial Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Dilthey, W. (1942). *Historia de la Pedagogía* (L. Luzuriaga, Trad.). Editorial Losada.
- Dilthey, W. (1944). *Introducción a las ciencias del espíritu: Obras I*. Fondo de cultura económica.
- Echeverri, J. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(8), 71-105.
- Echeverri, J. A., Garcés, J. F., Rodríguez Gómez, H., Gallego, G., Kiafki, W., Correa, S., ... Ramírez, M. (2003). *Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo para la formación de docentes* (ACIFORMA). Colciencias, Universidad de Antioquia y Secretaría de Educación de Antioquia.
- Echeverri, J. (2009). *Un Campo conceptual de la Pedagogía: una contribución* [Tesis de doctorado, Universidad del Valle].
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación* (P. Manzano, Trad.). Ediciones Morata.
- Hall, S. (2010). *Sin Garantías*. Envió editores.
- Herbart, J. (1946). *Antología de Herbart* (L. Luzuriaga, Ed.). Editorial Losada.
- Herrera, G. E. (2017). *Panorama histórico, políticas y resistencias: reestructuración y acreditación de las escuelas Normales colombianas* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Bibliotecadigital Udea. <http://hdl.handle.net/10495/8674>
- Kant, I. (2003). *Pedagogía* (L. Luzuriaga Y J. L. Pascal, Trads.). Ediciones Akal.

- Loaiza, Y. (2011). Las Escuelas Normales Superiores Colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(7), 67-93.
- López, M. (2010). Genealogía de la práctica pedagógica para la formación de maestros normalistas. *Plumilla Educativa*, (7), 84-91.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Luzuriaga, L. (1965). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Editorial Losada.
- Luzuriaga, L. (1981). *Pedagogía*. Editorial Losada.
- März, F. (2009). *Introducción a la pedagogía*. Editorial Sígueme.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (18 de mayo de 2018). *Pedagogía*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80185.html>
- Nietzsche, F. (1997). *La genealogía de la moral*. Alianza Editorial.
- Nohl, H. (1959). *Teoría de la Educación* (L. Luzuriaga, Trad.). Editorial Losada.
- Pérez, G. (2020). Una lectura pedagógica de los procesos de formación inicial de maestros. La acreditación de las escuelas normales en Antioquia. En A. Hincapié, D. Muñoz y F. Pérez, *Pedagogía, Formación y Universidad* (pp. 162-186). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Rátiva, M. (2017). *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 1(29), 1-10.
- Runge, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de pedagogía*, 68(23), 361-385.
- Runge, A. y Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo De Ockham*, 9(2), 13-25
- Runge, A., Hincapié, A., Muñoz, D. A. y Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Santamaría, L., Aristizábal, O., Gómez, R., Escobar, R., López, M., Castelblanco, J., . . . Murillo, J. (2009). Sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestros de la escuela normal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(5), 71-95.
- Scheler, M. (2001). *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético (El formalismo en la ética y la ética material axiológica)*. Caparrós Editores.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós.
- Schwab, J. (1983). The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. *Curriculum Inquiry*, 3(13), 239-265.
- Stenhouse, L. (1968). The Humanities Curriculum Project. *Journal of Curriculum Studies*, 1(1), 26-33.
- Stenhouse, L. (1991). La investigación del currículum y el arte del profesor. *Revista Investigación en la Escuela*, (15), 9-15.
- Valencia, C. (2005). Las escuelas normales y la formación del magisterio en Manizales en el siglo xx. *Eccos Revista Científica*, 2(7), 451-470.
- Wulf, C. (2009). Images of Social Life. En B. Hüppauf y C. Wulf (Eds.), *Dynamics and performativity of imagination: The image between the visible and the invisible* (pp. 166-175). Routledge.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. (1999). El saber pedagógico: Experiencias y conceptualizaciones. En J. A. Echeverri (Ed.), *Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 81-88). Centro Consolidado de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Universidad de Antioquia.



Título de la obra

Auroras

Autor: Andrea López O.

Año: 2019

El mito de una mayor cientifización en la formación docente en Colombia

The Myth of Increased Scientification in
Teacher Education in Colombia

O mito de uma maior cientifização na
formação de professores na Colômbia

Edisson Cuervo-Montoya* 
Andrés Klaus Runge** 

El estudio para maestro (Lehramtstudium) está marcado por la expectativa de que éste podría, ya como estudio, ofrecer una contribución inmediata a la cualificación práctico laboral. Esa reclamación de la práctica no sólo caracteriza la construcción y estructura de tales estudios, sino que penetra en todos los poros de la cotidianidad de los estudios universitarios y pone, en especial a la docencia, en serios problemas.

ANDREAS WERNET, 2016, p. 294

La profesión la aprende uno solo a partir de la praxis profesional, la investigación la aprende uno solo a partir de los procesos investigativos; ambas se aprenden, en todo caso, no de una manera 'inmediata' la una de la otra y tampoco mediante la suspensión de su respectivo primado funcional. Los procesos de aprendizaje recíprocos son solo entonces

Fecha de recepción: 04 de diciembre de 2023
Fecha de aprobación: 17 de septiembre de 2024
Fecha de publicación: 01 de enero de 2025

* Doctorado. Universidad de Valencia. Colombia. edisson.cuervo@correounivalle.edu.co

** Doctorado. CINDE. Colombia. andres.runge@udea.edu.co

posibles sí la profesión aquí y la disciplina allá en su propia lógica pueden encontrar una opción de conexión con la otra lógica.

HEINZ-ELMAR TENORTH, 1990, p. 93

Para citar este artículo

Cuervo-Montoya, E. y Klaus Runge, A. (2025). El mito de una mayor cientifización en la formación docente en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (62), 148–163. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20381>

Resumen

El artículo de reflexión discute críticamente las “tensas” relaciones entre teoría y práctica en la formación de profesionales en educación en Colombia, realizando un recorrido histórico por los grandes momentos de los procesos de formación y profesionalización docente, hasta llegar a tiempos más recientes, donde dicha formación se ha caracterizado por un devenir de procesos de academización y universitarización. Los presupuestos del texto tienen que ver con que, no necesariamente, se alcanza una mayor idoneidad y excelencia en el desempeño profesional práctico escolar mediante una mayor formación y habilidades desde la lógica de la investigación universitaria; además, que la exigencia de una mayor y mejor relación con la práctica en el contexto universitario resulta ser una orientación confusa y una fórmula vacía.

Palabras clave

pedagogía; profesionalidad docente; cientifización; teoría; práctica

Abstract

The reflective article critically examines the “tense” relationship between theory and practice in the training of education professionals in Colombia. It offers a historical overview of the key moments in the processes of teacher training and professionalization, leading up to more recent times, characterized by increasing academic and university-based approaches. The article’s premises suggest that greater training and research-oriented skills within the logic of university education do not necessarily translate into higher competence and excellence in practical school performance. Furthermore, the demand for a stronger and better connection to practice within the university context often proves to be a confusing guideline and an empty formula.

Keywords

pedagogy; teaching professionalism; scientification; theory; practice

Resumo

O artigo de reflexão discute criticamente as relações “tensas” entre teoria e prática na formação de profissionais da educação na Colômbia, fazendo um percurso histórico pelos principais momentos dos processos de formação e profissionalização docente, até chegar aos tempos mais recentes, caracterizados por um aumento dos processos de academização e universitização. Os pressupostos do texto argumentam que um maior foco na formação e no desenvolvimento de habilidades a partir da lógica da pesquisa universitária não necessariamente leva a uma maior competência e excelência no desempenho prático escolar. Além disso, a exigência de uma melhor e mais sólida relação com a prática no contexto universitário revela-se uma orientação confusa e uma fórmula vazia.

Palavras-chave

pedagogia; profissionalismo docente; cientificação; teoria; prática

El propósito de este escrito¹ es poner en discusión 1) las exigencias de cientificación y 2) las reclamaciones de una relación con la práctica en la formación docente en las facultades de Educación. Partimos de la idea de que tales asuntos se han configurado como construcciones míticas en la medida en que se les atribuyen cualidades o sentidos que no tienen o que tienen, pero en un nivel imaginario poco claro y nebuloso; es decir, mantienen una sobrecarga de sentido no tematizado. De manera que circulan de forma acrítica e irreflexiva en los discursos en distintos niveles (política educativa, gremio de maestros, estudiantes y profesores universitarios, facultades de educación, entre otros) y, por ello, necesariamente han de ser debatidas e investigadas (desmitificadas). En un acto de desmitificación se propone entonces cuestionar y reflexionar sobre tales asuntos que circulan como sobreentendidos en el ámbito educativo.

El proceso de profesionalización docente en Colombia: Escuelas normales, institucionalización y reglamentación de la docencia y universalización de la formación docente

En Colombia los docentes —entiéndase por ello todos aquellos que ejercen la docencia en un sentido amplio: enseñar, educar, instruir, formar—, pero en especial, los maestros o enseñantes, ahora denominados licenciados,² comenzaron a cobrar relevancia como parte del proyecto de construcción de la nación desde el siglo XIX, momento en el cual se posiciona la idea de una instrucción pública como un eje fundamental para consolidar dicho proyecto diferenciado de los tiempos de la Colonia. En palabras de Zuluaga (1984):

1 Este artículo es resultado del proyecto de investigación “Desarrollo Profesional Docente en Educación Superior: una alianza para avanzar en la comprensión de las trayectorias formativas de la Universidad de Antioquia (Colombia) y la Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil) (CODI: 2018-23514).

2 En Colombia, de manera muy curiosa, la titulación de licenciado se circunscribe solo a aquellos que se forman para ejercer la docencia (licenciado en educación infantil, licenciado en educación primaria, licenciado en educación matemática, entre otros). La titulación de licenciado no se refiere, en un sentido amplio, a la capacitación y cualificación con la que cumple una persona para poder ejercer laboralmente, en el sentido de que se hace acreedor de una licencia con la que se le autoriza para ejercer su profesión.

El oficio de maestro definido desde un incipiente saber pedagógico, se dio paralelamente a la creación de las Escuelas Normales, cuando el gobierno republicano, tras el proceso de consolidación de la independencia nacional, inició la organización de un sistema de educación pública. (p. 29)

En tal sentido, la Escuela Normal³ fue el primer proyecto político-educativo con el que se buscó homogenizar la docencia (enseñanza) y, seguidamente, la formación docente (Báez Osorio, 2004; Martínez Boom, 2016; Muñoz Bravo, 2020; Valencia, 2006; Zuluaga, 1996). Como lo refiere su nombre: desde entonces las Escuelas Normales entraron en escena⁴ para “normalizar” la enseñanza mediante la “estandarización” de los métodos y los contenidos y mediante la formación (cualificación, capacitación, regulación) de los docentes.

A partir de ese momento histórico el ejercicio de la docencia comenzó a ser definido y reglamentado por las leyes republicanas sobre la educación (Ley 6 de agosto de 1821. Artículo 14) y, como lo señalan Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes (2019), se empezaron a dar unos hitos clave en el establecimiento legal de la “profesión docente”, ligados a unos procesos de institucionalización, regularización, titulación y academización de su formación. Los autores además especifican al respecto: al inicio, la actividad de enseñar se llevaba a cabo de manera libre y después se fueron practicando mayores formas de

3 Recordemos que la concepción de “escuela normal” se da en el marco de una suerte de toma de conciencia con respecto a la falta de cualificación en términos de saberes y de métodos de los maestros. De allí la idea de “normalizar” sus saberes, métodos y formas de impartir la docencia. Esto no fue ajeno en nuestro contexto colombiano en los comienzos del siglo XIX. Como lo dice Zuluaga (1984): “Surge así, en este plan para uniformar la enseñanza, la Escuela Normal como depositaria del método para difundir las ‘primeras letras’” (p. 31).

4 En Colombia, en el año 1822, se abrió la primera escuela normal orientada por el sistema de instrucción lancasteriano (Báez Osorio, 2004) —en Estados Unidos, en Concord, un año después gracias a Samuel Read Hall—. De todas formas, en Colombia, entre 1842 y 1845, durante el gobierno del presidente Pedro Alcántara Herrán con el ministro encargado de la Educación, el estadista Mariano Ospina Rodríguez, hubo también una preocupación por la formación de los maestros y se retomó la idea de trabajar por establecer la enseñanza elemental mediante el sistema de instrucción lancasteriano. De cara a la escasez de maestros y a la falta de preparación de los que había, el gobierno nacional promulgó el decreto de 2 de noviembre de 1844, con el que se ordenó el establecimiento de las escuelas normales en cada capital de provincia de la república y se diferenció entre los estudiantes que se preparaban para ser docentes (maestros) y los que no (Martínez Boom, 2016).

control y vigilancia. Así, a finales de la Colonia se podía diferenciar cinco clases de personajes que se dedicaban a la docencia —no doméstica⁵—:

- Los catedráticos, que se desempeñaban en los colegios mayores o seminarios;
- Los religiosos de Orden, [quienes] laboraban como preceptores en la[s] escuela[s] pía[s] (instituciones dirigidas a las comunidades más pobres, anexas a los colegios mayores);
- Los bachilleres o ayos de pupilo quienes, en realidad, eran estudiantes que habían aprobado su segundo año de educación superior;
- Los maestros pensionarios o pensionistas, quienes acogían en su casa un número de niños que pagaban su respectiva pensión [escuela-casa]; y
- El maestro público de primeras letras. (Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes, 2019, p. 18)

Por su parte, Martínez Boom *et al.* (2003) muestran como ya en la Colonia se encuentra documentada una autorización virreinal para el ejercicio de la docencia en primeras letras. Dicen los autores:

Esta fue la primera forma de reconocimiento de su público ejercicio. El título se constituyó, entonces, en el mecanismo que utilizó el poder estatal para sujetar, para controlar, para vigilar a estos personajes dedicados a la enseñanza. Por medio de él comenzaron las autoridades virreinales a poner límites a aquella actividad que hasta entonces se ejercía libremente; se inició así, el proceso que atrapó en la norma una actividad y al sujeto que la realizaba. El periodo que va desde 1770 hasta 1800 está lleno de expedientes en los cuales se solicita la expedición de título de maestro. (pp. 43-44)

Sin entrar en una discusión con estos últimos autores citados, la pregunta es cómo hubiera sido de otra manera el ejercicio de la docencia: sin norma, sin regulación, sin asignación salarial o solo con “socorro de limosna”, sin titulación, sin institucionalización, sin laborización, al arbitrio, sin profesionalización. Lo que se busca resaltar, de todas formas, es que, a partir de estos datos históricos, comenzamos a ver los primeros aspectos del proceso histórico de profesio-

nalización —y de desprofesionalización⁶— docente en Colombia, entendiendo por profesionalización, en un sentido restringido, el desarrollo de un grupo laboral (agremiaciones de maestros) en dirección a su profesión o cualificación de su labor como profesión (Pfadenhauer, 2003; Stichweh, 1994).

En ese sentido restringido, es decir, desde una perspectiva socio-institucional y colectiva,⁷ la profesionalización se puede entender entonces como una dinámica moderna de diferenciación funcional (Stichweh, 1994, 2013) mediante la cual un grupo laboral o profesional busca consolidar o elevar su estatus social, disputar su posición en la sociedad y legitimar sus especificidades y formas de comunicación particulares —sistema de las profesiones—. Ello incluye la adquisición de una cierta autonomía y de un control sobre sus producciones y ejecuciones, así como unos debates internos acerca del ethos e idoneidad de su propio trabajo, pero ello también en el marco de unos procesos de regulación y reglamentación de la labor profesional. Siguiendo a Helsper (2021), esto tiene que ver, primero, con la

institucionalización de los procesos de formación laboral, es decir: con el establecimiento de programas de estudio específicos, en la medida en que el saber profesional siempre necesita de una fundamentación científico-experiencial y científico-crítica y reflexiva; con la institucionalización sistemática de las fases de la praxis durante el estudio asesorada tanto de manera científica como de manera práctico-reflexiva; con el establecimiento de una fase práctica para los nóveles que se caracteriza por una delegación de la responsabilidad todavía no completa y que vale como obtención y formación de las prácticas y rutinas profesionales [...] Pero esto tiene que ver también, segundo, con el establecimiento y aseguramiento social de una base de acción institucional y de unas condiciones marco organizacionales e institucionales

5 García Sánchez (2007) habla de otro grupo de docentes que ubica dentro del ámbito doméstico. Entre ellos están: amas de cría o nodrizas, gobernantas, preceptores, informadores, ayos, tutores/curadores y maestros artesanos.

6 Se puede hablar de desprofesionalización cuando los campos de acción laboral, caracterizados por su profesionalización, son sometidos a presiones en vista de los cambios sociales y de las nuevas regulaciones sociales, los cuales socavan la autonomía de los fundamentos de la acción interactiva docente cuando se trata del trabajo de elaboración y resolución de las crisis bajo una ayuda sustituta (Helsper, 2021). Se trata de todas esas amenazas que se ciernen sobre la autonomía interactiva del actuar profesional. Helsper señala, entre otras, las siguientes tendencias desprofesionalizantes de la labor profesional docente (Helsper, 2021, cap. 8, p. 289 y ss.): la economización (eficientización, mercantilización, competencia, subsidiación y responsabilización, tecnologización y desapropiación), la precarización del actuar pedagógico-profesional, la orientación hacia el gerencialismo según la nueva gestión pública y la estandarización y normalización.

7 La cuestión de la profesionalización se puede tratar desde dos grandes perspectivas: una perspectiva socio-institucional e histórica y una perspectiva biográfico-laboral y formativa.

que apoyan y rodean la profesionalidad [...] Solo cuando se establezca de manera suficiente tanto el lado individual como socio-institucional de la profesionalidad es que podemos ver las condiciones para el actuar profesional que posibilitan la profesionalidad. El presupuesto de una *necesidad de profesionalización* de las actividades laborales se determina a partir de esa comprensión de profesionalidad y de profesionalización. (pp. 57-58)

Según las teorías clásicas de las profesiones al estilo Parsons (Abbott, 1988) cada campo de desempeño laboral aspira entonces al reconocimiento social y a la profesionalización. Con lo que hay que recalcar, frente a lo anterior, que, ya desde tales estudios, se ha planteado igualmente que no todo trabajo se configura en un oficio, ni mucho menos en una labor y que no toda labor se configura en una profesión (Sallmann, 2018). En otras palabras, toda profesión es una labor, pero no toda labor es una profesión y no todo oficio es una labor.⁸

A propósito de lo dicho hasta acá, Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes (2019) resaltan varios momentos que dan pie para pensar en ese proceso de profesionalización docente en clave histórica en Colombia:

- **Primer Periodo: 1776-1909:** Comienza la administración de la educación por parte del Virreinato del Nuevo Reino de Granada. Se da la reforma educativa de 1870 en la que se establecen criterios para la formación docente y elementos sobre el concurso para ejercer la docencia.
- **Segundo Periodo: 1913-1952:** Hubo una preocupación por la cualificación moral, corporal y social de los docentes. Se promovió que la carrera docente se diera por concurso. Se ratifica la necesidad de la formación de docentes, por ejemplo, mediante la creación del Instituto Pedagógico Nacional en 1917. En 1934 el

gobierno corrobora la existencia de tres facultades de educación (Tunja, Bogotá) que más tarde originarán, en su conjunto, la Escuela Normal Superior como institución que acogió la formación ofrecida por esas tres facultades en una modalidad de alto nivel y bajo la dependencia del Ministerio de Educación Nacional. En 1951 la Escuela Normal Superior desaparece para darle lugar a dos universidades pedagógicas: la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

- **Tercer Periodo: 1952-1979:** Se destaca la formación docente y se concibe como una cuestión profesional. Las universidades, en el marco de difusión de la tecnología educativa y el diseño instruccional (Martínez Boom *et al.*, 2003), cobran relevancia como espacios para la formación de los docentes (*tertiary education*), en especial con la creación y expansión de las facultades de educación. Los docentes son pensados con más fuerza como parte integral del sistema educativo lo que pone en relación la cuestión de la profesionalidad con la formación profesional docente en el contexto universitario; es decir, la labor docente progresivamente se academiza y universitariza —ya no se trata como un apostolado, como una cuestión moral-personal, ni como un oficio—. Ello quiere decir que la formación docente se acopla con un campo científico-disciplinar —con la pedagogía o la didáctica, por ejemplo— y con unos procesos de certificación (diploma).
- **Cuarto Periodo: 1979-1994:** Se amplió la oferta para la formación de docentes quitándoles exclusividad a las facultades de educación. En 1982, surge el Movimiento Pedagógico Colombiano que eleva a discusión de país la necesidad de profesionalizar al cuerpo de docentes y cualificar su formación, así como su derecho a la participación en los asuntos relacionados con el sistema educativo. Vale destacar que, independientemente de la importancia de los logros políticos, a lo más profundo que se llegó en ese momento con las reivindicaciones teórico-académicas respecto a la profesionalidad fue que “la pedagogía era el saber del maestro” y que el “maestro era un intelectual”. No obstante, hasta el día de hoy no sabemos si conocimiento, saber, creencias, intuiciones es lo mismo y mucho menos si pedagogía es enseñar, enseñar bien, saber enseñar, dominar unos métodos de enseñanza, investigar, investigar qué, una cualidad individual, un proceso metódico para producir conocimiento o una forma de hacer ciencia, o si intelectual es el que piensa, reflexiona, opina, investiga o qué. Ligado

⁸ Recordemos que el término “oficio” viene de la palabra *officium*, en latín y así mismo viene de *opiffficium*, que se conforma a su vez por *opus* (obra) y *facere* (hacer), además del sufijo *io* (acción y efecto). El oficio entonces es acción y efecto de hacer una obra. Una labor, por su parte, hace referencia a cualquier ocupación o trabajo que esté orientado hacia una retribución económica y que no culmina con una actividad laboral puntual (Sallmann, 2018). Por labor se entiende entonces una actividad especializada, aprendida de manera sistemática, que tiene elementos identificatorios con respecto a quien la ejerce y que, la mayoría de las veces, viene acompañada con un certificado de cualificación. A diferencia de las labores con capacitación, las labores académicas se conciben como profesiones al tener como base una disciplina científica. En tal sentido, todas las profesiones son labores, pero no todas las labores son profesiones. Atendiendo a todo lo anterior y otros planteamientos que acá no abordaremos, en este trabajo preferimos hablar de profesión docente y no del oficio de maestro (Helsper, 2021).

a lo anterior; están, además, las construcciones míticas —y románticas— con las que no solo se ha continuado remitiendo a un pasado “magisterial idílico”, como “maestros de verdad ya no hay” y “los de antes sí eran verdaderos maestros”, sino que ha llevado a la promoción de nuevos mitos redentores como el de la necesidad de “cientificación” de la profesión docente o el de la obligatoria “relación con la práctica” como aquel rememorado y anhelado “maestro artesano”.

Visto de manera crítica, el atrincheramiento político bajo la consigna de la pedagogía como el saber del maestro produjo, para ese momento, un efecto de “inmunización defensiva” frente al debate epistemológico sobre la pedagogía en términos científico-disciplinarios⁹ y frente a la necesidad de una teorización mucho más compleja de la profesionalidad docente, más allá de la idea del maestro como intelectual y más allá de la docencia como un oficio. Asuntos, estos últimos, que seguidamente capitalizaron muy bien los tecnócratas y psico-técnicos de la educación al servicio del gobierno mediante la implantación del discurso sobre las competencias y sobre los modelos de competencias docentes¹⁰ con su “ideología invisible” (Chauí, 2014) y sus pre-

tensiones de control y estandarización —en el marco del Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (La educación encierra un tesoro)—.

- Quinto Periodo: 1995-2016: Desde la Ley General de Educación se establecen las bases para los procesos obligatorios de acreditación en alta calidad de los programas de licenciatura ofrecidos por las facultades de educación, así como para la reconfiguración de las Escuelas Normales. En el 2002 se promulga el Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278 que modifica los criterios para el ingreso al servicio y otros asuntos. Vale resaltar que, con este nuevo estatuto docente, se promueve que los profesionales que no son licenciados se vinculen a la labor docente y se empieza a hablar y a dar reconocimiento a lo que se denomina formación de alto nivel (maestrías, doctorados). Tiene lugar el auge de las maestrías y doctorados como posibilidad de un aumento salarial para los docentes, pero bajo la concepción harto nebulosa (mítica) de que así el gobierno estaría dignificando la docencia, mejorando la calidad educativa y, sobre todo, la calidad de la enseñanza. Desde ese momento, el discurso de las competencias, de la calidad, del aprendizaje, de la rendición de cuentas y de la educación basada en la evidencia permea el sistema educativo e invisibiliza toda mirada compleja a la profesionalidad docente en términos sociales, culturales, interactivos y se promueven, más bien, unos marcos interpretativos orientados psicológicamente en atención a la personalidad del docente o a sus características individuales (estándares, competencias). Las tensiones entre los procesos de profesionalización y desprofesionalización se vuelven más agudas en la medida en que las exigencias de profesionalización por parte de la política educativa y de agentes externos (gremios empresariales) expresadas, por ejemplo, en términos de centrarse en evidencias de aprendizaje, en la efectividad y eficiencia en la enseñanza, entre otros, son vistas por los mismos agentes educativos como una tecnologización e instrumentalización de la enseñanza y, por tanto, como una “desprofesionalización” del propio ejercicio docente en la medida en que este no se deja tecnologizar.

Sírvanos este enmarcamiento inicial para decir que, desde el siglo XIX, hemos vivido en Colombia una serie de cambios en la política educativa con sus respectivos decretos en lo que respecta

9 Si la pedagogía era el saber del maestro; es decir, un saber hacer, un saber proceder, un saber sobre la enseñanza, entonces el debate no podía estar puesto en un nivel de discusión epistemológico-disciplinar: de allí que, para algunos, pedagogía era volver un saber cómo en un saber qué (reconstrucción y reflexión del maestro sobre lo que hace y cómo lo hace), para otros, pedagogía era un saber del maestro y no una disciplina, porque Foucault había propuesto trascender las disciplinas y preguntarse por la dispersión del saber no encapsulado en los marcos científico-disciplinares y, para otros, la pedagogía era solo un saber que los maestros y maestras se dedicaban a reproducir. El único que propuso para ese entonces una discusión en ese nivel fue Rafael Flórez Ochoa (UdeA), aunque con una visión deficitaria de la pedagogía como disciplina científica: ella estaba en proceso de convertirse en disciplina (estaba pasando por el umbral de la disciplinarización).

10 Más allá de la complejidad (Coronado, 2009) o banalización del concepto de competencia, un punto crítico al respecto es que, por lo general, estos modelos de competencias docentes se orientan fuertemente por criterios y saberes individuales en un desconocimiento craso de las condiciones y presupuestos sociales, estructurales e institucionales que hacen también parte de la cuestión de la profesionalidad docente. Así que más allá de las listas interminables de indicadores de competencias docentes, las competencias, primero, no se despliegan en un vacío, sino que requieren de situaciones de realización y esas situaciones no son ni serán siempre las mismas, por lo que a ello se le suman las contingencias, incertidumbres e inseguridades en las que se da el actuar profesional docente y de las que no dan cuenta estos discursos sobre las competencias docentes que, por lo general, vienen empaquetados y reducidos a listas de chequeo.

a la profesión docente. A nuestra manera de verlo muestra un proceso de profesionalización docente que se ha dado más por decreto (Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes, 2019; Ibarra Russi, 2010) que por el resultado de unas discusiones académicas sobre la profesionalidad, lo cual pone en evidencia “la crisis de la profesión docente en Colombia” (Álvarez Gallego, 2010), no solo como un asunto económico, social y político, sino también como una cuestión académico-pedagógica todavía pendiente —no hay una teoría pedagógica de la profesionalidad docente (Bohnsack, 2020; Helsper, 2021; Oevermann, 1996, 2002) y por lo general se habla de la docencia en términos de oficio—. De manera que estamos frente a un proceso de profesionalización que requiere de una mayor discusión teórico-conceptual y académica sobre la profesión y la profesionalidad.

Por donde se mire, las discusiones sobre lo profesional en el contexto de investigación pedagógica o educativa en Colombia brillan por su ausencia, esto, a pesar y curiosamente, de un estatuto de profesionalización docente y del llamado a una propuesta de reforma del sistema magisterial unificado.

Tercerización, academización y universitarización de la formación profesional docente

Ubicados en la actualidad y atendiendo al anterior recorrido esbozado, podemos decir que las diferentes apuestas por la reestructuración de la formación docente en el contexto universitario (facultades de educación) ha llevado a diversos intentos de solución y estos últimos reflejan las particularidades y especificidades de los debates —políticos, económicos, académicos— en nuestro territorio. Por ejemplo, Bautista y Gómez (2017) identifican cuatro tendencias de modelos de formación docente, analizando las experiencias de países de regiones diversas a nivel mundial:

- La normalista (en escuelas de educación secundaria y media)
- El pregrado en educación (que alude a la formación de docentes en el nivel de educación superior —universitario— en programas de pregrado, en nuestro país denominados licenciaturas o en escuelas superiores de pedagogía como en el caso suizo o alemán)

- El pregrado disciplinar (que implica una suerte de cualificación o especialización en asuntos pedagógicos, didácticos y metódicos posteriores a una formación profesional previa)
- El posgrado o formación complementaria en educación

De todas maneras y más allá de las diferencias, un análisis de las reformas tanto nacionales como internacionales (Fernández-Cruz y Gijón, 2011) a la formación docente universitaria en un espacio de tiempo amplio muestra una tendencia general en dichos desarrollos: *el progresivo paso de la formación docente en las otrora instituciones establecidas, por ejemplo, las escuelas normales, a una formación terciaria, es decir, superior (universidades)*. Los datos son también claros en ello: en Colombia, por ejemplo, según el SINEB,¹¹ a diciembre del 2021 había: 113 093 profesionales o licenciados en educación, 17 326 profesionales docentes no licenciados, 16 299 normalistas superiores, 3 071 bachilleres pedagógicos, 2 894 otros bachilleres, 486 técnicos o tecnólogos de otras áreas, 273 técnicos o tecnólogos en educación y 97 personas sin título.

Estamos, así, frente a una academización, cientificación y universitarización de las labores profesionales docentes (Horn, 2012), lo cual quiere decir que, para su ejercicio o para la posibilidad de su ejercicio, dicha labor profesional tiene que venir dada con una certificación educativa universitaria y tener una base de fundamentación científica. En tal sentido, la academización de la docencia se puede concebir como una variante de los procesos de consolidación de las labores y profesiones en las sociedades funcionalmente diferenciadas, en el sentido, además, de que para su ejercicio tiene que venir acreditada mediante una certificación educativa universitaria (diploma, acta de grado) como parte de una formación universitaria.

De manera que esta tercerización, academización y universitarización de la formación profesional docente no solo lleva a una constante definición del currículo y de los contenidos formativos universitarios, en concordancia con los desarrollos científicos y con el surgimiento de nuevas profesiones pedagógicas, sino, para el caso nuestro, a una definición de las mismas facultades de educación a

11 El Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media (SINEB).

propósito de su papel y tarea en la formación de sus profesionales docentes, en tanto ellas hacen parte de la Universidad.

Producción de conocimientos pedagógico-educativos y/o formación profesional docente en el contexto universitario: el papel de las facultades de educación

Recordemos que el *sistema de las universidades* trabaja como el escenario más importante de la contemporaneidad para la creación y reproducción de las disciplinas científicas y para la generación del mismo conocimiento científico (desde la investigación), por cuanto dicho sistema, al encontrarse interrelacionado a través de la creación de especializaciones disciplinares (pregrados y posgrados nuevos), vinculadas a los desarrollos investigativos de los grupos de investigación, divulga su función educativa y formativa e investigativa dentro de la sociedad en todas sus dimensiones.

El establecimiento académico universitario y las distintas comunidades científicas funcionan así, como la infraestructura de los sistemas de comunicación de las diversas disciplinas científicas. Siguiendo a Stichweh (1984, 1994), se pueden reconocer cinco elementos que además de definir, pueden caracterizar a una disciplina o comunidad disciplinaria, a saber:

1. Una comunidad científica suficientemente homogénea —un grupo homogéneo de defensores y detractores que luchan por la “nobleza de estado” (Bourdieu)—.
2. Un corpus de conocimiento científico que viene representado en sus libros, sus manuales, sus producciones y que se caracteriza por su codificación (verdadero/no verdadero), aceptación consensuada y enseñabilidad —por su carácter explícito comunicable—. En tal sentido, el conocimiento científico no es privado e inefable.
3. Un número suficiente de problemas y cuestionamientos.
4. Un conjunto de métodos y formas de investigación y unas orientaciones paradigmáticas.
5. Una estructura específica de profesionalización propia para la disciplina —para la formación de investigadores— y un proceso institucionalizado de socialización que sirven como modo de selección y formación de los futuros representantes (investigadores): pregrados, semilleros, posgrados. Todo ello remite, además y como se puede notar, a las instituciones científicas (Runge *et al.*, 2018; Stichweh, 1994).

La ciencia y las disciplinas científicas no son una empresa individual y su lugar por excelencia viene siendo la universidad. Y esto aplica para lo que se denomina pedagogía —estudios curriculares, investigación educativa, ciencias de la educación, didáctica—. Desde el siglo XVIII la pedagogía —o como se le denomine— es entendida como una disciplina científica que se ha establecido como un campo diferenciado dentro de las ciencias sociales y humanas —desde finales del siglo XIX— y se ha dedicado a ampliar el conocimiento sobre las problemáticas educativas y formativas. Cabe aclarar que lo anterior no se reduce a un asunto de simple denominación, la pedagogía no es la defensa de un nombre para un fantasma o entidad inexistente: desde entonces la pedagogía se ha venido configurando en institutos y facultades universitarias con profesores titulados como pedagogos y pagados para dedicarse a la investigación pedagógica; con grupos de investigación como parte del sistema de la ciencia, como en nuestro país; tenemos también revistas, libros y otras publicaciones dedicadas a presentar los conocimientos pedagógicos; existen numerosas redes de investigadores en pedagogía, etc.

En Colombia, con la creación de las universidades pedagógicas y las facultades de educación y gracias no solo a un decreto o estatuto docente (en Colombia Decretos 1602 y 2263 de 1936; Decreto 2277 de 1979; Decreto 1278 de 2002 en el que se sanciona el Estatuto de Profesionalización Docente), sino también a los desarrollos de conocimientos pedagógicos y al surgimiento e institución de nuevas profesiones pedagógicas, la producción de conocimiento educativo se ha vuelto una actividad innegable dentro de la universidad y una parte de la formación profesional docente.

A partir de aquí hablamos de profesionalización docente, no solo por decreto, sino gracias a su relación con unos conocimientos científicos y con unos procesos de academización, que se refiere en este punto, a que esa labor docente como profesión —y no como vocación, ocupación, trabajo heredado, servicio, oficio, *job*, trabajo artesano— aparece emparentada con una certificación educativa por parte de un organismo universitario (como vemos en Colombia en el año 1979, Decreto 2277, donde el Ministerio de Educación Nacional subraya que la labor profesional docente será ejercida solamente con la posesión del título universitario).

El meollo del asunto es que como la investigación y la producción de conocimiento son parte constitutiva y estructural de la universidad, a lo que no son ajenas las facultades de educación, surge con insistencia la “hostigante pregunta” acerca del papel que juega la universidad, en particular las facultades de

educación, en la formación profesional de los docente y en el desarrollo de sus habilidades investigativas en pedagogía, esenciales para su desempeño laboral. Así, durante el proceso de formación docente universitaria se habla de teoría y durante el proceso de las prácticas laborales o pedagógicas, de práctica. Esa concepción dicotómica de teoría y práctica se reproduce en los entornos donde la docencia está presente y configura la fórmula vacía de “una teoría sin práctica” y “una práctica sin teoría”.

Estas cuestiones resultan ser, para nuestro caso colombiano, muy mencionadas, pero poco debatidas y discutidas en el contexto de la formación docente y, en particular, en las facultades de educación. Lo cual hace surgir una serie de interrogantes, como: ¿Son las facultades de educación instancias para la investigación y producción de conocimientos científicos (pedagógicos, didácticos) referidos a la educación o se trata de instancias dedicadas de modo exclusivo a la formación, cualificación y profesionalización de los futuros docentes? ¿Los profesionales docentes se forman en las universidades para ser investigadores de cuestiones educativas o para ser interventores idóneos (ejercer) en distintos escenarios educativos? ¿Se puede tener un rol de investigador y de docente escolar al mismo tiempo? ¿Es necesario diferenciar estos dos roles y sus formaciones? ¿A mayor formación y producción investigativa por parte de una persona, mayor será su idoneidad en el desempeño de su labor profesional de enseñar? ¿Qué capacidades y saberes prácticos y procedimentales requieren los docentes para desarrollarse profesional y laboralmente de una manera idónea y en dónde se adquieren esos saberes y habilidades? ¿Qué papel juegan los contenidos (conocimientos) producidos científicamente en el posible desempeño laboral de los —futuros— docentes? ¿Las maestrías y doctorados sobre cuestiones educativas son una cualificación que mejora los desempeños práctico-profesionales o los desempeños investigativos? ¿Cómo se puede pensar la relación entre disciplina —lógica de la investigación— y profesión —lógica de la actuación e intervención— dentro de la discusión pedagógica universitaria y dentro de las propuestas de formación de maestros y maestras? Preguntas que dejan ver la cuestión de la formación profesional dentro de un contexto de discusión universitario como un “hueso duro de roer”, que amerita inclusive la consolidación de un programa de investigación sobre el problema de la profesionalidad dentro de la misma universidad, problema que, al parecer, ni se considera en forma amplia ni se debate en las facultades de educación.

¿Son las facultades de educación centros de prácticas?: el mito de la “relación con la práctica”

Si la tarea fundamental de la universidad es la investigación y producción de conocimiento científico, entonces ello hace surgir de forma recurrente la pregunta crucial en su interior —y por fuera de ella— acerca del papel de esos saberes científicos —y las áreas, las disciplinas y especialidades universitariamente establecidas como la didáctica, las ciencias de la educación, las teorías curriculares, la psicología educativa, la pedagogía o ciencia de la educación— en la formación práctico-profesional de los docentes. Para nuestro caso existe una “doctrina oficial” al respecto que, con sus diversificaciones, mantiene 1) que se presenta una relación en donde hay transferencia desde la teoría a la práctica —esto es, que la teoría es la que orienta a la práctica y/o que la teoría se transmite a la práctica—, que, así, 2) la pedagogía es un saber tecnológico o profesional, que 3) a mayor científicidad en esa teorización, mayor cualificación y efectividad de la práctica profesional y que 4) las facultades de educación, en correspondencia, están avocadas a promover una formación profesional de los futuros maestros y maestras más orientada a la práctica.

Esta cuestión de la relación entre teoría y práctica, que resulta de alto interés y es retadora para la reflexión y discusión pedagógica en Colombia en la actualidad, acaba integrándose acríticamente de manera simple, a las políticas educativas, a los discursos pedagógico-educativos y al pensamiento del profesorado, otro lugar común dentro de la “pirotecnia terminológica en educación” que circula en el país. Oelkers (1999) plantea al respecto que la “relación con la práctica” como asunto obligatorio y normativo dentro del contexto universitario parece algo absolutamente incuestionado, pero, si se mira bien, se trata de un asunto difuso y flojo en lo conceptual que lleva a muchas y variadas interpretaciones, a diferentes usos comunicativos y políticos, que viene siempre con una fuerte carga emocional y que oscila en esos discursos como un mito salvador o como una fórmula vacía.

Lo relevante es que, aquello que no ha sido pensado y desarrollado en forma suficiente, *continúa en un proceso de distorsión de la lógica estructura del campo disciplinar y profesional de la pedagogía* y entrega problemas —del nivel de error categorial— a entes interesados (facultades de educación) que no tendrían por qué ocuparse de ello. Asistimos pues, a una elaboración mítica que se debe problematizar (des-

mitologizar). Entendido ello como una configuración que necesita ser explicada (analizada e interpretada). Derribar ese mito, en suerte, no es negar el punto, sino reubicarlo dentro de la discusión, toda vez que nos hallamos frente a lo que Ryle (2002) señala como un “error categorial”.¹²

Desde una perspectiva pedagógica más amplia, las nociones de práctica y teoría en su frecuente (y en muchas ocasiones exigente) utilización conceptual, verbigracia, de las políticas educativas, no se refieren a una cosa precisa, sino que indican, fundamentalmente, una conexión que, sin ahondar en ella de manera relevante, se le observa como un asunto que se debe solucionar. Siendo la común indicación de perogrullo que la práctica no es teoría y que la teoría no es práctica, no obstante, la existencia de alguna relación entre ambos conceptos que, por lo general, se entiende como transferencia: la teoría se transfiere tal cual a la práctica.¹³

12 Ryle (2002) plantea que un error categorial “no es, meramente, un conjunto de errores. Es un gran error y un error de tipo particular” (p. 13) y este tiene que ver con asuntos o hechos que, siendo adecuados para una categoría, se presentan en otra categoría que no lo es. Por ejemplo, algo inadecuado será relacionar el sabor con el color. El Amarillo no es más o menos dulce que el Rojo. Los colores no pertenecen a la categoría de los sabores. Dentro de los ejemplos que propone Ryle (2002) en su trabajo, podríamos igual traer a colación, el de “Un extranjero ve por primera vez un partido de fútbol. Aprende cuál es la función de los arqueros, los defensores, los delanteros y del árbitro, y pregunta: ‘¿No hay nadie en el campo de juego que tenga como función contribuir a la conciencia de equipo? Veo quién ataja, quién defiende y quién ataca, pero no veo a nadie a quien corresponda ejercitar el *sprit de corps*” (p. 14). La conciencia de equipo no es una categoría que se pueda ver diferenciada de las tareas concretas que se llevan a cabo por parte de cada jugador. Lo mismo cabe preguntarse si la actividad investigativa y la actividad profesional-docente son commensurables o si son categorías adjuntas y en qué sentido.

13 Neuweg (2022), en una sistematización, presenta 12 figuras o modelos de relacionamiento de la teoría y la práctica en la discusión pedagógica que divide en dos grandes categorías: los planteamientos teórico-integradores y los planteamientos teórico-diferenciadores. Dentro de ellos se resaltan la figura de la transferencia en donde la diferencia entre saber generado científicamente y saber práctico no se ponen en discusión y se considera que el saber científico —tecnológico— se transfiere sin más a la práctica. Está también la figura de la transformación. Aquí se parte del reconocimiento de la diferencia categorial entre saber científico y saber práctico (profesional) y en ese nivel de discusión —ya no el de teoría y práctica— se plantea una posible procedimentalización o transformación que permita la integración entre sí de estos saberes. Por principio, acá el punto de integración sería el docente, lo que ha abierto todo un campo de investigación de la profesionalidad docente desde la perspectiva de las teorías, saberes y creencias subjetivas de los maestros y maestras. También resalta la figura de la diferenciación en que el problema de teoría y práctica se traslada al problema de la relación entre disciplina (lógica de la investigación) y profesión (lógica de la actuación profesional).

En la actualidad, las facultades de educación, en tanto instancias académico-administrativas que hacen parte de las universidades, se reconocen en la actividad primordial de producción de conocimiento, en este contexto, sobre las problemáticas educativas. No son entonces lugares de práctica propiamente dicha, ni tampoco una suerte de “canchas de entrenamiento” de los futuros maestros y maestras y la pedagogía científica no es o no se reduce a un mero saber profesional que orienta la acción, ni tampoco a una abyecta tecnología educativa. A tal efecto, las facultades de educación facilitan una “cultura de la distancia” (Neuweg, 2011) —un conocimiento distanciado— respecto a la educación como campo de estudio objetual y respecto a la praxis profesional como algo específico vinculado a lo anterior.

De esta manera, al igual que las facultades de medicina se dedican a producir conocimientos e investigar en aquello que esté relacionado con la salud y la enfermedad y no enteramente con la formación de profesionales en medicina, en la misma medida las facultades de educación se ocupan de la producción de conocimiento e investigación alrededor de las problemáticas educativas, que no solo de la formación de los docentes. Por lo cual, el vínculo que puede observarse entre las facultades de educación y la práctica, en especial, con el accionar profesional efectivo alcanza, tal vez, a un ensayo de dicha práctica profesional (*microteaching*) o a la teorización sobre ella. No es posible exigirles algo más.

¿A mayor formación académico-científica y mayor competencia investigativa, mayor idoneidad profesional docente?: el mito —estilizado— de la “cientificación”

Así mismo se tiene la creencia, en igual línea argumental, que con una alta formación académica y científica, se cuenta con una alta idoneidad para el quehacer profesional docente: este es el mito de la cientificación. Esa exigencia de una cientificación de la formación docente se ha estilizado como “mito redentor o salvador” de diferentes modos a lo largo de la historia reciente. El punto es que la integración de la formación docente a la universidad y la cientificación mediante maestrías, doctorados y, ahora, posdoctorados, se ha caracterizado por proveer permanentemente falsas expectativas y posteriores decepciones. La cientificación no resulta ser el camino exclusivo y adecuado para los problemas

estructurales del ejercicio laboral práctico de la docencia: uno no aprende a manejar bien y en forma idónea un auto haciendo un doctorado en mecánica automotriz.

De allí que muchos en el sector de la política educativa se quejen de que a pesar del aumento en los indicadores de formación posgraduada (maestrías, doctorados) de los docentes escolares, las “manecillas de la calidad educativa” (eficacia, eficiencia, mejora en resultados, pruebas, etc.) no se mueven. Y no se van a mover, pues contar con un doctorado o maestría en pedagogía o educación, contribuye en realidad es a la conformación de un *habitus* científico (reconocer las lógicas de la investigación y saber investigar), lo que no implica “per se” la conformación de un *habitus* profesional docente (enseñar, saber actuar profesionalmente, saber hacer, diversidad metódica, decidir, entre otros). Y así como un maestro no se convierte en un “mejor maestro” —que actúa de manera idónea— por la maestría o doctorado que ostente, no se puede decir que un maestro se convertirá en un “investigador excepcional” por toda su experiencia, traducida en años de labor, en la docencia.

Por eso, una mayor capacidad en investigación no se corresponde de por sí con una mayor capacidad profesional práctica y una mayor capacidad profesional práctica no es igual a una mayor capacidad en investigación. Equiparar competencia en la investigación con competencia en el ejercicio de la docencia es seguir cometiendo lo que se denomina un error categorial. Un análisis detallado al problema en cuestión (construcción mítica) permite reconocer que, en realidad, de lo que se trata, en el fondo, es de la poca diferenciación entre disciplina científica (con sus lógicas de investigación) y la profesión docente (con sus particularidades del ejercicio profesional práctico).

De todas maneras, en la medida en que en nuestro país la formación posgraduada (especializaciones, maestrías, doctorados) de los docentes en ejercicio se ha asumido fundamentalmente como una cuestión referida a lo salarial y ligada a la calidad educativa, tratar —reflexionar y teorizar— el tema se vuelve un asunto impolítico. (En Colombia, al 2021 más del 50 por ciento de la población docente contaba con estudios posgraduados. Además, llama la atención que el campo educativo es el que cuenta con el mayor número de doctores y con el menor número de producciones investigativas.)

Como lo refiere el artículo 105 de la Ley 115 de 1994, ahora ya el personal docente, directivo y administrativo se vincula al servicio público educativo estatal mediante nombramiento realizado por

decreto y dentro de la planta de personal aprobada por el MEN a la respectiva entidad territorial certificada (ETC). En el caso de los profesionales docentes solo se da para quienes hayan sido seleccionados por concurso público y acrediten los requisitos establecidos legalmente. Uno de los factores fundamentales del proceso educativo, según la Ley 115, es que el profesional docente reciba una actualización y capacitación profesional, quedando establecidos en el Art. 109 los propósitos de la formación de los docentes así: a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Las competencias investigativas quedan como una parte fundamental de la formación profesional, pero creer que ellas van a resolver lo que llamamos la práctica es inadecuado, por no decir errado. Los problemas estructurales y cotidianos del actuar docente no se resuelven con mayor científicidad. En el ejercicio profesional práctico el conocimiento científico-pedagógico es necesario, pero no suficiente; como tampoco es suficiente la simple experiencia y la capacidad práctica. Así que, capacidad de investigar sí, pero no solo, sobre todo cuando se trata de idoneidad en el ejercicio práctico.

La profesión docente: de la necesidad de una doble profesionalización

Un concepto de profesión

Llegados hasta acá planteamos que se puede diferenciar una profesión¹⁴ de un trabajo o un oficio a partir de tres aspectos característicos: a) Una base científica —que se da con la formación universitaria— de la actividad —del actuar laboral— que permite y cualifica para que aquella se dé b) en ámbitos socialmente relevantes y éticamente normados de la sociedad

14 Tal como señala Higuera (2016), “Las profesiones han jugado un papel trascendental en los cambios que se han venido dando desde las sociedades preindustriales, como señala Harold Perkin (1989) —historiador social británico— quien considera que el proceso de profesionalización significó históricamente la transformación de las labores (ocupaciones) en profesiones, convirtiéndose así en las estructuras básicas del siglo xx. El autor considera que la aspiración que tiene cada labor es la de convertirse en profesión, en tanto se le confiere más notoriedad, mayor prestigio y reconocimiento social. Una de las estrategias usadas para ello es la *formación en la carrera*” (p. 34), esto en la formación terciaria —universitaria—.

como la salud, el derecho o la educación y que implica c) un derecho de intervención con licencia en la praxis vital de los individuos (Oevermann, 1996; Radtke, 2000; Stichweh, 2013; Terhart, 2011).

Tenemos entonces que una profesión es la actividad habitual —competente, idónea y reflexiva— que realiza una persona como resultado de una capacitación universitaria institucional, a través de reflexiones teóricas, análisis e indagación sobre fenómenos abstractos, humanísticos o científicos que luego —o en paralelo— se complementan con desempeños prácticos laborales. Se puede hablar de profesión cuando hay una formación en lo teórico y en lo práctico a partir de un saber científico y de una formación profesional práctica que permitiría establecer la diferencia de una formación técnica y de un oficio. En todo caso, para ello se vuelve necesario una formación académica que lleva a la adquisición de unas competencias marcadas por el saber científico, por unos conocimientos específicos, por una comprensión de las situaciones correspondientes y por la capacidad de poder pensar para resolver problemas en dichos contextos.

Gracias a su cualificación y, hasta cierto punto, reconocimiento social, los profesionales pueden entrar en la esfera privada de otros para producir articulaciones con sentido entre el individuo y lo público (resuelven crisis vitales en una posición de ayuda sustituta dada a partir de la licencia que se les concede). Las profesiones tienen que ver con actividades en las que el actuar profesional representa un momento constitutivo de la autonomía del sujeto profesional mismo, quien, a partir de su experticia y conocimientos, ofrece propuestas de solución y acciones decisorias como ayudas a otros que lo necesitan. El profesional le ayuda a otro en momentos de dificultad (de aprendizaje, de salud, etc.), para que ese otro le dé continuidad a su propia vida.

Oevermann (1996, 2002, 2008, 2015) ve las profesiones como la mediación y traducción entre la esfera de la teoría y la esfera de la praxis de cara a la solución de problemas manifiestos (existenciales) de los clientes. Los profesionales entran en el modo de una ayuda sustituta para que el otro, con esa ayuda y exhortación, le dé continuidad a su praxis vital. Con ello se establecen unas relaciones de ayuda que se caracterizan por su asimetría. La dependencia de uno de los dos pares, por ejemplo, el paciente del médico o el alumno del maestro condiciona de manera fundamental la forma de ofrecimiento de dicha ayuda, exhortación, intervención o apoyo. La meta de una relación de ayuda es la de superar la asimetría y posibilitarle al cliente su actuar autónomo nuevamente

(...) Por esa razón, los profesionales se ven obligados al bienestar común y fundamentan su actuar en una actitud ética. En una relación simétrica el actuar profesional es entonces impropio (Dick, 2016).

Las profesiones, según lo dicho, se ocupan de combinar saberes teóricos abstractos y especializados dentro de situaciones concretas y problemáticas de la vida práctica con el interés de solucionar de manera situacional, comprensiva y casuística, las situaciones críticas de los individuos (Oevermann, 1996). Esto es, problemas sociales o cognitivos, espirituales y/o corporales, que tienen que ver con la existencia de los seres humanos concretos y les alteran de tal manera, que no pueden continuar con su vida sin problemas (falta de conocimiento, injusticia, enfermedad, etc.).

Desde el punto de vista de la estructura del actuar profesional, la lógica profesional de la mediación consiste en una “interpretación sustituta” (“stellvertretende Deutung”) —no en la aplicación de la teoría a la práctica— y en una “posición de ayuda sustituta” dentro de un vínculo o contrato laboral (Arbeitsbündnis) —en el contexto educativo algunos lo denominan contrato didáctico o pedagógico— mediante el cual el profesional vincula su saber general con respecto a reglas (formación profesional científica, saberes disciplinares, didácticos) y la comprensión hermenéutica del caso con los problemas estructurales de la praxis vital de sus “clientes” en ese momento y lugar en aras de tomar decisiones y acciones decisorias.

Precisamente este lugar de mediación en una situación específica da cuenta y fundamenta la no-estandarización de la acción profesionalizada, porque en la interpretación sustituta siempre están y tienen que estar presentes dos niveles de saber divergentes: tanto el saber científico, en tanto saber conceptual y general que está en la base para el uso de los fundamentos teóricos (saberes pedagógicos, didácticos, sociales, psicológicos que se adquieren con la formación universitaria), y un saber hermenéutico ligado al caso y a la situación en tanto conocimiento y reflexión sobre la especificidad del caso particular (saber experiencia y conocimiento del caso —tacto pedagógico— que se adquiere en el ejercicio profesional práctico).

De manera que todo el que se entienda como profesional de la docencia ha de considerarse, por esa vía, como una persona que se sirve de un saber alcanzado y garantizado científicamente que le permite abrir el horizonte de comprensión con respecto a los problemas concretos de la vida escolar de sus alumnos y ayuda con ello mediante la toma de decisiones. Pero ello no lo realiza de una forma técnica, como lo haría un ingeniero, sino de una forma

particular; esto es, desde una comprensión específica con los respectivos casos —en pedagogía se habla de esto, desde Herbart, como “tacto pedagógico”.

El actuar pedagógico-profesional docente

El actuar pedagógico en tanto actuar profesional no es entonces una mera labor u oficio que tiene como base una doctrina de la acción artística (la educación como arte), tampoco es solo el llamado “arte de la educación” que vendría dado mediante una suerte de acumulado experiencial o de una especie de capacitación para el actuar pedagógico mediante dicho saber artístico. El actuar pedagógico en tanto actuar profesional es una praxis responsable y reflexiva que se sirve, además, de unos conocimientos científicos y éticos. En tanto profesión, su lógica estructural implica una elaboración de las crisis, antinomias y paradojas que resultan de la práctica pedagógico-educativa en el modo de una comprensión comprometida y situada que no se reduce a una acción instrumental o ingenieril. Ello exige entonces de los profesionales docentes un saber profesional reflexivo multifocalizado que se relaciona con una formación pedagógica disciplinar y con una serie de factores relacionados con el contexto y con la propia biografía.

Por una doble profesionalización: la relación de tensión entre la experticia científica y la práctica profesional

En resumidas cuentas, los profesionales docentes necesitan así de una “doble profesionalización” (Bohnsack, 2020; Helsper, 2001, 2021; Oevermann 1996). Por una parte, profesionalización como resultado de un proceso de academización, que se refiere aquí a que tal labor docente como profesión —y no como vocación, oficio, *job*, servicio, ocupación, trabajo heredado, trabajo artesano— viene emparentada con una certificación educativa otorgada por la institucionalidad universitaria (en Colombia se enfatiza normativamente que la labor profesional docente, será ejercida solo con la posesión del título universitario, según el MEN, 1979, Decreto 2277) y así mismo, una cualificación relacionada con conocimiento científico perteneciente al campo disciplinar y, de otra parte, merced a prácticas laborales que se realizan en contextos específicos reales y prácticos.

Por eso, la formación docente para el actuar profesional dada en el contexto universitario se ve sometida a una lógica de la acción doble: los docentes deben estar en condiciones de actuar de manera

situada, intuitiva y vicaria frente a la comprensión de los casos individuales, pero, para hacer esto, deben también asumir una postura hermenéutica basada en unos saberes reglados generales y en unas teorías científicas (pedagógicas, didácticas, psicológicas, etc.). Todo ello deja claro que los docentes profesionales necesitan entonces de una formación científica y esta es la tarea de la universidad y de los estudios universitarios. La manera como un profesional docente puede diferenciar y reflexionar sobre su praxis profesional depende de tales conocimientos y *habitus* científicos. La tarea de una formación científica no es entonces la del ejercitamiento en un saber práctico, sino el cuestionamiento mismo de dicha práctica como presupuesto para la innovación y transformación.

En la medida en que los profesionales docentes se inmiscuyen a diario en la integridad de sus alumnos y de las personas a su cargo y enfrentan las crisis, dilemas e incertidumbres de la cotidianidad escolar, aquellos tienen entonces que saber lo que hacen y las consecuencias de lo que hacen y responder a ambas cuestiones. No se trata solo de la experiencia o de la vocación. Ello exige, entre otras, una capacidad de observación percepción y juicio, un saber reflexivo sistematizado, así como la capacidad de probar críticamente estos asuntos y llevarlos a la propia acción. La capacidad de juicio y la reflexividad presuponen una capacidad de decisión por parte del docente en la que es posible diferenciar lo relevante de lo irrelevante y aquello a lo que hay que atender y aquello a lo que no. Significa esto anterior, que entonces “junto a la obtención de *habitus* investigativo científico-crítico, se hace necesario lograr un *habitus* práctico en la capacidad de hacer” (Helsper, 2021, p. 140), que se refleja, por un lado, en la disposición y conocimiento de un gran número de rutinas complejas y su reflexión constante (Perrenoud, 2010) que se pueden realizar en situaciones no muy claramente definidas, inciertas o problemáticas y en una actividad profesional de mediación que se estructura como interpretación y exhortación en una posición vicaria (de ayuda sustituta) respecto a aquellos en situación de aprendizaje y formación¹⁵ (Oevermann, 1996).

15 Según Oevermann (1996) una actividad profesional marca el lugar estructural de mediación de la teoría y la práctica. En tal sentido, no hay paso de la teoría a la práctica como en la figura de la transferencia, sino un punto de mediación entre ambas (una y dos) que es la actividad profesional (tres) como relación de mediación.

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2010). La crisis de la profesión docente en Colombia. En: A. Martínez Boom y A. Álvarez Gallego (Comps.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica*. Magisterio.
- Abbott, A. (1988). *The System of Profession. An Essay on the Division of Expert Labour*. The University of Chicago Press.
- Báez Osorio, M. (2004). *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo Radical, 1870-1886*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Bautista, M. y Gómez, V. M. (2017). *Calidad docente: un desafío para la tradición pedagógica en Colombia*. Universidad Nacional.
- Bayona-Rodríguez, H. y Urrego-Reyes, L. (2019). 240 años de Profesión Docente en Colombia. *Educación y Ciudad*, 2(37), 15-26 <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2143>
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Barbara Budrich.
- Chauí, M. (2014). *La ideología de la competencia. De la regulación fordista a la sociedad del conocimiento*. Ned.
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Noveduc.
- Dick, M. (2016). Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. En M. Dick, W. Marotzki y H. Mieg (Eds.), *Handbuch Professionsentwicklung* (p. 9-24). Klinkhardt.
- Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la educación superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* jett, 2, 89-102.
- García Sánchez, B. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 7-15.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Higueta, N. M. (2016). Identidad profesional de las madres comunitarias: entre biografías y narrativas. Una investigación sobre la profesionalización [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5272/1/HiguetaNora_2016_IdentidadMadresComunitarias.pdf
- Horn, K-P. (2012). Tertiarisierung, Akademisierung, Verwissenschaftlichung. Struktur- und Organisationsfragen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30, 36-42.
- Ibarra Russi, O. (2010). *Ser de maestro en Colombia: de oficio a profesión. Perspectiva histórica, social y pedagógica de las transformaciones de la actividad educadora en nuestro país*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Boom, A. (2016). *Maestro, función docente y escolarización en Colombia*. , 45, 34-49.
- Martínez Boom, A., Noguera, C. y Castro, J. O. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*. Enlace.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Universidad de los Andes y Universidad de La Sabana. La formación docente en Colombia: nota técnica. chrome-extension://efaidnbmnnpkajpcjpcgglefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf
- Muñoz Bravo, J. (2020). Las Escuelas Normales Superiores en Colombia: doscientos años de historia entre retos y desafíos (1821-2021). *Historia de la Educación Colombiana*, 25(25), 55-93. DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.202525.79>
- Neuweg, G.-H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33-45.
- Neuweg, G.-H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Dekfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.
- Oelkers, J. (1999). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. En F-O. Radtke (Ed.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität* (pp. 66-81). Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft; Kolloquien 2. Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. En A. Combe y W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (pp. 70-183). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. En M. Kraul, W. Marotzki y C. Schweppe(Hrsg.), *Biographie und Profession* (pp. 19-63). Klinkhardt.

- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. En W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich y R-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (pp. 55-77). vs.
- Oevermann, U. (2015). Die Professionalisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses als Strukturproblem der gegenwärtigen Universitäten in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Conferencia en el Segundo día la Investigación en el Día de la Investigación de la Facultad de Filosofía III de la Universidad Martin Lutero en Halle el 28 de junio del 2015.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Pfadenhauer, M. (2003), *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Leske + Budrich.
- Radtke, F.-O. (2000). *Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung*. <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm>
- Runge, A., Hincapié, A., Muñoz, D. y Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Ryle, G. (2002). *El concepto de lo mental*. Paidós.
- Sallmann, G. (2018). *Der Beruf. Eine Begriffsgeschichte*. Transcript.
- Stichweh, R. (1984). *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen: Physik in Deutschland 1740-1890*. Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. transcript Verlag.
- Tenorth, H-E. (1990). Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. En H. Drerup y E. Terhrt (Eds.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten* (pp. 81-97). Deutscher Studien.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(57), 202-224.
- Valencia, C. (2006). *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo xx*. Rudecolombia, Universidad de Caldas.
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. En M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen y M. Meier (Eds.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (pp. 293-312). Springer vs.
- Zuluaga, O. L. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia (1821-1848)*. Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L. (1996). Las Escuelas Normales en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 6(12-13), 263-278.



Título de la obra

Pulpos

Autor: Andrea López O.

Año: 2018

El fuego olvidado de la infancia: La perspectiva infantil en la literatura*

The Forgotten Fire of Childhood: The Child's Perspective in Literature
O fogo esquecido da infância: a perspectiva da criança na literatura

Martha Cecilia Herrera-Cortés**  
Cindy Johana Quintero-Garzón***  

Para citar este artículo

Herrera-Cortés, M. C. y Quintero-Garzón, C. J. (2025). El fuego olvidado de la infancia: La perspectiva infantil en la literatura. *Pedagogía y Saberes*, (62), 164–175. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-21229>

Resumen

Este artículo de reflexión hace parte de las reflexiones y resultados de la investigación *Perspectiva infantil en la literatura colombiana: del retorno a la infancia a las infancias figuradas*, financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Aborda algunas de las obras literarias de Ricardo Silva Romero y Melba Escobar de Nogales, con el propósito de auscultar arquetipos en torno a la infancia y sus conexiones con el ser humano, de modo que se constituyan en puentes de diálogo con lecturas en torno a los nuevos procedentes del campo de la pedagogía y alimenten las dis-

* Este artículo hace parte de las reflexiones y resultados de la investigación *Perspectiva infantil en la literatura colombiana: del retorno a la infancia a las infancias figuradas* (DSI-542-21), financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

** Doctora con estudios de posdoctorado en Filosofía e historia de la educación. Universidad Pedagógica Nacional. malaquita10@gmail.com

*** Magíster en Estudios en Infancias. Universidad Pedagógica Nacional. cquinterog@upn.edu.co

Fecha de recepción: 08 de marzo de 2024
Fecha de aprobación: 07 de agosto de 2024
Fecha de publicación: 01 de enero de 2025



usiones a propósito de la relación entre literatura, infancia y educación. De la mano de Bachelard, se señalan las posibilidades de la ensoñación –características de la infancia– presentes en la escritura poética y literaria, para concluir que estas permiten abrir las puertas de la imaginación y de otros mundos posibles.

Palabras claves

infancia; arquetipos; literatura; imaginación

Abstract

This article is part of the reflections and results of the research project “Childhood Perspective in Colombian Literature: From the Return to Childhood to Figured Childhoods,” funded by the Research Center of the National Pedagogical University of Colombia. It explores some literary works by Ricardo Silva Romero and Melba Escobar de Nogales to examine archetypes related to childhood and their connections to the human experience, aiming to create bridges for dialogue with readings from the field of pedagogy and to enrich discussions about the relationship between literature, childhood, and education. Drawing on Bachelard, the study highlights the possibilities of reverie—characteristic of childhood—present in poetic and literary writing; concluding that these elements open the doors to imagination and other possible worlds.

Keywords

childhood; archetypes; literature; imagination

Resumo

Este artigo faz parte das reflexões e resultados da pesquisa “A perspectiva infantil na literatura colombiana: do retorno à infância às infâncias figurativas” financiada pelo Centro de Pesquisa da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia. Este aborda algumas das obras literárias de Ricardo Silva Romero e Melba Escobar de Nogales com o propósito de examinar arquétipos em torno da infância e suas conexões com o ser humano, de modo a se constituírem em pontes de diálogo com leituras do campo da pedagogia e enriquecer as discussões sobre a relação entre literatura, infância e educação. Com base em Bachelard, o estudo aponta as possibilidades do devaneio —características da infância —presentes na escrita poética e literária; concluindo que esses elementos abrem as portas para a imaginação e de outros mundos possíveis.

Palavras-chave

infância; arquetipos; literatura; imaginação

Introducción: Imaginación y arquetipos de infancia presentes en la literatura

Los lazos entre infancia e imaginación han sido señalados por diversos autores para indicar las potencialidades que la imaginación tiene para los seres humanos, y que encuentran en la infancia una de sus expresiones más destacadas. En su manifiesto surrealista, Breton (2001) propone auscultar en la imaginación “lo que puede ser” para explorar otros mundos posibles que nos liberen de destinos irreductibles, mundos que pueden encontrarse en los pliegues de la infancia y en los que se perciben algunos arquetipos sobre el género humano; mundos que la literatura, a través de la imaginación creadora, nos ayuda a desvelar.

El concepto de arquetipo alude a lo que Jung *et al.* (1995) entendieron como patrones universales, con base en los que los seres humanos organizan y en los cuales procesan sus propias experiencias, que son recreadas de manera diferencial en las distintas culturas. Los arquetipos darían cuenta de aspectos fundamentales que han preocupado a los seres humanos a lo largo de su existencia y que conciernen a la vida, la muerte, la naturaleza, el cosmos, entre otros.

Basado en Jung y en Bachelard, Durand recreó la idea de los arquetipos, la dotó de dinamismo al asociarla con los imaginarios y visibilizó desde el punto de vista antropológico cómo los arquetipos dan cuenta de los imaginarios a través de los cuales individuos y sociedades expresan “simbólicamente sus valores existenciales y su interpretación del mundo frente a los desafíos impuestos por el tiempo y la muerte” (Wunenburger, 2000, p. 10). Estos arquetipos pueden ser encontrados en las tradiciones sedimentadas a lo largo de la historia de la humanidad y son recogidos en mitos, leyendas, libros sagrados, cuentos de hadas y diversas expresiones literarias (Durand, 2004).

Para Bachelard (1960), la infancia es el pozo del ser que permite comprender, por medio de la ensoñación, diversos arquetipos, “como los arquetipos del fuego, del agua y de la luz, la infancia que es un agua, que es un fuego, que se convierte en luz, determina una gran abundancia de arquetipos fundamentales” (p. 91). Desde esta perspectiva, la infancia se valoraría como lo más auténtico de la existencia humana. Ella se viste, en sus palabras, de un alma que permanece en su núcleo, se encuentra inmóvil, siempre está viva

y fuera de la historia. Vestir el alma con el ropaje de la infancia constituye una vía de acceso para conseguir una toma de conciencia en la que, maravillado por las imágenes poéticas que esta ofrece, el ser humano puede crear una imagen nueva, asumida como origen absoluto y germen de un universo imaginado.

Al resaltar las posibilidades que el surrealismo nos deja entrever como humanidad, Breton (2001) afirma que el espíritu que lo inviste revive con exaltación lo mejor de la infancia, lo que nos ayuda a asumir “la perspectiva de vivir varias vidas simultáneas” (p. 60), de poder otear otros mundos probables. En sus palabras: “de los recuerdos de infancia, y de algunos otros, se desprende un sentimiento de algo insumiso y al mismo tiempo *descarriado* [énfasis del autor], que considero lo más fecundo que existe. Quizás sea la infancia lo que está más cerca de la verdadera vida” (Breton, 2001, p. 60).

La literatura que se refiere a la infancia potencia la imaginación y recrea las múltiples imágenes que se despliegan por medio de figuras poéticas, imágenes por medio de las cuales los autores entrelazan sus recuerdos biográficos con elementos que los rebasan y que aluden a memorias ancestrales, tejiendo, de este modo, imaginación, memoria y poesía. Estas imágenes nos permiten vislumbrar las posibilidades que han sido veladas por otras miradas monolíticas en torno a la infancia: “tantas y tantas infancias tengo /Que contándolas me perdería en ellas” (Laugier, citado en Bachelard, 1960, p. 82).

Desde esta perspectiva, en el presente artículo nos proponemos indagar algunos arquetipos en torno a la infancia presentes en algunas de las obras de Ricardo Silva Romero y Melba Escobar de Nogales, a partir de los cuales se consigue despertar en el lector, como diría Bachelard (1960), “un estado de nueva infancia”. Es decir, una infancia que se remonta más allá de recuerdos personales, “una infancia que no se realizó totalmente, que sin embargo era nuestra y que, sin duda, en muchos casos, hemos soñado a menudo” (p. 77). Arquetipos de los que la literatura nos permite apropiarnos, potencializando nuestras búsquedas como seres humanos. En una primera parte, abordamos algunos pasajes de las obras en las que la infancia es figurada a través de la evocación en la que esta se despierta como un fuego olvidado. En la segunda parte, la infancia representa otras maneras de habitar el tiempo. Finalmente, se llevan a cabo algunas reflexiones sobre la infancia como arquetipo.

La infancia como evocación y ensoñación en las obras literarias

En nosotros, como un fuego olvidado, siempre una infancia puede volver a despertar.

(Bachelard, 1960, p. 76)

En las obras de Ricardo Silva Romero, *En Orden de Estatura, Historia Oficial del amor y Todo va a estar bien*; y *Duermevela y La Mujer que Hablaba sola*, de Melba Escobar de Nogales, así como en algunas entrevistas hechas a estos autores, aparecen arquetipos que, a modo de huellas transhistóricas, nos devuelven imágenes en las que se percibe la importancia de la infancia como propia de las búsquedas de los seres humanos. La infancia es percibida como un lugar al que siempre se quiere regresar, como un tesoro en el que se esconde de modo más íntimo la clave de lo que somos; un espacio en el que se alberga la novedad y la potencialidad de todo lo que podríamos llegar a ser si volviésemos a inventarlo todo. Una apuesta en la que “el como si, el ver como” que caracteriza la obra poética y literaria nos brinda la posibilidad como lectores de volver a ser infantes en el plano ontológico. Como lo menciona Ricoeur (2004),

el discurso poético transforma en lenguaje aspectos, cualidades y valores de la realidad, que no tienen acceso al lenguaje directamente descriptivo y que sólo pueden decirse gracias al juego complejo entre la enunciación metafórica y la transgresión regulada de las significaciones corrientes de nuestras palabras (...) Incluso he sugerido hacer del “ver-como”, en el que se comprendía el poder de la metáfora, el revelador de un “ser-como”, en el plano ontológico más radical. (p. 33)

En las obras de Ricardo Silva Romero, él mismo vuelve a ser el niño de quien se habla, pues, como dice en una de sus entrevistas, le gusta jugar a “ocupar” los personajes, “llenarlos de sus propias experiencias” y, por esto, vuelca en ellos recuerdos que asegura tener muy frescos y a través de los cuales dota a los textos de la verosimilitud que se requiere para que el lector perciba, sienta, lo que significa ser un niño a los siete, a los ocho o a los nueve años de edad. Esta forma de “habitar” los personajes en sus obras, recrea el universo infantil y, a la par con ello, la época en la que este universo tiene lugar, invitándonos a reinventar como lectores dichos personajes, a “ocuparlos”, para hacerlos parte de nuestra historia, ya que, como dice Bachelard (1960), “guardamos en nosotros una infancia potencial. Cuando vamos tras ella en nuestras ensoñaciones, la revivimos en sus posibilidades, más

que en la realidad. Soñamos con todo lo que podría haber llegado a ser, soñamos en el límite de la historia y de la leyenda” (p. 74).

La infancia, asumida como potencia, se encuentra alojada en lo más profundo de la memoria, tiene un carácter imperecedero y se manifiesta como la simpatía de la apertura a la vida. En la obra *Todo va a estar bien*, el Doctor Jeremías Rey da cuenta de la revolución del alma que encarna el vigor que trae consigo la infancia y que se remonta a un estado multiplicado en imágenes que no tienen caducidad y se sueñan a medida que se recuerda. Un estado potencial que se libera ante el encuentro de este con la señorita Aldana y su perro pastor inglés, que parece haber perdido la cordura al sentir que se está convirtiendo en un humano, y con quien está dispuesto a emprender un viaje que desafía su propia cordura:

El caso es que han pasado ya diez días más desde el día en que la conocí. Ya es jueves 2 de junio de 1983. Usted sea quien sea, ha tenido la gentileza de abrir este cuaderno hoy. Y yo acabo de empezar a escribirlo porque a alguien tengo que contarle los enredos, los giros y las dudas que he estado viviendo desde que aquel pastor inglés salió corriendo de este despacho, y ya no me cabe nada más en la cabeza. Como vivo solo y jamás salgo de la casa en la que viví siempre con mi hermana Carmencita, que en paz descansa la muy bruja, no tengo nadie más con quien hablar cuando paso del consultorio a la biblioteca, cuando todos se van. Alguien me tiene que acompañar en el viaje que voy a emprender a partir de mañana, a pesar de mí mismo, luego de diez años de no salir de esta casona. ¿No? (Silva, 2016b, p. 12)

El viaje que emprenden estos dos personajes por diferentes lugares de la vida nacional le trae al Doctor Jeremías recuerdos de sus padres, de su hermana y de la vida familiar que compartían, rememoraciones que dibujan las imágenes de una infancia con la que sueña mientras la evoca, y es justamente allí cuando se visibiliza la belleza de abrirse al mundo desde imágenes nuevas, imágenes poéticas presentes en el fondo de la memoria y a las que acude por vía de la ensoñación.

... Da miedo a los miedosos. Pero yo fingí calma por la señorita y fui quedándome con ella hasta que fuimos niños perdidos.

Recité *Un par de niños perdidos*, de Amadeo Montalvo, con la buena memoria, pero sin la dulzura con la que nos recitaba mi mamá. No entraba el viento de la tarde. Ni entraba la luz gris y quería yo que los versos nos llevaran como migas de pan a la salida:

Un par de niños perdidos
 en un laberinto invisible
 llegaron al sitio imposible
 al que van los olvidados.
 él dijo “el sol vendrá pronto”.
 Y ella “perderse es castigo”.
 Y él le preguntó “qué es más tonto:
 ¿estar conmigo o contigo?”
 Pasó de largo la noche,
 pues toda noche se acaba,
 y llegó al cielo su broche
 cuando él ya se arrodillaba.
 Y ella le dijo “es la muerte
 perderse sin un amigo”
 Y él le dijo “qué es tener suerte:
 ¿estar contigo o conmigo...?” (Silva, 2016b, p. 78)

Evocar la infancia, ir tras la huella de su recuerdo o de la ensoñación que en ocasiones parece un recuerdo, subraya la rivalidad que expresaba Bachelard entre memoria e imaginación, y nos devuelve a las imágenes que pueblan nuestra vida. En el caso de Jeremías Rey, el encuentro con la señorita Aldana le permitió comprender que su vida se había convertido en ir a cuestras con sus fantasmas, en ser un hombre antipático para quien atender animales era una rutina sin mayores perturbaciones, un símbolo de hacer las cosas bien. Un encuentro entre dos sujetos infantiles que le permitió tramitar el duelo por la pérdida de su hermana, adentrarse en una búsqueda interior que lo condujo a habitar una infancia que no se atreve a decir su nombre pero que en su belleza le presenta la novedad de un mundo visto con nuevos ojos, una novedad que le lleva a reconocerse como un hombre que puede ser engañado por una niña más niña que él.

Tardé ocho horas exactas en perdonar a la señorita Aldana. Salí del orfanato Galileo Galilei con la siguiente frase en mi cabeza: “todo va a estar mal”. Quise patear una puerta, o lanzarla con la rabia que me entraba cuando era un niño rezandero y cuando era un soldado en este país de bandoleros y la gente me frustraba a propósito, pero gracias a Dios caí en cuenta a tiempo de que a esta edad iba a perder esa batalla. Me dolía todo: de los bigotes a las uñas. Me dolía más, mucho más, haber sido engañado por la señorita Aldana como un niño de su edad. Sentía ira en vez de sangre por las venas porque todo en mi prestigio se había perdido en un viaje que me había obligado a hacer la culpa que el padrecito Correa me enseñó. (Silva, 2016b, p. 185)

En la búsqueda interior a la que convocan algunas de estas obras en las que se alude a la infancia, se menciona la soledad como uno de sus caminos, soledad entendida como la condición que permite al niño fantasear y llevar a cabo, a través de las ensoñaciones,

una indagación desligada del mundo de los adultos; ensoñaciones a las que regresa el escritor, y nosotros con él, en las cuales se percibe “una infancia cósmica”:

Y es así como en la soledad, cuando es señor de sus ensoñaciones, el niño conoce la dicha de soñar que será más tarde la dicha de los poetas. ¿Cómo no sentir que hay una comunicación entre nuestra soledad de soñador y las soledades de la infancia? Por algo en la ensoñación sosegada seguimos con frecuencia la pendiente que nos devuelve a nuestras soledades infantiles. (Bachelard, 1960, p. 72)

Al respecto, Silva Romero reflexiona sobre su infancia y los modos en los que sus obras avizoran una forma de experimentar el mundo infantil, de valorar la soledad, y señala su deseo de compartirla con los lectores:

Creo que lo que en un momento dado parecía una rareza cuando era niño, la capacidad de estar solo, de jugar solo, de estar buscando mis propias cosas, después se volvió una fortuna; esa capacidad de estar solo, de estar tranquilo, esa necesidad, además, de recogerse, de contenerse, de descansar dos días después de haber salido uno, se volvió una fortuna. Ya no me acuerdo si es Pascal el filósofo el que tiene la frase famosa de que “todos los problemas de la humanidad tienen que ver con el hecho de que las personas no puedan estar solas en una habitación”. Entendí luego que era una fortuna esa vocación de la soledad para poder estar inventándose cosas, estarlas recreando, componiéndolas para luego entregárselas a los demás. (Semillero Literatura, Memoria e Infancia, 2021)

La soledad de la infancia se expresa también en *Todo va a estar bien*, a través de la señorita Aldana, quien, en palabras del doctor Rey, a los ocho años no es más que una niña genio, una sabelotodo que ha terminado la carrera de matemáticas, que lo mira como un retrato al óleo, y no se divierte con su elegante y clásico sentido del humor. Es una niña solitaria que en el viaje que emprende para buscar a su perro Góngora, navega por una infancia que no se ha realizado del todo, pero que se revive a medida que ella y el doctor Rey se funden en una experiencia común.

Las imágenes solitarias que acompañan el personaje de la señorita Aldana permiten entrever el carácter de apertura que trae consigo la infancia, y que ahora se expanden para los dos personajes, pues, como diría Bachelard (1960), “su ensoñación no es simplemente una ensoñación de huida. Es una ensoñación de expansión, y la ensoñación hacia la infancia nos devuelve las virtudes de las primeras ensoñaciones” (p. 96).

Esta existencia sin límites producto de la soledad de ser niña, la conduce a la búsqueda de un hombre que bajo el ropaje de una experiencia de infancia rompe las convenciones de lo etario, le permite manifestarse a través de la aventura que trae consigo el compartir una bicicleta de dos puestos y andar con un impermeable amarillo en la búsqueda de un pastor ovejero que ha decidido abandonarla por tener el terrible presentimiento de estarse convirtiendo en un ser humano.

En la multiplicidad de imágenes sobre la infancia que nos arrojan los textos, también se puede percibir su correspondencia con la felicidad; una felicidad simple, inocente, desprevenida, que parece dejar atrás los fantasmas de recuerdos dolorosos y alude a la reconciliación con la vida; imágenes que permiten conciliar al ser humano con lo cosmológico. Según Bachelard (1960):

Seguramente hay en nosotros una imagen, un centro de imágenes que atrae las imágenes felices y rechaza las experiencias de la desdicha. Pero esta imagen al principio no es del todo nuestra; tiene raíces más profundas que nuestros simples recuerdos. Nuestra infancia testimonia la infancia del hombre, del ser tocado por la gloria de vivir. (p. 90)

En este sentido, Silva Romero afirma que la manera que él tiene de “habitar” personajes infantiles en sus obras le posibilita una conexión con su propia biografía, lo cual constituye, más que un simple facilismo como estrategia escritural, un recurso en el que encuentra cierta nostalgia en la que se añora la felicidad. En sus palabras,

el recurso de volver a esos años es para mí –y me da un poco de vergüenza porque mi papá me decía todo el tiempo que la nostalgia era inútil, pero de pronto hay algo nostálgico también– una recreación de esa infancia que, yo sospecho, fue más feliz de lo que me doy cuenta. (Semillero Literatura, Memoria e Infancia, 2021)

En el libro *En orden de estatura*, Leopoldo, el niño protagonista de siete años, se reencuentra con el fantasma de su abuela recién muerta y con la que tiene estrechos lazos, lo cual, en lugar de inquietarlo, le lleva a incorporar esta vivencia de un modo en el que vida y muerte parecerían tener una línea de continuidad; una continuidad, si se quiere, pacífica, aunque dotada de misterio, de sacralidad y alejada de la desdicha de haber perdido a su abuela. La muerte se resignifica en lo que, para Durand, hace parte del régimen nocturno. En palabras de Caamaño (2023) “la muerte se eufemiza en reposo eterno, en tranquilo sueño, en espera de la aurora, aquí la tumba es cuna,

espacio de un nuevo nacimiento. No existe pues ningún terror a la muerte porque el tiempo, eufemizado y anulado, deja de existir” (párr. 11).

Y no dijo nada más. Ni una palabra suelta. Prefirió soportar una corriente de viento helado, que se le subió al cuello desde la cintura, en vez de voltearse a ver si el fantasma reposaba en la cama de al lado. Estaba seguro de que la abuela se había acostado donde siempre. Quería verla. Pero no dio la vuelta. Se quedó dándole la espalda a la anciana porque le pareció evidente que desaparecería si se empecinaba en mirarla, que se desvanecería en el mismo momento en que pusiera los ojos sobre ella. (Silva, 2007, p. 272)

Por su parte, para la protagonista de *La mujer que hablaba sola*, de Melba Escobar de Nogales, la infancia es un tesoro perdido y anhelado, como lo menciona al referirse a su tía, con quien comparte el nombre y “el recuerdo de una infancia divina” (Escobar de Nogales, 2019, p. 12). Tanta es la nostalgia con la que mira la propia infancia que, al buscarse a sí misma en ese otro tiempo, parece aludir a otra persona, a otra vida añorada: “La tía Cecilia murió y yo entré en una adultez enrevesada. Era como si las reglas del mundo mágico que ella había amoblado para mí ya no tuvieran vigencia” (Escobar de Nogales, 2019, p. 13).

A su vez, la infancia se revela como un mundo en el que las emociones se encuentran en su estado más puro y posibilitan hacer duelos en torno a las ausencias. Al referirse a la novela autobiográfica, *Duermevela* (Escobar de Nogales, 2010), en la que el personaje central lleva a cabo un proceso de duelo sobre la muerte de su padre, la autora admite que utiliza como recurso los recuerdos de infancia para encontrar sosiego, ya que los momentos en los que se reflexiona sobre la ausencia, en este caso del padre, la llevaron a conectarse:

con las emociones más primitivas, que casi siempre nacen en la infancia, el momento en que están más en bruto y son más auténticas. La muerte y su correspondiente ritual atraviesan la historia de principio a fin. Ese es probablemente el centro de todo. Esos rituales de muerte nos muestran mucho lo que somos como sociedad, y creo que muchas de las realidades de la vida cotidiana contemporánea se pueden medir muy bien, sentir y plasmar desde los rituales de la muerte. (Escobar de Nogales, citada por Restrepo, 2010, párr. 4).

Estos dos escritores nos recuerdan, además, que todos continuamos teniendo un alma infantil, motivo por el cual la infancia es siempre añorada, así a veces finjamos que no es cierto y lo tratemos de disimular, no siempre con fortuna. Al respecto, Ricardo Silva dice:

Creo que por trabajar tanto en la construcción de personajes uno va descubriendo que todo el mundo está fingiendo no ser un niño (...) o que uno construye, cuando construye cualquier personaje de cualquier edad a un niño con máscaras, con intimidades, secretos, pero con disfraces. (Semillero Literatura, Memoria e Infancia, 2021)

Tal vez por ello, como diría Bachelard (1960), “la infancia dura toda la vida. Vuelve a animar largos sectores de la vida adulta” (p. 21), y, en este sentido, las ensoñaciones de la infancia se conectan con las del poeta, quien es capaz de traer hacia nosotros, a través de sus propias ensoñaciones, este arquetipo. Para el autor,

las imágenes de la infancia, las que un niño ha podido crear, las que un poeta nos dice que un niño ha creado, son para nosotros manifestaciones de la infancia permanente. Son imágenes de la soledad. Hablan de la continuidad de las ensoñaciones de la gran infancia y de las ensoñaciones del poeta. (Bachelard, 1960, p. 73)

Así mismo, cuando se alude al ser humano los autores muestran una irremediable conexión con la infancia, como puede verse en *La mujer que hablaba sola*, en la cual Cecilia, su protagonista, rememora la infancia de su hijo y, simultáneo con ello, su infancia. Para ella, Pedro cobra vida como niño en la medida en que se desdibuja, al mismo tiempo, su propia infancia por cuenta de la maternidad que le permitió dar a luz a su hijo: “Mi vida es la de una madre: está empeñada, ha sido irremediablemente cedida a un tercero” (Escobar de Nogales, 2019, p. 68).

En otro lugar, Cecilia menciona de nuevo la nostalgia que le ocasiona la pérdida de su infancia, ya no solo en alusión a la de su hijo, sino con relación a los costos que implica su crecimiento como mujer, como esposa, como madre, lo cual lo percibe como pérdida de la magia en la que se alberga la potencialidad de lo que pudo haber sido:

no fue sino que se me alisara el pelo y se me ancharran las caderas para que sofocara a la adivina de mi infancia que vivía agazapada bajo mi piel. Negarle a la voluntad la oportunidad de ser vivida como ella lo había dictaminado sería nuestra condena. (Escobar de Nogales, 2019, p. 25)

El nacimiento de su hijo Pedro es evocado como acontecimiento que le permite reconciliarse con el milagro de la vida, con la memoria ancestral:

La memoria atraca en el instante del nacimiento de Pedro como si fuese un barco llegando por fin a tierra firme...La criatura atraviesa los huesos para llegar al mundo de afuera... El hijo de mis entrañas

era un milagro hecho de sangre y aliento. El milagro respiraba entre mis brazos, se llamaría Pedro y era perfecto. (Escobar de Nogales, 2019, p. 247)

La infancia como otras formas de habitar el tiempo

Otro modo de figurar la infancia proviene de la emergencia de imágenes que evocan la posibilidad de habitar el tiempo de otros modos. Las obras se constituyen en la manifestación de una experiencia de infancia que deja ver el devenir percibido a través de diversas modulaciones de la temporalidad. Dicha experiencia permite tensionar las lecturas unidimensionales, desde las que usualmente se comprende la infancia a partir de la mirada adulta occidental. Al respecto, plantea Rincón (2018):

En el desarrollo de esta historiografía sobre las principales significaciones imaginarias de infancia, niño y niña y su configuración en el pensamiento de occidente, la idea de la “infancia como etapa de vida”, como trayecto de tiempo lineal, segmentado y homogéneo aparece por el surgimiento de los discursos disciplinares como la psicología, la pedagogía, la pediatría y la sociología, discursos que van consolidando la significación imaginaria de la infancia como “etapa” de esa vida; de esta significación se desprenden un sinnúmero de significaciones en la modernidad, que configura el imaginario social sobre infancia que predomina en occidente aproximadamente durante seis siglos y que deviene hasta nuestros días. Es en las disciplinas donde emerge lo que ha dado en llamarse “la causa de los niños”. Esta causa permite evidenciar que, unido a la idea de la infancia, se va develando el niño como sujeto y se valora como parte de la especie humana y como una persona. (p. 35)

Dejar atrás el componente etario de la infancia, propio de la mirada moderna de Occidente, permite reconocer desde el imaginario que esta vehicula elementos transhistóricos y antropológicos que rebasan los primeros años de vida del ser humano. Esta comprensión de la infancia permite su reconocimiento como potencia y acontecimiento, y se concreta, en tanto experiencia, a partir de otros modos de comprensión del tiempo.

Autores como Hoyuelos (2008) reconocen que el tiempo suscita paradojas que han llevado a tener que recurrir a metáforas y mitos para expresar el carácter efímero, variable, inestable, así como su transcurso, su duración. Esta dificultad para definir el tiempo y su comprensión expresa otra manifestación de los imaginarios, a propósito de la infancia que se

encuentran vinculados a una experiencia infantil en relación con el tiempo. Dicha relatividad o asomo de duda deriva en preguntas como ¿qué es el tiempo? o ¿cómo se mide su paso?, ¿existen diferentes modos de experimentar el tiempo? Se introduce una comprensión en torno al tiempo que, según Hoyuelos (2008), despliega al menos tres acepciones: Chronos, Kairos y Aión. Aquí, Chronos hace referencia al tiempo cronológico, el tiempo objetivable, numerable y cuantificable; Kairos, al tiempo subjetivo o las formas en las que cada sujeto vive un tiempo aparentemente igual y toma una dimensión plural: es un tiempo rebelde, azaroso, caótico, indomable y, por tanto, es el tiempo que los niños reclaman constantemente. Por último, Aión es el siempre, la duración sin límites, por lo que Chronos y Kairos son hijos de Aión.

Esta relación infantil con el tiempo se configura en la posibilidad de emergencia de múltiples infancias. Al decir de Bachelard (1960),

Esas infancias, multiplicadas en mil imágenes, no tienen fechas. Intentar arrinconarlas dentro de coincidencias para ponerlas en relación con los mínimos acontecimientos de la vida doméstica sería ir contra su onirismo. La ensoñación desplaza globos de pensamientos sin preocuparse mucho por seguir el hilo de la aventura, muy diferente en eso del sueño, que siempre quiere contarnos una historia. La historia de nuestra infancia no está psíquicamente fechada. Las fechas las colocamos a destiempo; vienen de otros, de fuera, de un tiempo distinto del tiempo vivido, del tiempo en que contamos. (p. 101)

La infancia multiplicada en imágenes asume una actitud hospitalaria que le permite acoger a los nuevos en dicha condición y presentarles el mundo que los precede, pero que les espera ansioso para continuar la tarea de su renovación, lejos de asumirse como una bandera, un estigma o una carga que se lleva a cuestas. Estas infancias se configuran como potencia y apertura a lo posible, a lo inimaginable, a lo que está por venir, pero que aún no asume forma, no está construido, prefigurado ni adjetivado.

Los imaginarios de infancia se cuelan por la escritura de los autores a través de una mirada renovada del mundo, los ojos de un nuevo ser que al asomarse ante lo que lo rodea despliega una dimensión ética, política y estética que signa los modos de situarse frente a la vida y el mundo. Dicho carácter infantil se sacude de los signos de lo etario para adentrarse en los de la experiencia y allí los autores se asumen como extranjeros, una condición que les permite una suerte de extrañamiento, una experiencia en la que el mundo que les antecede ha tomado nuevas

formas, para reconocer en él dimensiones que antes parecían inexistentes y les invita a una relectura (y una reescritura) de la trama de su relato; una nueva manera de enlazar temporalidades y espacialidades, de situar personajes.

En esta matriz histórico-cultural emergen nuevas concepciones; la infancia es una experiencia que se vive en el tiempo presente, en el cual es posible proyectar la vida infantil, pero no programar su futuro. En esta significación imaginaria de infancia, es claro que la preparación de los niños para sostener el proyecto civilizatorio ya no es sostenible como un argumento que supone priorizar su formación para la vida adulta por cuanto es evidente que la sociedad del tiempo traslapa el adultocentrismo con la juvenilización y la infantilización. (Rincón, 2018, p. 38)

Se evidencia un desplazamiento del imaginario adultocéntrico que sitúa la infancia como encarnada en un cuerpo de pequeña estatura, en disposición de juegos permanentes y en condición de minoría de edad, para mostrar las posibilidades de asumirla como una condición en potencia, libre de todo tipo de ataduras; infancia como permanencia, como experiencia. Esta comprensión de la infancia se cruza con el “como si” que ofrece la literatura y se materializa en experiencias que, independientes de la edad o del tiempo cronológico, son narradas por los escritores a través de figuras que recuerdan la imposibilidad de nombrar, de poder sentirse ya sea como un viejo niño, o como un niño viejo: “Y era un niño, por fin un niño, cuando su abuela le abría la puerta del apartamento...Allí estaba ella, su abuela, con su mirada de niña chiquita (Silva, 2007, p. 20).

En *Historia Oficial del Amor*, Ricardo Silva acude a un protagonista niño para describir la sensación que tiene Marcela, su madre, de ser una niña presa de los estereotipos que han querido verla, ya sea como el calco de su padre o el de su hermano. A través de los ojos del niño se dejan ver las cavilaciones de Marcela para indicar los modos en los que continuamos siendo infantes por medio del despliegue de otra temporalidad. Así, en la oficina de ella, el niño la observa, mostrándonos a través de sus ojos el enrevesado juego de ser, de sentirse, niña / adulta, adulta / niña:

Y ella se acomoda de nuevo en su escritorio. Y piensa y piensa en la cantaleta de la mañana, y le molestan los “pareces la hija de Romero Aguirre” y le molestan los “pareces la hermana de Romero Buj”, y, para empezar a trabajar de una vez concluye que ya fue mucho no haberse dejado anular por sus fantasmas cuando estaban vivos, uf. Recobra la calma comiéndose un par de chicles Adams y

zapateando con la suela de su bota hasta que le da vergüenza conmigo haberse puesto tan nerviosa. Cómo puede un adulto cuidar a un niño cuando todos, de los más ingenuos a los más perversos, somos niños disfrazados de adultos. Cómo fingir la madurez. Cómo encarnarla hasta alcanzarla, Dios. (Silva, 2016a, p. 276)

La infancia se figura como potencia y registro de aquello que se encarna en el ser y que no es posible abandonar por completo, un estado de trance que revela un encuentro afectivo y de afectación con el mundo. De allí que el autor asuma la escritura como una experiencia infantil que se manifiesta en la disrupción de las maneras de experimentar el paso del tiempo, pues ello le permite retornar a su infancia e incluso a la de sus padres; disrupción que, como nos señala Hoyuelos (2008), nos permite comprendernos mejor:

vivir el tiempo de la infancia es dejarse sorprender por los hechos que se transforman en acontecimientos, que nos conmueven porque nos devuelven el recuerdo y la nostalgia de emociones aparentemente olvidadas. Este “vértigo atractivo, subyugante, del acontecimiento” nos invita a aventurarnos para interpretar el enigma del sentido de las actuaciones infantiles como una forma de comprendernos mejor a nosotros mismos. (p. 10)

El viaje en el que se embarca Ricardo Silva Romero –y las relaciones que desde allí establece con el tiempo infantil– en esta obra, que además tiene mucho de autobiográfica, lo conducen a aventurarse en una infancia que se recrea permanentemente a manera de *flashback*, una infancia que aparece a lo largo de su vida encarnada en las imágenes que le ofrece la literatura para comprender su historia y la de su familia.

En la obra se advierte una escritura en la que el juego de temporalidades está presente, y se acude a imágenes poéticas que posibilitan conservar el sentido genuino de su emergencia. En la *Historia oficial del amor*, su protagonista señala:

El presente es la caricatura del pasado: los días largos en los que los niños no saben por dónde comenzar a no hacer nada son reemplazados por las jornadas cortas que no les alcanzan a sus padres; las caras lisas y borrosas de los jóvenes se van volviendo las caras llenas de huellas y de trazos de los viejos (...) Pero hay nobleza en la caricatura, hay resignación. Si no se niega la parte risible de lo que pasó, si el pasado no es el origen de la tragedia sino el principio de la comedia – si el pasado, en fin, da risa y libera –, se puede dejar para la próxima vida la escena en la que se es reivindicado por los demás; reírse de uno mismo, como si uno fuera otro, resulta ser la solución. (Silva, 2016a, p. 65)

El retorno que se percibe, tanto en la trayectoria biográfica como en la de los personajes recreados por Ricardo Silva, constituye una vía para reflexionar sobre el carácter inmanente del tiempo, sobre la búsqueda de sentido en torno a su existencia y a los fenómenos sociales que la signan.

Revisitar su infancia y la de sus padres a través de la ficción crea, para Silva Romero, las condiciones para sumergirse en una experiencia disruptiva que le posibilita otra relación con el tiempo y lo sitúa en condición de sujeto infantil, lo que le permite una lectura renovada del escenario de lo político, de lo social y de lo familiar.

Siempre he preferido la ficción a lo demás, a lo que sea, pues sólo en la ficción es posible esquivar los lugares comunes. Pero la política ha rondado a mi familia igual que un diablo. Y esta semana, como si el mundo se hubiera enterado de que quiero escribir la historia de cómo y por qué mis papás me salvaron del fanatismo y del espíritu trágico y de ese penoso “yo sé que voy a morir muy mal y muy solo” que repitieron mis antepasados, me han estado pasando las cosas más extrañas. (Silva, 2016a, p. 27)

Esta natalidad de los nuevos se materializa en la obra mediante las rupturas a las que de manera irremediable se han visto llamados los Silva y los Romero; disrupciones necesarias para abrir el mundo y renovar los lugares, los sujetos, la educación, la voz, los ojos. El carácter radical de la novedad en el mundo puede situarse, con todas las salvedades necesarias, como lugar de la utopía, si se considera

que el principal efecto de la utopía es el de poner en cuestión lo que existe en el presente: el hecho de que el mundo actual nos parezca extraño. La utopía introduce un sentido de duda que pone en evidencia el hecho de que podemos llevar otra vida que aquella que llevamos actualmente. (Facuse, 2010, p. 210)

La infancia imaginada o la infancia figurada desde la utopía que se hace experiencia construye una relación con el tiempo que puede adjetivarse como infantil, pues el tic tac del reloj deja de ser la certeza de una duración temporal, para tomar paradójicamente un velo de ambigüedad y misterio que obliga a encontrar otros modos de visibilizar cuánto puede representar un segundo, un minuto o una vida.

El tiempo es relativo, dice, el tiempo es una ficción, una fabricación. Sí hay segundos eternos. Sí hay vidas que se van volando. Que no tengamos en las manos las crónicas de los viajeros del tiempo no significa que no estemos viviendo en el pasado, en el presente y en el futuro. Quién dijo que un lapso es una línea recta. Quién está seguro de que ahora mismo son las 2:20 p.m. (Silva, 2016a, p. 265)

En las figuras poéticas que se encuentran en las obras de Silva Romero y Escobar de Nogales sobre la infancia, el pasado se torna posibilidad, a la vez que el presente se entrelaza como otro modo de experimentar los acontecimientos vividos, lo que multiplica las temporalidades y abre, al mismo tiempo, una ventana hacia el futuro. Así, “ese pasado muerto tiene en nosotros un futuro, el futuro de sus imágenes vivas, el futuro de ensueño que se abre delante de toda imagen recuperada” (Bachelard, 1960, p. 82).

(In) Conclusiones

En las obras abordadas de Ricardo Silva Romero y Melba Escobar de Nogales se pueden ver desplegados arquetipos sobre la infancia que aluden a la soledad como la posibilidad de que el infante se conecte con el cosmos y con lo más íntimo de los seres humanos, lo que lleva a situar a la infancia como una evocación permanente de los individuos, evocación que se encuentra de la mano de la ensoñación.

Así mismo se aprecian las conexiones entre la infancia y la felicidad, al entenderse aquella como una etapa desligada de restricciones sociales que dota a la infancia de un carácter inocente, el cual le permite, a su vez, situarse de manera insumisa, y le da su capacidad de refundar lo humano. Por estos motivos, la infancia también se percibe como potencialidad y como posibilidad de discurrir por temporalidades que viabilizan la idea de ser siempre infantes, a la vez que nos permiten acoger a las nuevas generaciones y su capacidad de dotar de nuevas significaciones los imaginarios.

Tensionar los imaginarios, a propósito de la infancia, e identificar los arquetipos que se ofrecen desde los referentes literarios potencia los diálogos entre el lenguaje de orden estético y simbólico que ofrece la literatura, y los referentes que ofrece el campo de la educación y la pedagogía para pensar los modos de relación entre los adultos y los modos en los que estos acogen a los nuevos y les hacen un lugar en el mundo. Retomar los aportes que ofrece el lenguaje literario para pensar la infancia y las significaciones que sobre ella se signan se constituye en una vía para comprender las formas de legitimación de la experiencia infantil y, por tanto, adulta, las cuales tienen implicaciones en distintos escenarios escolares y en los discursos educativos que orientan experiencias y saberes en la escuela.

Expandir los arquetipos de infancia por la vía del lenguaje literario permite reconocer las diversidades y pluralidades en las formas de ser niños, y, por lo tanto, imaginar otros modos de construcción de

vínculos intergeneracionales en escenarios institucionalizados, en los que la sociedad, la cultura, los artefactos culturales y el lenguaje simbólico ofrezcan imágenes nuevas y renovadas sobre las apuestas de formación de los nuevos en la actualidad.

En consecuencia, es necesario reconocer y adentrarse en otros modos de comprender el tiempo infantil, de la mano de los autores abordados en el presente texto. Ello implica abrir paso a una experiencia de infancia en la que los ojos nuevos y las miradas renovadas del mundo se amplían. La condición infantil que encarnan los autores viabiliza la emergencia de una infancia imaginada, en la que la sorpresa, el recuerdo y la nostalgia se constituyen en vías de comprensión de sí y del mundo que nos rodea. En sus obras, la experiencia infantil se encuentra atada a una temporalidad indomable y, a su vez, abierta a múltiples infancias, las cuales, al mismo tiempo, acogen a los nuevos para presentarles el mundo que les antecede, pero que, a su vez, les espera ansioso para continuar la renovación.

Las rememoraciones en torno a la infancia, despertadas a través de figuras poéticas, abren caminos hacia la ensoñación y permiten entrever arquetipos que, según Bachelard (1960), “logran un acuerdo poético del hombre y del universo”. “Basta así la palabra de un poeta, la imagen nueva pero arquetípicamente verdadera, para que reencontremos los universos de la infancia. Sin infancia no hay verdadera cosmicidad. Sin canto cósmico, no hay poesía. El poeta despierta en nosotros la cosmicidad de la infancia” (p. 92).

Referencias

- Bachelard, G. (1960). *La poética de la ensoñación*. Epublibre.
- Breton, A. (2001). *Manifiestos del surrealismo*. Argonauta.
- Caamaño, Á. (2023). *Arquetipos colectivos. Los rostros del tiempo*. Curso Estética y diseño II, Universidad de la República de Uruguay, 2005.
- Durand, G. (2004). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. Fondo de Cultura Económica.
- Escobar de Nogales, M. (2019). *La mujer que hablaba sola*. Seix Barral.
- Escobar de Nogales, M. (2010) *Duermevela*. Editorial Planeta Colombiana.
- Facuse, M. (2010). La utopía y sus figuras en el imaginario social. *Sociológica*, 25(72), 201-213.
- Hoyuelos, A. (2008) *Los tiempos de la infancia*. Banco Interamericano de Desarrollo.

- Jung, C, Von Franz, M., Henderson, J., Jacobi, J. y Jaffé, A. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Paidós.
- Semillero Literatura, Memoria e Infancia. (9 de diciembre de 2021). *Conversación con Ricardo Silva Romero* [video]. YouTube. https://youtu.be/Hu3K3m0z_a4
- Restrepo, C. (2010). Catarsis al ritual de la muerte. El tiempo. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4099080>
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Rincón, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 20(31), 25-46.
- Silva, R. (2007). *En orden de Estatura*. Editorial Santillana.
- Silva, R. (2016a). *Historia oficial del amor*. Alfaguara.
- Silva, R. (2016b.). *Todo va a estar bien*. Alfaguara.
- Wunenburger, J. J. (2000). Prólogo. En G. Durand, *Lo imaginario* (pp. 7-10). Del Bronce.



Título de la obra

Sweet Sweet Tatacoa

Autor: Andrea López O.

Año: 2018

Crear, conocer, interpretar: la investigación en la licenciatura en música

Creating, Knowing, Performing: Research
in the Undergraduate Degree in Music

Criar, conhecer, interpretar: a pesquisa
Na licenciatura em música

Alejandro Gamboa-Medina* 

Dora Carolina Rojas** 

Para citar este artículo

Gamboa-Medina, A. y Rojas, D. C. (2025). Crear, conocer, interpretar: la investigación en la licenciatura en música. *Pedagogía y Saberes*, (62), 176–189. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20230>

Resumen

Crear, conocer e interpretar: tendencias de los trabajos de grado en la licenciatura en música fue una investigación enfocada a reconocer la tradición investigativa materializada en los trabajos de grado realizados en la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional durante el periodo 2014 a 2020. Nuestro objetivo fue caracterizar maneras de investigar que, a pesar de no encajar en los diseños metodológicos más reconocidos, son un despliegue creativo, híbrido y contextualizado de aportes extraídos de tradiciones diversas, articulados (a veces de manera instintiva y disonante) como manera

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2023
Fecha de aprobación: 07 de agosto de 2024
Fecha de publicación: 01 de enero de 2025

* Candidato a Doctor en Estudios Artísticos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. agamboam@udistrital.edu.co

** Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. dcrojasr@pedagogica.edu.co

de responder a realidades contextuales de los docentes y músicos colombianos. Para ello, retomamos la noción de modelización, entendida como la articulación de labores de análisis y correlación de elementos heterogéneos, con el fin de reconstruir propiedades conjuntas que comparten manifestaciones complejas, a pesar de que presentan variaciones significativas respecto a las demás que componen el conjunto. A partir de esta estrategia, reconocimos las principales tendencias en los modos de hacer y soportes teóricos presentes en los trabajos de grado, identificamos sus maneras particulares de generar conocimiento y sintetizamos algunos de los debates centrales que tensionan y dinamizan las prácticas instituidas desde las que este se produce. Si bien este artículo se centra en el análisis de los procesos de investigación formativa en la Licenciatura en Música de la UPN, también pretende aportar elementos de análisis para otros programas de educación artística en el país.

Palabras clave

educación artística; educación musical; investigación educativa; interdisciplinariedad; metodología

Abstract

“Create, Know, Interpret: Trends in Thesis Projects in the Bachelor of Music” was a research study focused on recognizing the investigative tradition materialized in the thesis projects carried out in the Bachelor’s Degree in Music at the Universidad Pedagógica Nacional from 2014 to 2020. Our objective was to characterize methods of research that, despite not fitting into the most recognized methodological designs, are a creative, hybrid and contextualized deployment of contributions drawn from diverse traditions, articulated (sometimes in an instinctive and dissonant manner) as a way to respond to contextual realities of Colombian teachers and musicians. For this purpose, we revisited the notion of modeling, understood as the articulation of analysis task and correlation of heterogeneous elements, with the purpose of reconstructing shared properties among complex manifestations, even though they present significant variations compared to the others in the group. Through this strategy, we recognized the main trends in the approaches and theoretical frameworks present in the thesis projects, identified their particular ways of generating knowledge, and synthesized some of the central debates that create tension and dynamism within the established practices from which this knowledge is produced. Although this article focuses on the analysis of the formative research processes in the Bachelor’s Degree in Music at the UPN, it aims to provide analytical elements for other artistic education programs in the country.

Keywords

artistic education; music education; educational research; interdisciplinarity; methodology

Resumo

“Criar, conhecer e interpretar: tendências dos trabalhos de conclusão de curso na Licenciatura em Música” foi uma pesquisa focada em reconhecer a tradição de pesquisa materializada nos trabalhos e conclusão de curso realizados na Licenciatura em Música da Universidade Pedagógica Nacional durante o período de 2014 a 2020. Nosso objetivo foi caracterizar formas de pesquisar que, apesar de não se encaixarem nos designs metodológicos mais reconhecidos, são um desdobramento criativo, híbrido e contextualizado de contribuições extraídas de diversas tradições, articuladas (às vezes de forma instintiva e dissonante) como forma de responder às realidades contextuais dos professores e músicos colombianos. Para isso, retomamos a noção de modelagem, entendida como a articulação de tarefas de análise e correlação de elementos heterogêneos, com o objetivo de reconstruir propriedades compartilhadas entre manifestações complexas, apesar de apresentarem variações significativas em relação às outras que compõem o conjunto. A partir desta estratégia, reconhecemos as principais tendências nos modos de fazer e nos suportes teóricos presentes nos trabalhos de conclusão de curso, identificamos suas formas particulares de gerar conhecimento e sintetizamos alguns dos debates centrais que tensionam e dinamizam as práticas instituídas a partir das quais esse conhecimento é produzido. Embora este artigo se concentre na análise dos processos de pesquisa formativa no curso de Licenciatura em Música da UPN, ele visa fornecer elementos de análise para outros programas de educação artística no país.

Palavras-chave

educação artística; educação musical; investigação em educação; interdisciplinaridade; metodologia

Introducción

Aunque se trata de un fenómeno que comparten muchos departamentos universitarios del campo de las artes, entre muchos docentes y estudiantes de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) parece existir cierto amilanamiento al momento de enfrentar procesos de investigación, una especie de incomodidad al “reconocer” que lo que se hace no es “tan” riguroso ni sistemático como en otras disciplinas.

Frecuentemente, esta situación es sorteada intentando aplicar métodos de las ciencias sociales a las realidades académicas de las artes, ya sea mediante la vinculación de profesionales provenientes de estas áreas (bajo el supuesto de que ellos “sí saben” cómo realizar una investigación, y que su experticia podrá ser el complemento necesario para nuestros prácticas artísticas), o mediante procesos de “adaptación epistemológica” (como intentos de aplicar de manera mecánica prácticas investigativas de las ciencias sociales, que frecuentemente son malinterpretadas bajo supuestos cientificistas que no dan cuenta de las realidades de la educación musical).

¿Qué y cómo se investiga en una licenciatura en música? El impulso inicial para emprender estas indagaciones fue una sensación de inquietud respecto de la investigación formativa desarrollada en la Licenciatura en Música de la UPN por parte de los autores de este escrito, quienes en su labor de orientar este proceso por varios años se preguntaron por el valor del conocimiento que se genera en los trabajos de grado; un espacio donde la creación artística, las prácticas pedagógicas y la investigación se encuentran de manera espontánea y cotidiana, pero también conflictiva e inestable. Es así como surgió, en 2021, la investigación *Crear, conocer e interpretar: tendencias de los trabajos de grado en la licenciatura en música*¹ (en adelante *Crear, conocer e interpretar*), en la que se analizaron 373 trabajos de grado para dar cuenta de las tendencias que se han sedimentado en los procesos de investigación formativa.

En este artículo expondremos algunos de los retos y hallazgos alcanzados. Más que un resumen de la totalidad de los procesos y resultados de la investigación, nos concentraremos en exponer algunos aspectos que pueden resultar de interés para lectores de diversos programas académicos de artes, con énfasis

en los de formación musical, en los que la investigación formativa hace parte fundamental. Con esto en mente, el artículo estará dividido en cuatro apartados.

El primero es una breve presentación de los retos epistemológicos y metodológicos que tuvimos que afrontar. Argumentaremos que, para hacer visibles las particularidades de nuestra tradición investigativa, resultó ineludible explorar modelos híbridos de investigación. En el segundo propondremos una síntesis de las maneras como se están emprendiendo las investigaciones en la Licenciatura en Música. Ensayamos allí un modelo que abarca los modos de hacer y los soportes teóricos desplegados en los trabajos de grado. En el tercero presentaremos algunas reflexiones acerca de la apuesta epistemológica de la licenciatura. Nuestro objetivo es argumentar las distancias que nos separan de las prácticas de investigación científica y proponer una síntesis acerca de nuestras perspectivas de generación de conocimiento. En el cuarto apartado, a manera de conclusión, indicaremos algunas de las discusiones que quedan abiertas a partir de la investigación, expresadas como posturas divergentes acerca del significado y los alcances de la investigación, la pedagogía, la creación musical, entre otros. La intención con este apartado es proponer líneas de debate para enriquecer los procesos académico-administrativos de la investigación formativa.

Sobre los retos epistemológicos y metodológicos

Para responder a nuestra pregunta central, en *Crear, conocer e interpretar* nos propusimos caracterizar los principales temas, corrientes teóricas, apuestas metodológicas y resultados prácticos de los trabajos de grado. En términos metodológicos, nos propusimos un análisis bibliométrico² encaminado a describir los principales factores que determinan los trabajos de grado, seguido de una segunda fase de inferencia hermenéutica,³ en la que se diseñaría

1 Esta investigación fue apoyada por el Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica (CIUP), en el marco de la convocatoria interna de investigación 2021, con el código FBA-568-21. Producto de dicha investigación se produce el presente artículo de investigación.

2 Entendemos el análisis bibliométrico como aquel que busca “la identificación de las regularidades cuantitativas presentes en el flujo de información documental y en los procesos de producción y comunicación científica que en estos operan” (Gorbea, 2016, p. 11).

3 Entendemos los procesos de inferencia hermenéutica como aquellos que buscan encontrar un significado que trascienda la simple enumeración de los datos; se trata de comprender lo que ha sido escrito por personas con quienes no tenemos interlocución directa, entablando “diálogos con los textos” (Cruz, 2012).

una cartografía de las principales tendencias y nudos problemáticos presentes en el conjunto de los trabajos de grados.

Sin embargo, muy pronto nos encontramos con la inviabilidad del análisis bibliométrico, dada la altísima diversidad del archivo y la imposibilidad de obtener información parametrizada a ser comparada. Las formas de nombrar, la organización de los documentos, la elaboración de RAES, las palabras clave, entre otros, se han realizado de acuerdo con criterios individuales que, en muchas oportunidades, adolecen de falta de explicitud y claridad. Desde las primeras etapas de procesamiento de la información, enfrentamos dificultades para comprender las maneras como se soportaban teórica y metodológicamente los trabajos de grado. De manera frecuente, las designaciones eran confusas y los conceptos no eran definidos porque, para los/las estudiantes, se trataban de saberes convencionales que no dependen de ninguna construcción racional explícita; es decir, saberes que hacen parte del acervo de conocimientos prácticos propios del ejercicio musical.

Ante este panorama, decidimos asumir como principio heurístico que esta condición no podía ser asumida como una falencia que invalida los procesos de investigación formativa, sino como la materialización de la heterogeneidad de perspectivas que allí confluyen. Sin embargo, se mantiene intacto nuestro reto epistemológico: ¿cómo dar cuenta de esta heterogeneidad y de los rasgos significativos de los trabajos de grado?

Modelización de los trabajos de grado

Crear, conocer e interpretar fue, en pocas palabras, un trabajo de modelización. La noción de modelización proviene del campo de la etnomusicología y fue desplegada por el investigador franco-israelí, Simha Arom. *Grosso modo*, la modelización puede ser entendida como un proceso de síntesis que permite hacer inteligibles a fenómenos musicales complejos, los cuales no pueden ser entendidos mediante la aplicación de modelos de análisis musical ortodoxos (Arom, 2001).

La acción de modelizar no es un intento de reconstruir la especificidad de objetos concretos, sino de sintetizar ciertas propiedades y componentes generales que caracterizan a un conjunto. Es la conjunción de labores de análisis y correlación entre diferentes manifestaciones, con el fin de reconstruir ciertas propiedades conjuntas, a pesar de presentar variaciones respecto a las demás que componen el conjunto.

Como es obvio, nuestra intención no fue equiparar a los trabajos de grado con las músicas de tradición oral, pues corresponden a fenómenos que obedecen

a lógicas y ámbitos diferentes. Sin embargo, consideramos que las tareas de la modelización se acercan a nuestro análisis de los trabajos de grado en varios sentidos.

- Entendemos a los trabajos de grado como manifestación de una tradición académica, con unos modos de hacer aprendidos de manera implícita o explícita que se reiteran a lo largo de sus manifestaciones particulares.
- Estas tradiciones académicas, aunque perceptibles en múltiples momentos, no han sido sintetizadas para encontrar sus “propiedades esenciales”.
- Identificar estas “propiedades esenciales” es la manera de comprender los principios de organización que permitan agenciar transformaciones dentro del conjunto de los trabajos de grado.

La noción de modelización nos permitió eludir los peligros de intentar establecer un *nomos* que defina y regule a los trabajos de grado, pues la modelización no busca imponer unas características “óptimas” al conjunto de manifestaciones, sino reconocer las realidades que se han sedimentando a partir de sus correlaciones. En otras palabras, fue la manera de evidenciar la tradición investigativa de la licenciatura (desde una perspectiva explícitamente inductiva) y no tanto intentar hacerla encajar en un supuesto “deber ser”.

Lógica difusa y zonas de pertenencia

Nuestro esfuerzo por modelizar implicó abandonar cualquier lógica clasificatoria basada en categorías taxativas o modelos binarios, por eso retomamos el concepto de la lógica difusa como aquella que se contrapone a la lógica convencional. La lógica convencional intenta entender el mundo real a partir de modelos estáticos en los que cada asunto debe ser verdadero o falso: se puede pertenecer o no pertenecer a un determinado conjunto, pero no se puede pertenecer y no pertenecer a un mismo tiempo. En otras palabras, necesita de información definida, con valores precisos.

No obstante, en nuestra vida cotidiana sabemos que estas fronteras se desdibujan dado que los enunciados muchas veces no son ni totalmente ciertos ni completamente falsos, sino que navegan de manera indefinible entre dos polos. La lógica difusa (también mencionada como lógica borrosa) es un intento de formalizar realidades complejas que no pueden ser catalogadas de manera binaria; para esto, emplea modelos flexibles que permiten construir categorías

a partir del grado de veracidad entre dos extremos (Almache, 2013). En consecuencia, diseñamos conjuntos difusos como manera de clasificar la información difusa, agrupados por la cercanía o lejanía con determinado valor, a pesar de no poder clasificarse de manera taxativa como perteneciente o no perteneciente (Morales, 2002).

Esta perspectiva fue clave para emprender las labores de procesamiento de la información: diseñamos zonas de pertenencia como conjuntos que poseen ciertas características comunes, a pesar de que sus fronteras no puedan ser completamente definidas o de un relativo grado de incertidumbre que poseen sus componentes.

Ni cuantitativo ni cualitativo: el diálogo como apuesta para la generación de conocimientos

La identificación de zonas de pertenencia implicó un esfuerzo predictivo (Legris, 2002): la necesidad de prever cuáles son los principales conjuntos en los que se podían clasificar los trabajos de grado y sus componentes. Pero esta predicción no podía ser definida de manera arbitraria ni copiada de ningún modelo previo, razón por la cual decidimos apelar al reconocimiento de saberes y experiencias que, a pesar de no estar consignadas en documentos académicos ni articuladas como un conjunto específico de parámetros, constituyen el acervo de la investigación formativa. Por ello, resultó fundamental entablar diálogos con docentes expertos que nos brindaran luces acerca de las características de cada una de las líneas, a partir de entrevistas y talleres encaminados a examinar su experiencia cotidiana como mentores de la investigación formativa. En el mismo sentido, resultó fundamental la experiencia previa de las personas encargadas de la presente investigación, quienes, desde años atrás, estuvimos encargados de los procesos de investigación formativa en la LM.

Se produjo, así, una variación en las dinámicas de análisis típicas de las investigaciones documentales; en nuestro caso, las lógicas cuantitativas y cualitativas se entrecruzan permanentemente, a manera de espiral. Esta manera de investigar implicó un distanciamiento respecto a las formas tradicionales del análisis de contenido y la investigación documental, caracterizadas por entablar ejercicios interpretativos de textos elaborados por personas que no son directamente partícipes de la investigación.

Nos asumimos como parte del “giro dialógico de las ciencias sociales” (Elboj y Gómez, 2001), reconociendo las diferentes experiencias de los actores

involucrados en el proceso y vinculándolos en las acciones de generación de conocimiento. Así, muchas voces aportaron sus saberes, lo que dio protagonismo a la interacción, la comunicación y el contraste de experiencias.

Afinando nuestros instrumentos

Al igual que en la práctica de interpretación de un instrumento musical, nuestra apuesta por la identificación de zonas de pertenencia implicó un ejercicio de ensayo y ajuste permanente para encontrar aquellas tonalidades más adecuadas. Así, en nuestro constante ir y venir entre lo documental y lo dialógico, las zonas de pertenencia pasaron por varias etapas de ajuste, pues se constituían en una apuesta predictiva que, al contrastarse con la realidad de los trabajos de grado, debía ser mejorada de manera constante.

En nuestro caso, el proceso de afinación es, al mismo tiempo, una actitud y un método de investigación, consistente en mantenernos alerta a los vacíos y las modificaciones que nuestro mismo análisis iba demandando.

Aplicación metodológica

Antes de entrar en materia, es necesario dar una breve contextualización sobre la investigación formativa en la Licenciatura en Música, en la que los marcos teóricos y epistemológicos tienen como meta responder simultáneamente a los retos de formación educativa y disciplinar de la música. La investigación, más que una tarea adicional, se plantea como un componente transversal en todos los espacios académicos, aunque se enfatiza en ella a partir del séptimo semestre.

Desde el 2018, la investigación formativa de la licenciatura se organiza en cuatro líneas de investigación: Educación Musical, Investigación-Creación, Música y Sociedad, y Gestión Musical, Cultural y Educativa; cada una entendida como un “conjunto de investigaciones que coinciden en el mismo objeto de estudio o campo conceptual, una misma región de la realidad o área del conocimiento” (Comité de Investigación del Departamento de Educación Musical, 2020, p. 5).

En términos prácticos, la clasificación inicial de los trabajos de grado buscó identificar la línea de investigación a la cual pertenecían. Una vez realizada esta, el reto fue reconocer la especificidad de cada uno de los trabajos de grado. Dado el tamaño y la pluralidad del archivo, optamos por realizar ejercicios de inferencia predictiva (Legris, 2002) acerca de las maneras particulares como se manifestaban, en cada

línea de investigación, cada una de las dimensiones de análisis: temas, modos de hacer, soportes teóricos y productos.

Así, mediante diálogos con diferentes agentes académicos y procesos de afinación permanente, identificamos zonas de pertenencia que nos permitieron prever una tipología de las manifestaciones de cada una de las dimensiones de análisis. Una vez identificadas las categorías particulares para cada dimensión de análisis de cada línea, iniciamos la elaboración y aplicación de matrices, con las que procesamos uno a uno los 373 trabajos de grado producidos durante la ventana de tiempo del 2014-1 al 2020-1. Posteriormente, procedimos a realizar análisis transversales que nos permitieran trazar una cartografía (Passos *et al.*, 2009) de las principales tendencias y nudos problemáticos presentes en el conjunto de los trabajos de grado. Finalmente, desde una perspectiva dialógica, sintetizamos recomendaciones para el fortalecimiento de los procesos de investigación formativa al interior de la Licenciatura en Música.

Dada la extensión de *Crear, conocer e interpretar*, y los límites propios de un artículo como este, en los siguientes apartados intentaremos exponer de manera sucinta algunas de las principales conclusiones que arrojó esta cartografía, y dejaremos para otra oportunidad la caracterización de cada línea de investigación y las conclusiones del análisis transversal de las dimensiones de análisis.

¿Cómo se investiga en la Licenciatura en Música? Esbozo para un modelo emergente de investigación formativa

En este apartado queremos señalar algunas de las características generales respecto a las rutas investigativas en la Licenciatura en Música, las cuales se hicieron visibles a partir la revisión transversal de las diferentes dimensiones de análisis. Aunque en esta investigación se modelizaron más dimensiones, decidimos concentrarnos en exponer dos de las más relevantes: modos de hacer y soportes teóricos.

El ejercicio de modelización implicó la identificación de características comunes a cada dimensión de análisis, pero esta identificación no implica que sus fronteras sean cerradas ni que cada línea de investigación se inserte de manera taxativa en uno de ellos; proponemos que sean vistas como polos de un campo

magnético que aglutinan y ordenan aquellos ámbitos donde los/las estudiantes reconocen necesidades y posibilidades.

Respecto a los modos de hacer en los trabajos de grado

Durante el proceso de sistematización de la información resultó evidente la imposibilidad de aglutinar nuestras maneras de hacer investigación dentro de las metodologías, los métodos, las tareas y técnicas de investigación validadas por cualquier tradición científica. Abundaban, en cambio, las propuestas híbridas, usos inexactos, definiciones polivalentes y apropiaciones acomodadizas.

Por ello, retomamos la noción de modos de hacer como propuesta abarcadora que nos acerca a la táctica (De Certeau, 1999), a las decisiones que tomamos y las acciones que emprendemos para alcanzar un determinado fin; en este caso, generar conocimiento que dé respuesta a la pregunta de investigación. Los modos de hacer se caracterizan por su plasticidad y carácter contextual, más que por la exactitud y validez universal de sus apuestas; son guías para la acción, acciones en las que se articula la teoría y la praxis. Por ello, aunque retoman con frecuencia aportes de metodologías científicamente validadas, se combinan y/o complementan con apuestas emergentes encaminadas a responder a la particularidad de cada investigación.

En el marco de las lógicas de modelización, elaboramos formas de clasificación desde una perspectiva funcionalista, reconociendo el tipo de retos que se intentan responder. Sintetizamos cuatro prácticas básicas que caracterizan a la investigación formativa de la licenciatura (véase figura 1).

- Prácticas del describir: son los diferentes enfoques metodológicos, tareas y técnicas desplegadas para observar a profundidad y detallar las características que definen aquello que estamos investigando. Se constituyen en un conjunto de acciones desarrolladas en aras de que aquella realidad estudiada pueda ser percibida a profundidad (a pesar de que en un principio pueda resultar indiscernible, invisible o inaudible para la mayor parte de las personas) y, posteriormente, comunicada a personas que no participaron directamente de ella. En términos concretos, abarcan acciones comunes en la investigación social, como la etnografía y la observación de campo (participante, indirecta, sistemática, persistente, entre otras),

pero también acciones contempladas como parte del análisis musical de corte morfológico.⁴ Casi siempre se materializan en técnicas de recolección de información, como entrevistas (focalizadas, estructuradas, abiertas, exploratorias, conversaciones, entre otras), diarios de campo, relatos de vida, registros audiovisuales, transcripciones, entre otros.

- **Prácticas del interpretar:** son los diferentes enfoques metodológicos, tareas y técnicas que buscan explicar las razones por las cuales la realidad estudiada opera de una manera determinada. Son prácticas que buscan comprender a profundidad, identificar causas y consecuencias, evaluar desempeños, reconocer transformaciones, entre otras. No son una simple especulación, sino un conjunto de acciones que desplegamos para entender una realidad de manera sistemática y sustentada, al punto que seamos capaces de producir análisis y síntesis válidas sobre ella. En términos concretos, comprenden acciones conocidas, como la investigación histórica, la investigación documental, la interpretación teórica o hermenéutica, los estudios de caso, los análisis musicales de corte funcionalista, entre otros. Casi siempre se materializan en técnicas de recolección de información, como la revisión documental, el análisis de contenido, la transcripción, entre otros.
- **Prácticas de intervención:** son los diferentes enfoques metodológicos, tareas y técnicas con los que impulsan modificaciones en la vida práctica de las personas o comunidades a las que va destinada nuestra investigación. Estas prácticas no se limitan a describir o analizar realidades, sino que buscan diseñar y poner en práctica maneras posibles de transformarlas, independientemente de que los alcances de la intervención sean a escala micro o macro. En términos concretos, incluyen prácticas conocidas, como la investigación acción educativa (IAE), la investigación acción participativa (IAP), la investigación colaborativa, la sistematización de experiencias, la gestión de proyectos, entre otras. Casi siempre se materializan en técnicas como talleres, diálogos de experiencias, grupos focales, entre otras dinámicas participativas.

- **Prácticas de creación:** son los diferentes enfoques metodológicos, tareas y técnicas interesadas en impulsar procesos de creación o interpretación musical, mediante el despliegue de un conjunto de acciones que profundizan, sistematizan y sustentan las prácticas musicales de las personas investigadoras o de poblaciones con las que estas trabajan. Las prácticas de creación no son solo métodos de componer, improvisar o interpretar, sino que buscan activar procesos creativos, independientemente que estos terminen en la producción de obra u otro tipo de experiencia sonora. En términos concretos, engloban acciones conocidas como arreglar, versionar, componer, interpretar e improvisar. Casi siempre se materializan a partir de análisis musicales, sesiones de ensambles (*jam session*), autoentrevistas, autoetnografías, laboratorios de composición o arreglos en tiempo real, entre otros.

Una vez sintetizada esta tipología, procedimos a aplicarla para el análisis de los modos de hacer de cada línea de investigación, algunas sustentadas en una práctica investigativa específica, mientras otras hacen uso de varias de ellas. Además, esto nos permitió dar cuenta de una gran cantidad de propuestas híbridas, en las que se combinan diferentes prácticas investigativas en aras de solucionar un problema específico.

Asumiendo estas prácticas como agrupamiento de metodologías, tareas y técnicas, es claro que sus límites son difusos, que se intersecan entre sí y que en muchas oportunidades una misma tarea o técnica de recolección de la información puede ser asociada a más de un hacer investigativo.

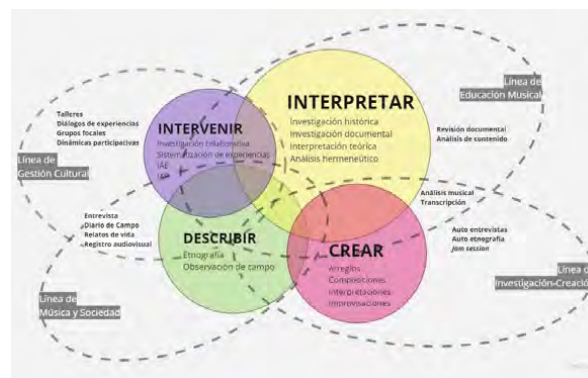


Figura 1. Modos de hacer de los trabajos de grado.

Fuente: elaboración propia.

⁴ Para una caracterización y revisión detallada de las maneras como opera el análisis musical en los proyectos de investigación-creación de la Licenciatura en Música, véase Basabe (2021) y el informe final de éste proyecto *Crear, conocer e interpretar*.

Respecto a los soportes teóricos de los trabajos de grado

La identificación de los soportes teóricos implicó varios niveles de clasificación y síntesis: primero, la identificación de los conceptos y autores centrales que sustentan cada trabajo de grado; segundo, la compilación del conjunto de conceptos y autores –diferenciando campos, conceptos/nociones, representantes y recurrencia–; y, tercero, el análisis transversal para tratar de reconocer las convergencias entre estas.

Sin embargo, como hemos señalado en otros apartados, cualquier intento de aglutinar autores o conceptos en campos de conocimiento ya consolidados (como la musicología, la antropología o la pedagogía) dejaba por fuera gran cantidad de soportes teóricos que pertenecen a más de un campo o que no respetaban las fronteras disciplinares. También resultó evidente que muchos soportes teóricos no retoman teorías ya validadas por alguna disciplina académica, sino nociones personales sintetizadas de la práctica musical.

Compartiendo la misma perspectiva funcionalista ya expuesta, en este caso identificamos las principales motivaciones que impulsan a los/las autoras de los trabajos de grado a sustentarse en un determinado soporte teórico. En consecuencia, proponemos la siguiente clasificación (véase figura 2).

- Herramientas teóricas para interpretar realidades: son aquellas que buscan profundizar la comprensión de las realidades investigadas, brindando herramientas conceptuales y teóricas que ayuden a desentrañar el por qué dicha realidad opera de determinada manera. Sus apuestas epistemológicas parecen centrarse en un interés por las prácticas de descripción e interpretación. En general, son las apropiaciones de conceptos y teorías extraídos de la musicología, etnomusicología, antropología, sociología de la cultura, estudios culturales, psicología, estudios de la discapacidad, entre otros.
- Herramientas teóricas para transformar realidades: sirven para soportar teóricamente aquellos esfuerzos por intervenir en los contextos de investigación. Tienen una fuerte vinculación con otros saberes científicos, sociales, populares, legislativos, entre otros, los cuales posibilitan la intervención en los diferentes contextos de la investigación. Estos marcos teóricos suelen analizar procesos no tradicionales de educación musical, teniendo en cuenta los ámbitos de aplicación (formales, no formales y mixtos), la realidad social en cuanto a legislación cultural, contextos municipales de la educación musical y la cultura. En general, son las apropiaciones de conceptos y teorías extraídos de la gestión cultural, las pedagogías críticas y los enfoques sociocríticos de las ciencias sociales.
- Herramientas teóricas para cualificar procesos de enseñanza-aprendizaje: son marcos que argumentan procesos de enseñanza y aprendizaje, que constituyen un universo heterogéneo de conocimientos en el cual los aspectos teóricos dan sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Relaciona los conceptos, las nociones y teorías alrededor de la práctica pedagógica, al tiempo que supone la profundización de conceptos clave de los autores y autoras. En general, son las apropiaciones de conceptos y teorías extraídos de la pedagogía y la didáctica.
- Herramientas teóricas emergentes que abordan problemas de creación musical: son aquellos con los que se intenta dar sentido a los procesos creativos y brindar nociones/conceptos clave de la disciplina. Constituyen saberes en cuanto a teorías musicales, encuentros epistemológicos con otras disciplinas del arte y análisis de las decisiones estéticas personales, entre otros. En general, son nociones que explican las técnicas de composición o arreglos, descripción organológica musical, glosario de técnicas interpretativas, entre otros.

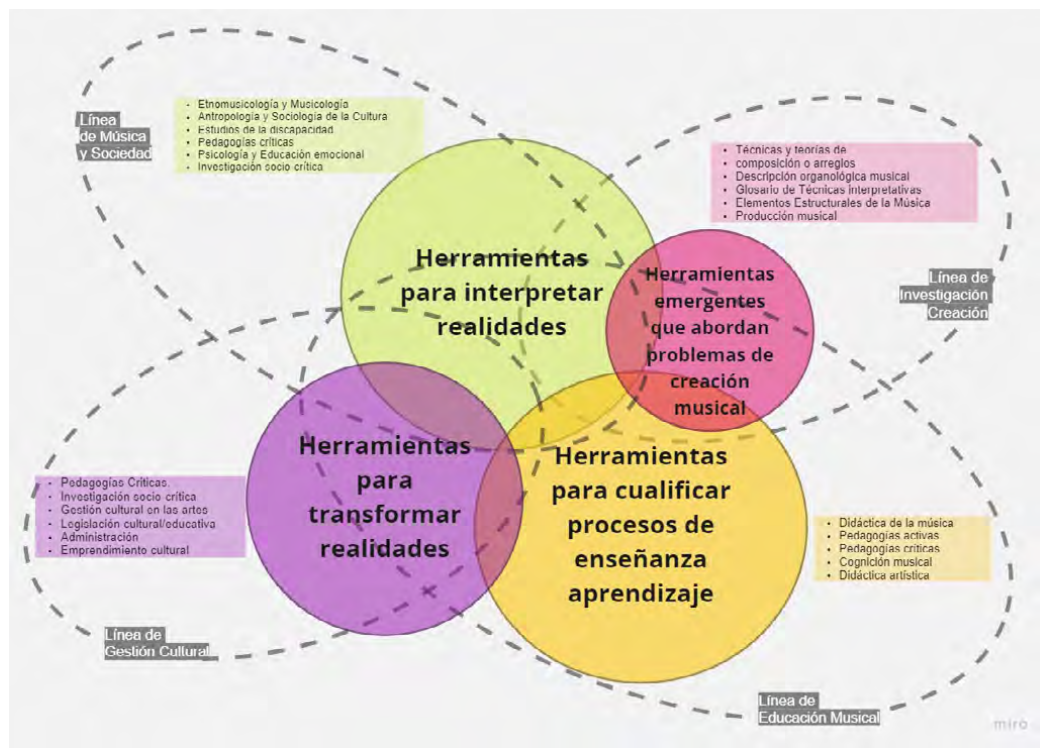


Figura 2. Soportes teóricos de los trabajos de grado.

Fuente: elaboración propia.

Reflexiones en torno a nuestras maneras de generar conocimiento

¿Qué se investiga en la Licenciatura en Música? La pregunta puede parecer sencilla a simple vista, pero implica reconocer el carácter fronterizo del conocimiento aquí generado, pues habita en la intersección entre los debates del campo de la investigación social, de la disciplina musical y de la educación artística.

Para intentar dar cuenta de esta complejidad fue necesario repensar el término investigación, alejándonos de concepciones prejuiciadas que la entienden como la adopción de conjuntos predefinidos de procedimientos que deben ser aplicados de manera ordenada, los cuales, generalmente, se encuentran validados por la tradición académica de las ciencias sociales o de la musicología. Para nosotros, ninguna definición canónica ni parámetro institucionalizado parecía dar cuenta de las complejidades que debimos abordar; por ello, asumimos la investigación como todos aquellos procesos de indagación y experimentación que desembocan en la generación de nuevo conocimiento, independientemente de que

sus métodos no se circunscriban dentro de los márgenes del método científico.⁵ De manera provisional, asumimos la idea de rutas investigativas como una manera de mencionar la heterogeneidad de estrategias y acciones que aquí se despliegan para generar conocimiento.

Pronto, se hizo claro que cualquier noción rígida y parametrizada de marco teórico o marco metodológico resultaba improcedente. Los niveles de conceptualización y de abstracción eran relativamente bajos y resultaba más adecuado identificar nociones⁶ ligadas a las experiencias académicas, extracurriculares,

5 En este respecto, coincidimos con lo propuesto por los investigadores colombianos Delgado *et al.* (2015), quienes plantean la necesidad de separar las nociones “investigación” y “método científico”.

6 Entendemos aquí a las nociones como un ámbito de construcción de ideas musicales generales que no parten de conceptos en un sentido taxativo de la palabra, sino de referencias propias comprobadas por la experiencia del autor(a). Su interés es explicar o predecir las maneras como se desempeñan las músicas abordadas. Buena parte de las reflexiones señaladas en este apartado fueron desarrolladas por Camilo Basabe (2021), egresado de la Licenciatura en Música, quien en ese entonces se desempeñaba como monitor de la presente investigación.

personales e impersonales, que daban cuenta de acervos de acciones e ideas para comprender lo musical, lo creativo y lo pedagógico.

Las rutas investigativas desplegadas en los trabajos de grado pertenecen a una tradición sujeta a la práctica, que no concibe a los conocimientos y métodos validados como el sustrato previo e ineludible de los proyectos de investigación. Este conocimiento práctico implica que buena parte de los trabajos de grado se ubican en un punto medio entre los saberes y el conocimiento,⁷ como un intento de hacer explícitas y conceptualmente válidas las vivencias acontecidas durante el proceso de investigación. Así vista, pareciera que el reto de buena parte de los trabajos de grado fuera incorporar las experiencias directas de el/la estudiante (sean de corte musical o pedagógico) dentro de las formas acostumbradas de la investigación académica. ¿Esto se constituye en una muestra de “debilidad académica” o puede ser contemplado como una característica de nuestros programas?

Más allá de cualquier respuesta taxativa, queremos identificar aquí algunas de las características de las rutas investigativas de la Licenciatura en Música, reconociéndolas como potencias que pueden devenir en diferentes realizaciones concretas; es decir, que se materializan en cada uno de los trabajos de grado de maneras y niveles diferenciados. A continuación, expondremos brevemente estas características.

Contextualismo epistemológico

Es claro que la gran mayoría de la investigación formativa de la Licenciatura en Música no acontece como un acercamiento neutral y desapegado a determina-

dos objetos de estudio; por el contrario, los trabajos de grado son el ámbito donde los/las estudiantes tienen la oportunidad de encarar aquellas inquietudes que los interpelan. Inquietudes que adquieren una intensidad significativa si tenemos en cuenta que, muchas veces, parten de vivencias cotidianas marcadas por condiciones de precariedad socioeconómica, tanto en el contexto metropolitano como en el rural.

El contextualismo es el reconocimiento de que nuestras realidades son procesuales y contingentes, es decir que acontecen de maneras particulares y cambiantes a partir de confluencias de situaciones que difícilmente pueden predecirse o controlar de manera directa. Coincidimos con el culturalista colombiano, Eduardo Restrepo (2012), cuando afirma que “cualquier práctica, evento o representación existe en una red de relaciones, por lo que no es anterior ni puede existir independientemente de las relaciones que lo constituyen” (p. 134).

El contextualismo epistemológico es aquella manera de generar conocimiento que reconoce que la validez y justificación no dependen necesariamente de parámetros o categorías universales, sino de las maneras específicas como este responde a los retos de su contexto particular. Es un conocimiento situado, pensado para dar respuestas concretas a problemas concretos de nuestra cotidianidad, que tal vez no tengan aplicabilidad directa en otros contextos.

Hibridación conceptual y metodológica

La especificidad contextual plantea retos particulares que difícilmente pueden ser previstos desde marcos epistemológicos, teóricos universalistas o importados desde realidades lejanas. Más que esfuerzos por adscribirse a determinadas tradiciones académicas, en la mayor parte de los trabajos de grado se retoman aportes provenientes de modelos teóricos y metodológicos diversos, extrayendo de ellos elementos que ayudan a sustentar y problematizar las prácticas específicas. Las teorías se “contaminan”, los métodos se tuercen, las técnicas se adaptan.

Más que una falta de rigor, entendemos esto como una apuesta por alcanzar la plasticidad necesaria para desarrollar investigaciones de corte inter y transdisciplinar, en las que los marcos de sentido y las apuestas metodológicas deben ser adaptadas al desarrollo del objeto de estudio.

En términos generales, asumimos a la hibridación como aquellos “procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (García, 2001, p. 14).

7 Esta diferenciación entre saber y conocimiento es terreno de intensas controversias en el campo de la pedagogía, la epistemología, la psicología, entre otras. En general, se cuestiona que la noción conocimiento está construida desde una racionalidad científica positivista que separa a la teoría de la práctica, subordinando a ésta última como simple insumo para alcanzar a la primera; esto hace que, dentro de nuestras tradiciones académicas, se tienda a valorar lo racional y lo abstracto del conocimiento por encima de lo práctico y experiencial de los saberes. Para profundizar en este debate, véase Manrique (2008). Como una manera posible de resolver esta aparente contradicción entre saber y conocimiento, las investigadoras colombianas, Melissa Ballesteros y Elsa Beltrán, proponen la diferenciación entre conocimiento explícito y conocimiento tácito para dar cuenta de los conocimientos que son pertinentes tanto para la creación como para las ciencias. El primero responde a un conocimiento que es transmitido por vías verbales de comunicación, como textos de investigación, artículos o libros; y el segundo tiene que ver con formas más prácticas de transmitir el conocimiento; es decir, “no encuentra expresión discursiva o conceptual directa; es fuertemente experiencial y procedimental. Así, es un conocimiento no proposicional que se deriva de la experiencia” (Ballesteros y Beltrán, 2018, p. 20).

Para el caso de la hibridación conceptual y metodológica, la entendemos como la articulación de aportes provenientes de diferentes tradiciones, aportes que se entremezclan y enriquecen mutuamente.

Contrario a cualquier perspectiva purista del conocimiento o de la práctica musical (aquellas que abogan por el mantenimiento de las doctrinas, los métodos y las técnicas en toda su extensión, sin aceptar modificaciones), la hibridación conceptual y metodológica puede ser vista como el despliegue de la creatividad del sujeto investigador, como la evidencia de su capacidad para apropiarse de manera pertinente aportes provenientes diversos, articulados de tal manera que puedan responder a los retos específicos de su contexto.

Vínculo entre investigación y acción

Al igual que con las dos características previamente señaladas, la necesidad de responder a realidades particulares, complejas y frecuentemente precarizadas hace que las investigaciones emprendidas por nuestros estudiantes estén fuertemente apoyadas con la praxis. Más que cavilaciones en el plano teórico, la gran mayoría de los trabajos de grado son intentos por intervenir, por desplegar acciones concretas que influyan en contextos particulares.

Esta vocación de intervención es parte de nuestra naturaleza como pedagogos y como artistas, pero también es la manera como el *ethos* académico de la Licenciatura en Música ha abierto un nicho en el que se privilegia la interacción, la experimentación y el diálogo, más que una robusta formación disciplinar en lo teórico y metodológico. En otras palabras, se ha sedimentado una tradición académica en la que el/la investigador/a es aquella persona que está vinculada a la práctica, y no aquella que ha acumulado erudición.

A manera de conclusión: nudos problemáticos de la investigación formativa

En nuestro intento por modelizar la tradición investigativa materializada en los trabajos de grado, *Crear, conocer e interpretar* nos permitió reconocer que, a pesar de no ajustarse a criterios científicos ni a los modos de hacer más reconocidos de las ciencias sociales, las prácticas investigativas allí condensadas son el despliegue creativo y localizado de un acervo de nociones, conceptos, metodologías y técnicas provenientes de diferentes ámbitos, articuladas para responder a situaciones concretas de sus realidades como docentes y músicos.

No obstante, no pretendemos afirmar que este carácter contextual, híbrido y práctico evidencie un estado óptimo de la investigación formativa o que la totalidad de los trabajos de grado compartan cualidades similares. Por el contrario, reconocemos que las prácticas de la investigación formativa son un conjunto dinámico dentro del cual, con relativa frecuencia, se encuentran trabajos de grado superficiales y conformistas que redundan en fórmulas (conceptuales y metodológicas) ya largamente probadas. Aunque pueda parecer paradójico, consideramos que buena parte del dinamismo de la investigación formativa ha emergido desde la práctica de docentes y estudiantes que, a veces sin las herramientas ni las certidumbres suficientes, asumen el reto de responder a situaciones concretas.

Por ello, los trabajos de grado permiten evidenciar cómo se va materializando una tradición académica y son, al mismo tiempo, uno de los factores fundamentales para la modificación de dicha tradición. Por ello, creemos que es necesario que exista un proyecto académico institucionalizado que, a la par que dé soporte a las necesidades académico-administrativas, sea sensible y reconozca la emergencia de formas inéditas de investigar.

En consecuencia, más que certezas o un decálogo de recomendaciones, proponemos aquí la síntesis de nudos problemáticos. Un nudo es aquel lugar en donde se cruzan y mantienen unidos varios hilos; no los pensamos como un obstáculo a solucionar, sino como potencias que podemos desplegar. Con esto en mente, identificamos tres grandes nudos problemáticos.

Creación musical/prácticas investigativas

No cabe duda de la importancia que la creación tiene para nuestros programas en artes, pero surge una pregunta básica que determina este debate: ¿Cuáles son los alcances de la creación musical dentro de los procesos investigativos de la Licenciatura en Música?

En buena parte de los trabajos de grado se asume que la creación musical, en sí misma, se constituye en un proceso de investigación y una acción pedagógica. Sin embargo, por esta vía, la investigación-creación parecería significar un conjunto de esfuerzos para lograr que la creación (la composición e interpretación musical) también sea entendida como investigación, y, de esta manera, ser “aceptada y reconocida” dentro del mundo de lo académicamente validado. O, en otras palabras, continuar con prácticas de creación musical disciplinar ya conocidas dentro del campo de la música, pero ahora validadas como forma de investigación e intervención pedagógica.

En un sentido diferente, existe un conjunto de trabajos de grado en los cuales la creación musical se asume como una manera de desplegar la creatividad, intentar formas de sociabilidad y generar vínculos entre personas de determinadas comunidades. Trabajos cercanos a la musicoterapia en los que las prácticas de composición o interpretación son una estrategia para atender poblaciones con capacidades especiales. Prácticas pedagógicas basadas en la creación de repertorios o cancioneros, ejercicios de investigación-acción-educativa sustentados en formas de escucha e interpretación musical, entre muchos otros, son esfuerzos investigativos en los que la creación ocupa un lugar fundamental, pero que dentro de la Licenciatura en Música no son reconocidos como proyectos de investigación-creación.

Ante esta diversidad de perspectivas y abordajes se abre la pregunta acerca de qué debemos considerar como creación musical: ¿solo pueden ser reconocidas como creación las composiciones e interpretaciones musicales realizadas a partir de parámetros de la disciplina de la música? O, en un sentido más amplio, ¿la creación también abarca a aquellas prácticas en las cuales lo musical se despliega como manera de generar conocimientos y vínculos entre personas? En el marco de esa conversación, podríamos preguntarnos, ¿la investigación-creación es competencia de una específica línea de investigación o se constituye en una apuesta gnoseológica transversal para toda la investigación formativa?

Transformación sonora/ transformación social

Proponemos una pregunta generadora que puede introducir este debate: ¿la investigación formativa debe centrarse en asuntos disciplinares o debe exigirse su vinculación contextual? Aunque es un asunto abordado en varias oportunidades y expresado con claridad en los documentos estratégicos del programa (Licenciatura en Música, 2016), la revisión a nuestra tradición investigativa evidencia que la polaridad entre ser músico-intérprete-compositor o investigador-docente-pedagogo se mantiene aún vigente en el imaginario y el currículo oculto.

Buena parte de los procesos de investigación desarrollados en la Licenciatura en Música acontecen desde la individualidad del sujeto investigador, enfocado en lo netamente disciplinar⁸, donde lo socio-histórico se asume como una insustancial referencia contextual e histórica. Para otros, al contrario, los

procesos de investigación adquieren sentido cuando se enmarcan y responden a determinadas situaciones contextuales, cuando la investigación y la creación se asumen como maneras posibles de entender e intervenir en las realidades en las que nos desenvolvemos.

De esto se desprenden debates acerca del lugar que la interdisciplinariedad y la contextualidad deben tener dentro de la gestión académica de la investigación formativa, ¿las indagaciones disciplinares son, en sí mismas, una forma de intervenir en el contexto sociocultural? ¿Fortalecer nuestro vínculo contextual va en detrimento de la formación disciplinar?

Tradición musical académica/ tradición cultural de la música no-occidental

En retrospectiva, se percibe que una alta proporción de las temáticas, soportes teóricos, modos de hacer y productos de investigación recurren a la indagación, aplicación y análisis de músicas que abrevan de tradiciones no eurocentradas: músicas mestizas (Bernand, 2009) y sonoridades provenientes de tradiciones indígenas, afrodescendientes y campesinas.⁹

Esta oleada se evidencia en la emergencia de espacios de formación musical centrados en las músicas mestizas colombianas, pero también como un impulso investigativo desde perspectivas interculturales, esfuerzos por reconstruir historias y memorias que no eran consideradas importantes, consolidar escenarios culturales de producción musical no hegemónica, entre otros.

Aun así, es claro que las lógicas que han primado en la escuela de arte se adhieren a procesos musicales de herencia occidental. Si tenemos en cuenta que esta fuerza emergente parece tener una presencia relativamente baja en la malla curricular,¹⁰ es necesario preguntarnos: ¿La formación académica brindada en la Licenciatura en Música debería atender de manera explícita a estas preocupaciones por las músicas de tradición no occidental?

El debate no es solo acerca de la pertinencia de ampliar el currículo con asignaturas cercanas a la etnomusicología, los estudios culturales de las músicas o las perspectivas decoloniales, sino pensar el rol que le damos a los modos eurocentrados de enseñanza, apreciación y creación musical: ¿debería

8 En especial los pertenecientes a la línea de investigación-creación, que se constituyen en una tercera parte de los trabajos de grado analizados.

9 Esta tendencia es evidente en todas las líneas de investigación, pero se hace más patente en la línea de música y sociedad (14 %) y de educación musical (50 %).

10 El plan de estudios de la Licenciatura en Música puede ser consultado en <http://bellasartes.upn.edu.co/plan-de-estudios-dem/>

pensarse a occidente como una región sonora entre otras o debe mantenerse como el sustrato básico necesario –ineludible– para poder entender las músicas de diversas tradiciones?

En conclusión, los procesos de investigación formativa y los trabajos de grado no pueden ser vistos como simple requisito para la graduación, sino como un dinámico espacio donde se entretujan y se ponen en práctica (de manera implícita o explícita) diversos modos de hacer y concepciones respecto al significado y los alcances de la investigación, la música, la pedagogía, la creación musical, entre otros. Son lugares de encuentro, de conversación y diferendo acerca de lo que somos y debemos ser; acerca de nuestro *ethos* pedagógico y las maneras como respondemos a los retos de nuestra particular realidad.

Referencias

- Almache, J. (2013). Lógica clásica y lógica difusa: Facetas que las caracterizan. *Estoa*, 2(2), 91-101.
- Arom, S. (2001). Modelización y modelos en las músicas de tradición oral. En F. Cruces (Coord.), *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología* (pp. 203-233). Trotta.
- Ballesteros, M. y Beltrán, L. (2018). *Investigar creando. Una guía para la investigación creación en la academia*. Universidad del Bosque.
- Basabe, C. (2021). *Análisis de las tendencias de los proyectos de grado del Departamento de Educación Musical de la UPN: hacia la configuración de la Línea de Investigación Creación, una mirada entre 2016 Y 2017* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17134/An%C3%A1lisis%20de%20Las%20Tendencias%20de%20Los%20Proyectos%20de%20Grado%20de%20DEM%20de%20La%20UPN%20%282021%29.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bernand, C. (2009). Músicas mestizas, músicas populares, músicas latinas: gestación colonial, identidades republicanas y globalización. *Co-herencia*, 6(11), 87-106.
- Comité de Investigación del Departamento de Educación Musical. (2020). *Manual para el desarrollo de los trabajos de grado de la Licenciatura en Música*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cruz, L. (2012). Reseña y aportes de la hermenéutica: miradas desde el constructivismo. *Revista de Psicología*, 21(1), 57-84.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- Delgado, T., Beltrán, E., Ballesteros, M. y Salcedo, J. (2015). La investigación-creación como escenario de convergencia entre modos de generación de conocimiento. *Icofacto*, 11(17), 10-28.
- Elboj, C. y Gómez, J. (2001). El giro dialógico de las ciencias sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e investigaciones sociales*, (12), 77-94.
- Passos, E., Kastrup, V. y Escóssia, L. (Orgs.). (2009). *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervencao de subjetividade*. Sulina.
- García, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Paidós.
- Gorbea, S. (2016). Una nueva perspectiva teórica de la bibliometría basada en su dimensión histórica y sus referentes temporales. *Investigación bibliotecológica*, 30(70), 11-16.
- Legris, J. (2002). Razonamiento revocable y lógicas no monótonas: un análisis conceptual. *Cuadernos de CIMBAGE*, (5), 109-131.
- Licenciatura en Música. (2016). *Síntesis del Proyecto Educativo del Programa (PEP)*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Manrique, H. (2008). Saber y Conocimiento: una aproximación plural. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 89-100.
- Morales, G. (2002). *Introducción a la lógica difusa*. Centro de investigación y estudios avanzados del IPN.
- Restrepo, E. (2012). *Antropología y estudios culturales: disputas y confluencias desde la periferia*. Siglo XXI. <http://dx.doi.org/10.7440/antipoda19.2014.11>






Autor: Andrea López O.
Año: 2018

Revisión: Retos de Formación Docente en Educación Sexual Coeducativa, Colombia

Review: Challenges in Teacher Training in Co-educational Sexual Education in Colombia

Revisão: desafios na formação de professores para a educação sexual coeducativa na Colômbia

Rosamarina Vargas-Romero* 
Alexandra González-Mora*** 
Maricelly Gómez-Vargas*** 

Para citar este artículo

Vargas-Romero, R., González-Mora, A. y Gómez-Vargas, M. (2025). Revisión: Retos de Formación Docente en Educación Sexual Coeducativa, Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (62), 190–203. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20855>

Fecha de recepción: 21 de febrero de 2024
Fecha de aprobación: 25 de septiembre de 2024
Fecha de publicación: 01 de enero de 2025

* Candidata a Doctora en Educación y Estudios Sociales del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria y Magíster en Estudios Socioespaciales de la Universidad de Antioquia. Tecnológico de Antioquia IU. rosa.vargas@correo.tdea.edu.co

** Doctora en Familia por la Universidad Complutense de Madrid. Tecnológico de Antioquia IU. alejandra.gonzalez@tdea.edu.co

*** Doctora en Psicología de la Universidad Federal de Bahía. Universidad de Antioquia. maricelly.gomez@udea.edu.co

Resumen

Este artículo es resultado de una revisión documental realizada en el marco de la investigación doctoral en curso sobre formación docente en educación sexual en Medellín, Colombia, adscrita al Doctorado en Educación y Estudios Sociales del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Aborda la Formación docente en Educación Sexual en Colombia desde la epistemología dialéctica lefebvriana y detecta tensiones entre los discursos normativos sobre la formación docente, la percepción que sobre estos tiene el personal docente, y los posibles escenarios para la Educación Sexual Coeducativa (ESC). Se utilizó una metodología de revisión documental sistemática que evidenció una subestimación de la importancia de la formación docente en ESC en los tres planos mencionados, la presencia de vacíos conceptuales y prejuicios de orden personal y cultural, así como dificultades y oportunidades que se traducen en retos para construir los escenarios de posibilidad para la formación docente en ESC.

Palabras clave

educación sexual; coeducación; formación de docentes

Abstract

This article is the result of a literature review conducted as part of an ongoing doctoral research on teacher training in sexual education in Medellín, Colombia, affiliated to the Doctorate in Education and Social Studies at the Tecnológico de Antioquia University Institution. It addresses teacher training in sexual education in Colombia from the perspective of Lefebvre's trialec-tical epistemology, identifying tensions between normative discourses on teacher training, teacher's perceptions of these discourses, and the potential scenarios for Co-educational Sexual Education (CSE). A systematic documentary review methodology was used, which highlighted a lack of emphasis on the importance of teacher training in CSE across these three levels, as well as conceptual gaps and personal and cultural biases. Additionally, it identified challenges and opportunities that translate into obstacles for building effective scenarios for teacher training in CSE.

Keywords

sexual education; co-education; teacher training

Resumo

Este artigo é o resultado de uma revisão documental realizada no âmbito de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre a formação de professores em educação sexual em Medellín, Colômbia, vinculada ao Doutorado em Educação e Estudos Sociais da Instituição Universitária Tecnológica de Antioquia. Este estudo aborda a formação de professores em Educação Sexual na Colômbia a partir da epistemologia dialéctica de Lefebvre, identificando tensões entre os discursos normativos sobre a formação de professores, a percepção que os professores têm desses discursos e os cenários de possibilidade para a formação em Educação Sexual Coeducativa (ESC). Utilizou-se uma metodologia de revisão documental sistemática que permitiu evidenciar, nos três níveis supracitados, uma subestimação da importância da formação de professores em ESC, a presença de lacunas conceituais e preconceitos de ordem pessoal e cultural, além de dificuldades e oportunidades que se traduzem em desafios para construir os cenários de possibilidade para a formação de professores em ESC.

Palavras-chave

educação sexual; coeducação; formação de professores

Introducción¹

Hace ya más de tres décadas, Colombia viene haciendo caso a los llamados internacionales para llevar a cabo una legislación adecuada al cumplimiento de tres grandes metas: 1) ampliar las posibilidades de desarrollo integral y autonomía de las personas garantizando sus derechos sexuales y reproductivos; 2) disminuir graves problemas socio-sexuales como: embarazo en adolescentes, VIH-Sida, Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y violencias sexuales (agravados a consecuencia de la pandemia por Sars-Cov-2, Unesco, 2022b, p. 52); y, 3) proteger los derechos de las mujeres de todas las edades y lograr la igualdad de género.

En la ruta para lograr estas metas globales, se ha definido a la escuela como el principal agente de la Educación Sexual (en adelante ES) así como de la Coeducación como la educación para la igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, a pesar de haber logrado un cuerpo legislativo favorable a ambos propósitos aún persisten insuficiencias en su cumplimiento dentro de las aulas de clase.

Este estudio busca analizar desde la epistemología dialéctica lefebvriana las tensiones discursivas entre los discursos oficiales y la percepción docente de la ES, para dejar interrogantes sobre las posibilidades de la formación docente desde una Educación Sexual Coeducativa (en adelante ESC). Esta última categoría de análisis se propone con el fin de recuperar el llamado crítico de la perspectiva feminista y los estudios decoloniales para que la educación en general, y la ES por extensión, se cuestionen los principios coloniales, patriarcales y capitalistas que las han definido.

Se parte de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los discursos oficiales normativos sobre la formación de docentes en ES? y ¿cómo se perciben estos discursos, desde la perspectiva de las y los docentes que han estado alguna vez a cargo de la ES? Además, el propósito de realizar el análisis de estas tensiones, desde su ampliación teórica y empí-

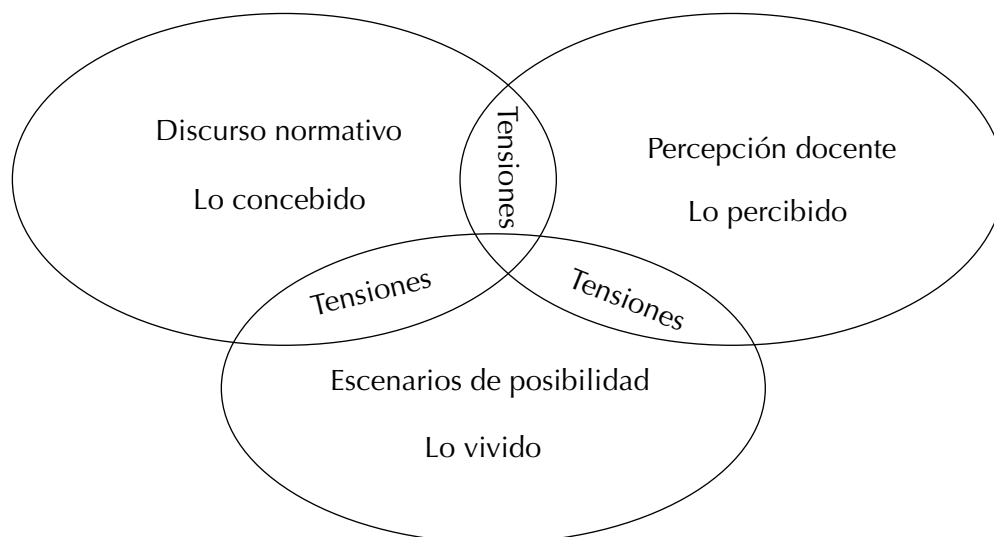
rica, responde a ¿cuáles escenarios de posibilidad existen para realizar propuestas consistentes de formación docente en ESC en un contexto específico: Medellín, Colombia? En el plano práctico, el análisis crítico de la formación docente sobre esta materia deja cuestionamientos y propuestas que pueden ser retomadas ante todo por el Estado, las Universidades y otras Instituciones de Educación Superior (IES), con el fin de fundamentar la oferta de espacios de formación que profesionalicen a docentes, de manera que una vez capacitados con idoneidad, puedan dinamizar territorialmente los procesos pedagógicos requeridos en ESC.

La formación docente en ES se aborda aquí desde la mirada epistemológica de Lefebvre (2013) quien propone la *trialectica* espacial, que se presenta como una dinámica entre los siguientes tres planos: las representaciones sobre el espacio, los espacios de representación y las prácticas espaciales. La trialectica considera el espacio no como “receptáculo vacío e inerte” sino con papel protagónico en la producción de relaciones sociales a la vez que un producto social. Las representaciones sobre el espacio, o el espacio concebido, son las formas como se conceptualiza el espacio en los discursos oficiales desde las instituciones, para regular, ordenar, segmentar y limitar las relaciones espaciales. Los espacios de representación, o el espacio representado, son las formas en que el espacio es percibido, es decir, las interpretaciones y usos de los discursos oficiales; en tercer término, las prácticas espaciales, o el espacio vivido, son el campo de “la imaginación y de lo simbólico dentro de una existencia material (...)”, es decir, el campo de la acción transformadora que no se “somete a las reglas de coherencia que las representaciones del espacio pretenden imponer” (Lefebvre, 2013, p. 16).

Usaremos los tres planos lefebvrianos para observar el objeto de estudio. En el primer aparte se analizan el *discurso normativo* como el plano de la concepción oficial de la formación docente en ES (lo concebido); en segundo lugar, las *percepciones docentes* sobre estos discursos normativos (lo percibido), y, por último, los *escenarios de posibilidad* de la formación docente en ES (lo vivido). Esto nos permitirá ver las tensiones discursivas de la ES que se juegan en la intersección entre estos tres planos.

1 Este artículo es una reflexión de la investigación doctoral en curso, en el marco del Doctorado en Educación y Estudios Sociales del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, en su línea de investigación en Contextos y Comunidades Educativas y está adscrita al grupo de investigación Observatorios de la misma institución.

Figura 1. *Trialéctica de la formación docente en educación sexual coeducativa*



Nota: Se observa la trialéctica lefebvriana aplicada al análisis de la formación docente para la educación sexual coeducativa. Elaboración propia.

Método

Para el desarrollo de este artículo se utilizó la metodología de revisión documental sistemática en relación con el objeto de investigación propuesto (García Peñalvo, 2022): la formación docente en educación sexual y coeducación. Para esta búsqueda se aplicaron los siguientes criterios: documentos académicos con reflexiones sobre el tema de la formación, capacitación o entrenamiento docente en estos temas; textos académicos de publicación reciente, 2016-2022, con excepción de la legislación vigente; y que estuvieran albergados en las bases de datos: Google Académico, Dialnet, Scielo, Redalyc, Digitalia Hispánica, Cengage, Proquest y Springer.

Finalmente, se eligieron para realizar el análisis, previa lectura de los hallazgos y conclusiones de cada documento, 55 textos. Los criterios de selección fueron: que abordaran el tema de la educación sexual pero de forma específica hicieran alusión a asuntos relevantes de la formación docente en este campo educativo; que fuera legislación vigente en el tema a nivel nacional (Colombia) y local (Medellín). De ellos, 32 son de carácter nacional y 23 son internacionales con énfasis en Latinoamérica; además, 36 fueron artículos académicos y 19 documentos normativos entre legislación y guías técnicas. La revisión se concentra en conocer el estado del objeto de estudio en Colombia, aunque también se referencia la situación general del marco regional más amplio al que se vincula el país.

A partir del examen cuidadoso de los textos, se aplicó un análisis categorial temático de acuerdo a criterios de significado relevantes para el tema (Galeano, 2004). Las categorías fueron analizadas en tres subtítulos, según el análisis trialéctico de la Formación Docente en Educación Sexual: lo concebido (discurso normativo), lo percibido (percepción docente), lo vivido (escenarios de posibilidad).

Resultados y Discusión

Lo concebido

Discurso normativo sobre Educación Sexual y Coeducación.

Colombia ha suscrito varias convenciones internacionales que implican la implementación de la ES: aquellas que propenden por la protección de la niñez y la adolescencia y la prevención del abuso sexual como la Convención sobre los Derechos del Niño, 1989, Art.19; las que tratan de la salud y los derechos sexuales y reproductivos como la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo o Conferencia de El Cairo de 1994; y las que invitan a la incorporación de la igualdad de género como la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer, CEDAW, de 1979, adoptada en Colombia por la Ley 51 de 1981; la Plataforma de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer: Acción para la Igualdad, el Desarrollo y la

Paz, Beijing 1995, y la Agenda 2015-2030, Objetivos de Desarrollo Sostenible (los ODS relevantes son 4: Educación, 3: Salud y 5: Igualdad de Género).

En consecuencia, se ha producido abundante normatividad que fundamenta el carácter integral de la educación sexual, que parte desde la Constitución Política de Colombia de 1991 (Art. 42, 43, 44 y 45), y de la que se desprende legislación favorable como: el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098/2006, Art. 44); la Ley General de Educación (Ley 115/1994, Arts.13 y 14); el Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021 (Ministerio de Salud, 2012); la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620/2013), la Política Nacional de Sexualidad, Derechos sexuales y Derechos reproductivos (Ministerio de Salud, 2014), y por supuesto, el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, PESCC (MEN, 2008), asesorado por UNFPA, vigente hoy en día.

De otro lado, la Coeducación se respalda en la normatividad vigente en el país como la Ley 1257/2008 para la prevención y sanción de todas las formas de violencia y discriminación contra las mujeres (Arts. 7, 8 y 11) y su Decreto reglamentario 4798/2011 (Art. 1), en la Ley 1761/2015 que crea el tipo penal de feminicidio (Art. 10) y en el Conpes 4080/2022: *Política Pública de Equidad de Género para las mujeres: hacia el desarrollo sostenible del país*. A nivel local, el Concejo de Medellín expidió el Acuerdo 36/2011 que dispone una *política pública para la transversalización del enfoque de género en los proyectos educativos institucionales*, y de manera muy clara se menciona la Coeducación en el Acuerdo 102/2018: *Política pública para la igualdad de género de las mujeres urbanas y rurales del municipio de Medellín*, así como en el *Plan Territorial de Formación Docente de Medellín* (Concejo de Medellín, 2018). La Coeducación como educación no sexista es factor indispensable para el desarrollo humano, pues comprende, no solo la inclusión paritaria de mujeres y hombres al sistema educativo en términos de acceso, sino que tiende a mejorar la calidad educativa cuando responde a la pregunta, para qué y cómo educamos a hombres y mujeres desde las interacciones escolares y el currículo explícito, oculto y nulo (Giraldo, 2018).

A pesar de estos avances, se detecta una fisura entre las disposiciones legislativas o normativas existentes y las prácticas docentes en el aula. En Colombia, el enfoque integral de una educación en sexualidad ha logrado permear los programas educativos, pero la formación del cuerpo docente, encargado de implementarla, no ofrece las condiciones para que de la norma en papel se pase a la realidad.

El déficit de la formación docente.

La formación docente es entendida en Colombia como la preparación para el ejercicio de la profesión docente que va desde la formación inicial (profesionalización docente en una disciplina científica y/o formación como educador a través de una licenciatura) hasta la formación avanzada (posgrados) (MEN, 2013).

Ahora bien, pese al amplio despliegue normativo existente en Colombia en cuanto a la Educación Sexual (ES) y la igualdad de género, se revela que aún es un reto la formación idónea de los responsables de abordar estos temas en las aulas de clase desde el preescolar hasta la secundaria (Bernal y Noriega, 2018; Cortés *et al.*, 2016; Sánchez Chávez, 2018). El déficit de la formación docente se evidencia en un informe reciente sobre el índice Welbin, que analiza condiciones para el bienestar escolar en Colombia, en el que se indica que “el 69,7 % de los colegios encuestados no capacitaron al equipo docente en educación para la sexualidad humana durante los últimos 2 años” (Pontificia Universidad Javeriana, 2022, p. 62).

Colombia no es el único país con tal panorama de contradicción. Los efectos de la deficiente formación de formadores en temas de sexualidad y género, se pueden rastrear en Latinoamérica y el Caribe desde diferentes ángulos: percepciones, representaciones o prácticas docentes que frenan la educación sexual; debates por una ES laica y con enfoque de género; somera incorporación de la ES en programas de formación docente en la educación superior (Acosta Buralli, 2022; Acosta Buralli y Cevasco, 2022; Bocardí, 2018; Caamaño Cano, 2001; Díaz Camarena, 2020; Jiménez Bolaños, 2022; Manzano Pauta y Jerves Hermida, 2019; Marozzi *et al.*, 2020; Motta *et al.*, 2017; Quaresma da Silva *et al.*, 2012; Reyes Torres *et al.*, 2019; Romero, 2021). Tales estudios confirman que hay una limitada capacitación docente y que, muchas veces, son precisamente quienes se resisten a educar en sexualidad (Muñoz Astudillo, 2017).

La necesidad de formación docente es un común denominador que atraviesa Latinoamérica. Un estudio comparativo entre Colombia, Guatemala, Perú, Uruguay y Cuba, llega a conclusiones retadoras para la región pues afirma que la Educación Sexual Integral permea los programas revisados, pero “la formación de los docentes encargados de implementarlos no ofrece las condiciones para un desempeño en tal sentido” (Arango Restrepo y Corona Vargas, 2010, pp. 126-129).

La Unesco muestra que a nivel mundial el 75 % de los países tienen políticas educativas para la formación de docentes desde los lineamientos internacionales, pero “a menudo se considera que falta una

preparación adecuada sobre educación en sexualidad para los docentes” (Unesco, 2022a, p. 33). Este mismo informe describe que en la mayoría de los países de Latinoamérica los docentes no han recibido la formación suficiente y “la falta de formación de los docentes ocupó el tercer lugar en una lista de obstáculos identificados por los encuestados nacionales” (UNFPA, citado por Unesco, 2022a, p. 33).

¿Procesos formativos o capacitaciones esporádicas?

Aunado a lo anterior, hay una visión pobre de la formación docente desde el Estado colombiano, pues se reduce a momentos de capacitación puntuales y no procesuales. Según un estudio realizado por el Ministerio de Protección Social en el 2010, las estrategias consideradas por el *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía* (PESCC) son: *los talleres, el acompañamiento y la autoformación*. Estas estrategias son asesoradas a través de Equipos Técnicos Regionales compuestos por expertos, bajo la dirección de un Equipo Técnico Nacional, y dirigidas a Mesas Institucionales con representantes de toda la comunidad educativa. Los talleres tienen alcances ambiciosos que van desde revisar y estructurar actitudes frente a la sexualidad hasta lograr la sostenibilidad institucional del PESCC, pero no tienen el carácter de un proceso formativo continuado, amplio y profundo. En cuanto al cubrimiento de docentes formados no se encuentran datos actualizados, pero en las evaluaciones del programa se revela que hay déficit: “se determinó que el PESCC no había sido implementado en 76 % de los municipios de Colombia” (Sánchez Chávez, 2018, p. 37).

Es preocupante que los manuales del PESCC no reconozcan la formación inicial o continua de los docentes y se limitan a mencionar la formación *permanente de los docentes* como un proceso autónomo de las Instituciones Educativas (IE) que se centra en las Mesas que “son un medio para la formación permanente de docentes, centradas en el diseño, el estudio y la revisión de los materiales, la planeación curricular, los productos de clase y los trabajos y tareas de estudiantes” (MEN, 2008c, p. 7).

La evaluación del PESCC (MEN *et al.*, 2014) advirtió que la “fidelidad” con la que el cuerpo docente implementa el programa se relaciona con el tipo de procesos de formación que deberían ser completos, específicos y con retroalimentación continua para garantizar su eficacia. A pesar de ello, desde el discurso oficial las limitadas condiciones de tiempo y profundidad con las que se hace la formación, la dispersa y reducida población a la que va dirigida (Mesas), y la metodología propuesta, son características

más de un entrenamiento técnico puntual o capacitación, que de procesos formativos. Tal como está planteada la formación, pareciera no poder lograr la modificación actitudinal ni la apropiación conceptual que requiere la ES con perspectiva coeducativa.

El escenario académico para estos temas se ha subestimado desde el discurso oficial, ya que se revela que el rol de la Universidad es tangencial (se menciona en los Equipos Técnicos), y no lidera el proceso de formación inicial o formación continua de docentes. Esto es grave, considerando que por “la complejidad del proyecto las universidades no pueden ni deben quedarse al margen” (Morgade *et al.*, 2018, p. 71).

Dos aspectos más del discurso institucional afectan la posibilidad de abordar la ES y la formación docente, desde una perspectiva más amplia y profesional: la ES como proyecto transversal y la autonomía escolar en la definición del proyecto.

Lo percibido

El doble filo de la transversalidad.

La transversalidad como camino para implementar la ES es la estrategia única por la cual se ha optado en Colombia y otros países de Latinoamérica. Válida en su intención de hacer responsables a la totalidad de los docentes, la transversalidad se ha mostrado insuficiente para cumplir con sus objetivos.

La Unesco (2022a) clasifica la variedad existente en el diseño de la ES en cuatro modalidades: como una asignatura independiente; integrada dentro de una materia más general existente; como asignatura independiente y al mismo tiempo integrada en todo el currículo; o incluida en el programa de habilidades para la vida. En el caso de Colombia, la ES se trata desde la última modalidad, es decir, como proyecto pedagógico transversal o de carácter integrado que se define como una estrategia pedagógica dinámica, flexible y orientada a un objetivo, y adaptada a los recursos y contextos particulares de la institución y su población. Al ser transversal, se sugiere que sea impartida en todas las áreas de conocimiento y todos los niveles de preescolar a secundaria, así como en los espacios institucionales y los no curriculares (MEN, 2008b).

Las instituciones educativas tienen la autonomía de definir en qué áreas y niveles se integrará la ES, mientras cumplan con la incorporación de unos “hilos conductores en educación para la sexualidad” que se establecen en los manuales del Ministerio de Educación y que se deben aterrizar en competencias para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes desarrollen una “sexualidad plena y sana que fortalezca sus pro-

yectos de vida” (MEN, 2008a, p. 8). Sin embargo, “la integración (transversalidad) de la educación sexual, crea una atmósfera en la que ‘la responsabilidad de todos pasa a ser responsabilidad de nadie’” (Unesco y UNFPA, citado por Unesco 2022a, p. 27).

La ES solo será eficaz “si también se garantiza que se imparten una serie de temas a lo largo del tiempo y la calidad de la enseñanza” (Unesco, 2022a, p. 27), es decir, que sea sistemática y progresiva. Además, lo que se enseña en ES, según la Unesco, no puede quedar a criterio de la institución educativa o del educador. Por ejemplo, la tendencia de elección de áreas donde se imparte la ES hacia las ciencias naturales, por una visión sesgada de la sexualidad en términos meramente reproductivos. Otras áreas elegidas son las ciencias sociales, ética o religión; lo que, aunado a unos docentes sin formación crítica en el tema, facilita que la ES, así como la Coeducación —en los casos en donde esta se adopte— se realice de forma inapropiada, con corto impacto, superficial, sesgada y, muchas veces, reducida a su mínima expresión o inexistente. Por ello, con la integración o transversalidad advierte la Unesco (2022a, p. 98) se deben tomar “medidas de protección” que frenen “el debilitamiento de contenidos de la EIS [educación integral en sexualidad]” así como aumentar la formación docente.

El hecho de que la ES no sea cátedra independiente y no se evalúe con las notas regulares hace que sea vista por el estudiantado como “relleno”, le resta relevancia en el currículo y “no se toma en serio” por el cuerpo docente. Al ser integrada y no tener espacio y tiempo propios, e incluso que se mezcle con otro gran campo reflexivo como lo es el de la ciudadanía (Movilla Ricaurte, 2022) trae inconvenientes. Según Duque García (2016), esta mezcla puede utilizarse para evitar hablar del tema directo de la sexualidad y provoca el riesgo de la superficialidad, pues se le resta espacio real para el diálogo con toda la profundidad que demande el estudiantado y la familia.

Se desprende de lo anterior, que se evita tocar temas “sensibles” de la ES en el aula porque se desborda un interés por aclarar todo tipo de dudas y situaciones reales del estudiantado, lo cual requiere tiempo “adicional” y termina viéndose como “recarga laboral” por los docentes quienes tienen que cumplir con objetivos adicionales a los de sus propias áreas (Bernal y Noriega, 2018). Esto resulta contradictorio con las necesidades del estudiantado, y niega la oportunidad para incidir eficazmente en sus vidas.

Se suma, que el proyecto pedagógico se orienta más a la incidencia sobre actitudes, valores y normas, es decir el aspecto comportamental, lo cual es loable, pero pierde en el peso teórico o cognitivo que demanda la comprensión de la sexualidad.

La transversalidad, si se toma en serio, conlleva el compromiso institucional de cambiar la comprensión de la ES, para no tratarla de forma aislada, incorporada apenas en cada asignatura y con el mero afán de cumplir el programa.

El hecho de que la ES se constriña a un proyecto pedagógico transversal y se le niegue su lugar como saber específico con estatus de conocimiento esencial dentro del currículo, favorece que los y las docentes no se sientan obligados a buscar formación específica en el tema, lo que, a su vez, no permite que las Universidades e IES creen oferta de formación específica en estas materias, como una licenciatura o un posgrado.

Creemos, que la limitada comprensión de la transversalidad llega a impedir el desarrollo de la ESC, lo que no se romperá mientras el Estado, la misma academia y los movimientos sociales no reconozcan y exijan la integración de la estrategia transversal con la de asignatura propia, y demanden la formación idónea del cuerpo docente.

La cuestionable definición del currículo de ES desde la autonomía escolar.

A partir de la revisión documental, se identifica también una tensión relacionada con la autonomía escolar, que es principio de los proyectos transversales y afecta la forma como la IE define la ES (Duque García, 2016), lo cual se traduce en la elección a conveniencia de los temas que se abordarán, con tendencia al recorte de aquellos “espinosos” (derechos sexuales y reproductivos, en especial el derecho al erotismo en todas las edades, Interrupción Voluntaria del Embarazo - IVE, diversidad sexual, violencias sexuales en las IE, feminismos o sexismo en la educación). Cada comunidad educativa debe tramitar la ES a su manera, lo cual la hace caer, con frecuencia, en el campo de los prejuicios de quienes toman las decisiones administrativas o de quienes la dictan en el aula.

Esta autonomía hace que las IE, en vista de no tener docentes con formación específica, opten por organizaciones o personas externas, supuestamente preparadas para formar de modo directo a los estudiantes, con lo cual evitan asumir la responsabilidad desde la planta docente. Así, se corre el riesgo de que se desinforme o, en el peor de los casos, se reproduzcan viejos prejuicios en relación con la sexualidad y el género. En todo caso, esta alternativa tampoco logra procesos continuos, permanentes y completos.

Además, los contenidos de la ES se definen con las familias que, en muchas ocasiones, no están a favor de la ES al no contar con una formación crítica y laica para abordar el tema. Hoy por hoy, puede afirmarse que, siendo coetáneos docentes y

cuidadores adultos de la familia, ambos adolecen de ES, y, aunque la legislación obliga tanto a la familia como a la escuela a hacer ES, la necesidad de capacitar a las familias tendría que ser de las IE que al acoger al estudiante acogen también a su familia. Esto, en vez de considerarse como una oportunidad única que ha mostrado resultados positivos cuando se realiza, se ve desde la escuela como una carga que no le compete y desde las familias como una intromisión o señalamiento inaceptable. En parte, también se debe a que el cuerpo docente no cuenta con herramientas para hacer esta formación en personas adultas.

La tensión entre las instituciones educativas y las familias alrededor de la sexualidad crea un “territorio de disputa” (Ministerio de la Protección Social, 2010) y no la construcción de horizontes comunes y útiles a ambos actores, donde la familia también pueda ser educada y educar en sexualidad e igualdad de género.

En una cultura largamente prohibicionista e invisibilizadora de la ES, los discursos religiosos en Latinoamérica han aprovechado este “talón de Aquiles” para motivar la conformación de grupos de padres y madres de familia en contra de la ES integral y la Coeducación, que han llegado hasta denuncias a instituciones o docentes que cumplen con su tarea (Véase la Sentencia T-440/1992 de la Corte Constitucional que amparó a la docente Lucila Díaz denunciada por padres de familia, y cuyo fallo a favor de la docente impulsa la ES en Colombia).

Gracias al amplio marco de interpretación que tienen los docentes/directivos no formados, y a que las familias desde los prejuicios, desconocimiento y miedos infundados interfieren en el recorte o desviación de temas cruciales, se termina por deformar los objetivos marcados por la legislación internacional y nacional al respecto de la ES.

Cualquiera de estos actores está practicando lo que Foucault (1982) llamaba la *Voluntad del Saber*, o la depuración rigurosa del discurso de la sexualidad: “se han establecido regiones, si no de absoluto silencio, al menos de tacto y discreción: entre padres y niños, por ejemplo, o educadores y alumnos (...)” (p. 26). El problema es que en un mundo cada vez más sexualizado en el que la niñez y juventud acceden con mucha más facilidad y frecuencia a un enorme volumen de información casi toda tergiversada, violenta o riesgosa de la sexualidad comercializada y pornográfica, ya no es factible ignorar la urgente necesidad de hablar de estos temas desde el intercambio científico y humanizado que se espera del aula.

Lo vivido

Entre el deseo de formación y las “fórmulas mágicas”.

Aunque la sexualidad es una dimensión fundamental y fundante del ser humano, continúa sobre ella el silencio en las aulas; solo se ve su necesidad ante ciertas preguntas o conductas del estudiantado que incomodan a sus docentes. Esta es una generación de nativos digitales, consumidores de bienes materiales y culturales, buscadores y constructores de nuevas subjetividades. Desafortunadamente, también bajo amenazas ambientales y sociales como tráfico de personas, nuevas modalidades de violencia sexual, entre otras. Con todo ello, las y los docentes sienten un vacío conceptual y de herramientas para abordar la ES en su ejercicio profesional, por tanto, echan mano de sus propias intuiciones, creencias y vivencias con respecto a la sexualidad para afrontar, el que les parece también, uno de los retos más difíciles.

El principal objetivo de la formación docente en ES tiende a la desestructuración de “nuestro pasado cultural de fanatismos e ignorancia sexual más profunda” (Londoño Echeverry, 2002, p. 176) desde el que se sigue haciendo ES desde el miedo, la culpa, la amenaza, y justificando la inequidad de género o la discriminación por orientaciones o identidades sexuales no hegemónicas; y, por otro lado, que se resista consciente e inconsciente a la revisión personal a la que obligan estos temas.

Mirarse “cada docente consigo mismo” para descubrirse como sujetos sexuados que desconocen tanto su propia sexualidad como los “modos de relacionarse con los saberes sobre la sexualidad, con las formas de mirar y reconocer a sus estudiantes y con sus posibilidades de hablar y escuchar” (Zemaitis y Pedersoli, 2018, p. 8) no es fácil de aceptar, pues los docentes se han ubicado en una relación asimétrica de poder en el sistema educativo como sujetos sin sexualidad y “agentes de control o regulación de la sexualidad de otras/os” (Dapuez, 2019, p. 164).

Maestros y maestras denuncian el abandono del Estado en cuanto a la formación y acompañamiento en temas de sexualidad, lo cual ayuda en la reproducción del patriarcado y la desigualdad de género, pero estos tampoco consideran asumir procesos largos, profundos y desestructurantes, con el argumento de recarga laboral que sufren dentro del sistema educativo que los agota con sus múltiples requerimientos de implementación, seguimiento y evaluación curricular. Esto es cierto, pero el temor a

la confrontación de la propia sexualidad prima en el trasfondo de que el cuerpo docente se conforme con la limitada formación y mantenga la fe en “fórmulas mágicas” dadas por encuentros o talleres esporádicos para resolver sus dudas; en la persona “experta” que le reemplaza en el aula, sea externo o quien ejerce como psico-orientador, trabajador social, o ¡sacerdote!; o en el uso de materiales didácticos físicos o virtuales (TIC) sin reflexión crítica.

Entre los derechos y los viejos enfoques.

A pesar de los avances legislativos y de fortalecimiento de movimientos sociales pro-derechos en Latinoamérica, en esta región de fuerte raigambre colonial y religiosa la agenda antiderechos ha crecido, y ataca cualquier desarrollo relacionado con sexualidad, género o diversidad sexual en el ámbito escolar. La influencia de las iglesias ha intentado limitar la legislación existente abanderando trasnochados discursos de heteronormatividad, machismo y abstinencia (Díaz Camarena, 2020; Faur, 2020; Lavigne, 2019; Muñoz Astudillo, 2017), y se mantienen en franca lid contra la supuesta “ideología de género” (Moreno Vargas y Santibáñez Bravo, 2021). Sin embargo, el mandato de la ES y la coeducación siguen en pie gracias a las luchas sociales y la vigilancia internacional de los convenios firmados.

El problema derivado es que muchos docentes mantienen estos imaginarios debido a que tampoco han recibido formación adecuada desde sus ámbitos familiar, escolar o profesional, y, sin embargo, les fue asignada la tarea de la ES.

En los temas de sexualidad y género, a diferencia de otras áreas de enseñanza, se requiere de una revisión y reevaluación constante de factores actitudinales, valorativos, de conocimiento y pedagógicos; esto solo se logra a través de procesos bien planeados de confrontación del lugar desde el que se asumen estos temas. La Unesco (2022a) ha dicho que los docentes están influenciados por las normas sociales de su cultura y sus propias experiencias, lo que promueve que den opiniones personales de la sexualidad en el aula, pero también que se sientan “incómodos, mal preparados, críticos o defensivos en relación con la educación en sexualidad” (p. 33).

En Colombia, el PESCC (Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía) fue diseñado sin intervención religiosa, a diferencia de los programas anteriores en ES, lo que superó, en parte, sesgos que imponían: heterosexualidad, monogamia, matrimonio y reproducción (Duque García, 2016), pero la dificultad radica también en que vivencias subjetivas y culturales de los docentes influyen en

cómo perciben y enseñan ES: la mirada higienista-preventivista y moralista (Roa García, 2017; Tiusaba Rivas, 2017;) sigue en la mentalidad de la mayoría. La ES biologicista y despolitizada que resulta es la que sigue omitiendo la afectividad, el placer y la libertad identitaria y se descorporeiza cuando la sexualidad del sujeto formante se invisibiliza, o se transmite una “sexualidad reducida a patologías” (Kohen, 2018).

En el pasado, la ES se aceptó como un tema espinoso pero necesario para contrarrestar los riesgos del embarazo adolescente, las ITS o aplacar las manifestaciones erótico-afectivas de los estudiantes en las IE. Pero, los esfuerzos por formar docentes han decaído después de los 80, cuando repuntó la disputa entre iglesias y Estado por la ES, frente a los avances en cuanto a salud sexual y reproductiva, como la despenalización del aborto y el logro de derechos de la comunidad LGBTI, confrontación que se mantiene en la actualidad.

La mirada moralista judeocristiana afecta la cultura escolar que sigue basándose en prejuicios homofóbicos y patriarcales, reflejados incluso en los manuales de convivencia, justificando el control de la sexualidad y la discriminación por razones de género y diversidad sexual. Otra razón más por la que la sexualidad, como el enfoque de género, suele situarse en un segundo lugar frente a otros campos considerados “más necesarios” (Rapoport, citado por Aguilar Forero y Velásquez, 2018).

Los docentes se encuentran con una normatividad y un modelo que propone el enfoque de derechos, humanista y de género, pero sin la conciencia y convencimiento de que deben revisar los viejos paradigmas a los que todavía se apegan. Un discurso oficial que subvalora la tarea de la formación, y el poco interés docente no les permite asumir la formación y transformación, justificando su resistencia al tema.

Esta postura disminuye la posibilidad de que los docentes se sientan libremente impulsados a buscar alternativas de formación específica, sea inicial o continua. Más bien, hay una tendencia de los docentes a pensar que es suficiente la autoformación o formación entre pares, para “llenar vacíos” y producir herramientas pedagógicas (Bernal y Noriega, 2018; Manzano Pauta y Jerves Hermida, 2019; Zemaitis y Pedersoli, 2018).

A pesar de ello, puede existir en las prácticas docentes una postura diferente, en las que se tienda más a la comprensión de las posibilidades del PESCC y exista una favorabilidad mayor a la formación en ES, todo lo cual tendrá que indagarse en aras de pensar la ruta de formación más adecuada y acorde a las necesidades sociales contemporáneas.

Conclusiones

Vista desde la teoría dialéctica, se identifican en la literatura revisada, las principales tensiones discursivas de la formación docente en Educación Sexual (ES). En primer lugar, se detecta una brecha entre las disposiciones normativas existentes en Colombia y las prácticas docentes en el aula; el enfoque integral de la educación en sexualidad se incorpora de forma reducida en los programas educativos, pero la formación del cuerpo docente encargado de implementarla no ofrece las condiciones para que se lleve la norma escrita a su aplicación en el aula.

En segundo lugar, la ausencia de formación docente responde también a una contradicción entre el discurso oficial de la ES (lo concebido) y una percepción docente (lo percibido) que, en términos generales, presenta vacíos teóricos, prejuicios y resistencias a la ES y la Coeducación. Así, el discurso oficial exige a los docentes enseñar ES, pero estipula la formación docente, desde el *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*, como autoformación, lo cual resulta claramente insuficiente. Además, no darle estatus de área de conocimiento relega a la ES a la “integralidad curricular” o transversalidad, que termina en dispersión y superficialidad. A su vez, una “autonomía escolar” mal entendida resulta perjudicial a los fines de la pedagogía en sexualidad al dejar por fuera temas cruciales.

Por su parte, la percepción docente se relaciona con una cultura que se resiste a construir conocimiento y discusión de la sexualidad en las aulas. Se mantiene la comprensión de la sexualidad desde lo biológico, médico-patológico o moralista que conlleva, en el menor de los males, a la reproducción de prejuicios en el aula. Tampoco ayuda que educadores-as se niegan a la autorrevisión y transformación de ideas y prácticas sobre la sexualidad. En consecuencia, se limita la materialización de la ES, en especial la que incluye los principios de la Coeducación o equidad de género. Se recobrarán la importancia de la formación en pedagogía de la sexualidad, y la capacidad de asumir la implementación de la Educación Sexual Coeducativa, al reconocer narrativas docentes de la ES desde posturas progresistas como las del feminismo o la decolonialidad. Esto podría proyectar escenarios de posibilidad de la formación docente desde la pregunta por ¿cómo superar las tensiones entre los discursos oficiales y las resistencias del personal docente? Para lo cual, cabría indagar en cuáles son las posibles estrategias de formación docente que respondan a las necesidades y posibilidades del gremio; cuál sería el rol de las instituciones de

educación superior en el camino de profesionalizar la ES; y de qué manera el Estado reestructura el enfoque de la formación docente, e incluso, su estructura curricular.

Referencias

- Acosta Buralli, K. (2022). Educación Sexual Integral en institutos de formación docente en Argentina. *Maskana*, (13), 30-35. <https://publicaciones.uca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/4120> doi:10.18537/maskn.13.01.04
- Acosta Buralli, K. y Cevasco, J. (2022). Educación Sexual Integral en la formación de docentes de Educación Física en Argentina y México. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (27), 2-15. <https://doi.org/10.46642/efd.v27i288.3386>
- Acuerdo 36 de 2011 [Concejo de Medellín]. Por medio del cual se adopta una política pública para la transversalización del enfoque de género en los proyectos educativos institucionales de las instituciones educativas de la ciudad de Medellín. 17 de agosto de 2011. G.O. N.º 3893.
- Acuerdo 102 de 2018 [Concejo de Medellín]. Política pública para la igualdad de género de las mujeres urbanas y rurales del municipio de Medellín. 12 de diciembre de 2018. G.O. N.º 4573.
- Aguilar Forero, N. y Velásquez, A. M. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: Oportunidades y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, (23), 937-961. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300937&lng=es&tlng=es
- Arango Restrepo, M. C. y Corona Vargas, E. (2010). *La Formación Docente en Educación de la Sexualidad en América Latina y el Caribe. Estudio de casos*. Democracia y Sexualidad A.C. (Demysex). https://healtheducation-resources.unesco.org/sites/default/files/resources/DEMYSEX_formacion_docente_educacion_sexualidad.pdf
- Bernal, M. y Noriega, S. (2018). *Abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares: Experiencias y prácticas pedagógicas de docentes distritales*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-1401>
- Boccardi, F. (2018). *Formación docente continua en educación sexual en la ciudad de Córdoba. Un abordaje de los discursos de “educación sexual integral” que circulan en los ámbitos de formación de los docentes en ejercicio* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Córdoba]. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11278>

- Caamaño Cano, V. (2001) Educación sexual en el aula: asignaturas pendientes para el Profesorado. *Revista Educar*, (17), 20-27.
- Conpes 4080 de 2022 [Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia]. Política Pública de Equidad de Género para las mujeres: hacia el desarrollo sostenible del país. 18 de abril de 2022.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Corte Constitucional de Colombia. Sala Segunda de Revisión. Sentencia T-440/1992. M. P. Eduardo Cifuentes Muñoz; 2 de julio de 1992.
- Cortés, D., Flórez, C. E., Ibarra, M. C., Martínez, D. y Vargas Trujillo, E. (2016). *Educación de la Sexualidad, prácticas docentes y conocimientos de los estudiantes: Una evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (pesc)*, Documentos de Trabajo 014541. Universidad del Rosario. <https://repository.urosario.edu.co/items/72c54920-ff5b-452d-a82a-68f22a60d462>
- Dapuez, M. (2019). Preceptoras/es: el rol estratégico en la ESI. En M. Dapuez, (Autor y Comp.), *Educación Sexual Integral. ¿Cómo implementar la esi con equidad de género?: en territorios de educación y salud*. Brujas. <https://www.digitaliapublishing.com/a/59494/educacion-sexual-integral--como-implementar-la-esi-con-equidad-de-genero>
- Decreto 4798 de 2011. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008. 20 de diciembre de 2011. D. o N.º 48289.
- Díaz Camarena, A. J. (2020). Los nuevos contenidos oficiales de educación sexual en México: la laicidad en la mira. *Diálogos sobre Educación*, (11), 1-16. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.660>
- Duque García, S. P. (2016). *Sexualidad y Educación: el caso del Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía (pesc) propuesto por el men (2004-2010)* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5228/DuqueGarc%EDaSandraPatricia2017.pdf;jsessionid=ACE1767C6463C8F0869B5BCFD5FD821F?sequence=2>
- Faur, E. (2020). Educación sexual integral e “ideología de género” en la Argentina. *Lasa Forum*, (51), 57-61. <https://forum.lasaweb.org/files/vol51-issue2/Dossier1-10.pdf>
- Foucault, M. (1982). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Siglo Veintiuno.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Eafit.
- García Peñalvo, F. J. (2022). *Curso: Los métodos de revisión sistemática de literatura*. Universidad de Salamanca. <https://bit.ly/3vy0MdZ>
- Giraldo, E. (2018). Algunas líneas para (re) pensar los asuntos curriculares en contextos de Universidad. En A. Capocasale Bruno (Ed.), *Temas de Profesionalización Docente, Segunda Época, Volumen 1* (pp. 55-67). IPES “Instituto de Perfeccionamiento de Estudios Superiores Juan E. Pivel Devoto”. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2117.pdf
- Jiménez Bolaños, J. D. (2022). El Plan de adiestramiento docente en educación sexual, Costa Rica, 1968-1986. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, (38), 1-22. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2022.38.e22203.a>
- Kohen, M. (2018). *Los cuerpos en la formación docente en Educación Sexual Integral: dispositivos para docentes y equipos de orientación escolar de escuelas medias* [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires]. <http://cefiec.fcen.uba.ar/tesis/Tesis%20Kohen.pdf>
- Lavigne, L. (2019). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista. *Mora*, (25), 1-3. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2019000100009&lng=es&tlng=es.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing Libros. <https://istoriamundial.files.wordpress.com/2016/06/henri-lefebvre-la-produccion-del-espacio.pdf>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. o N.º 41214.
- Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. D. o N.º 46446.
- Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos penal, de procedimiento penal, la ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. 4 de diciembre de 2008. D. o N.º 47193.
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013. D. o N.º 48733.
- Ley 1761 de 2015. Por la cual se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo y se dictan otras disposiciones (Rosa Elvira Cely). 6 de julio de 2015. D. o N.º 49565.

- Londoño Echeverry, M. L. (2002). *Entre certezas e incertidumbres. Que no se contraponen*. Fundación para la Investigación y Educación en Salud y Derechos Reproductivos de la Mujer (Iseder).
- Manzano Pauta, D. E. y Jerves Hermida, E. M. (2019). Educación sexual: Percepciones de docentes de la ciudad de Cuenca 2013-2014. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, (22), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.5>
- Marozzi, J., Boccardi, F. y Raviolo, A. (2020). Malestares y resistencias frente a las interpelaciones de la Educación Sexual Integral. Un análisis del posicionamiento de docentes de educación física. *Educación Física y Ciencia*, (22), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439965962006>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2008). *Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-171578_doc_modulo1.doc
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008a). *Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía. Módulo 1. La dimensión de la sexualidad en nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes*. <https://colombia.unfpa.org/es/publications/programa-de-educaci%C3%B3n-para-la-sexualidad-y-construcci%C3%B3n-de-ciudadan%C3%ADa>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008b). *Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía. Módulo 2. El Proyecto Pedagógico y sus hilos conductores*. <https://colombia.unfpa.org/es/publications/programa-de-educaci%C3%B3n-para-la-sexualidad-y-construcci%C3%B3n-de-ciudadan%C3%ADa-0>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008c). *Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía. Módulo 3. Ruta para desarrollar Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad y Construcción de la Ciudadanía*. <https://colombia.unfpa.org/es/publications/programa-de-educaci%C3%B3n-para-la-sexualidad-y-construcci%C3%B3n-de-ciudadan%C3%ADa-1>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y Universidad de los Andes. (2014). *Evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía - pescc. Informe Final*. https://fys.uniandes.edu.co/site/index.php/component/docman/doc_download/7-informe-evaluacion-programa-de-educacion
- Ministerio de la Protección Social. (2010). *Sistematización de la experiencia del proceso formativo del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*. <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/PESCC1.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social República de Colombia. (2012). *Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/PDSP.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social República de Colombia. (2014). *Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%2010.pdf>
- Moreno Vargas, S. P. y Santibáñez Bravo, M. A. (2021). Educación Sexual en América Latina: una revisión del estado del arte en Colombia, Chile, México y Uruguay. *Revista Educación las Américas*, (11), 57-77. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.145>
- Morgade, G., Fainsod, P., Baez, J. y Grotz, E. (2018). De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. En P. Rojo y V. Jardon (Comps.), *Los enfoques de género en las universidades*. Universidad Nacional de Rosario. <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2018/11/Libro-AUGM-2018-5.pdf>
- Motta, A., Keogh, S. C., Prada, E., Nunez-Curto, A., Konda, K., Stillman, M. y Cáceres, C. F. (2017). *De la Normativa a la Práctica: la Política de Educación Sexual y su Implementación en el Perú*. Guttmacher Institute. https://www.guttmacher.org/sites/default/files/report_pdf/de-la-normativa-a-la-practica-educacion-sexual-peru.pdf
- Movilla Ricaurte, N. (2022). Educación integral de la sexualidad: un desafío curricular inaplazable para las instituciones educativas. *Revista Arbitrada del Ciego-Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (53), 310-321. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/12/Ed.53310-321-Movilla-Nerys.pdf>
- Muñoz Astudillo, M. N. (2017). La educación sexual en Latinoamérica un campo de fuerzas en tensión. *Cultura del Cuidado Enfermería*, (14) 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6702311>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2022a). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2022b). *El camino hacia la educación integral en sexualidad. Informe sobre la situación en el mundo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377963_spa
- Pontificia Universidad Javeriana. (2022). *Índice Welbin: Condiciones escolares para el bienestar. Colombia, 2022*. Welbin y Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://lee.javeriana.edu.co/documents/5581483/5629089/2022-Indice-Welbin-Colombia-condiciones-escolares-para-el-bienestar.pdf/ad5ef62c-ad0c-8a39-59fc-dac575fdf591?t=1665417541999>
- Roa García, P. A. (2017). Salud, cuerpo y vida: una genealogía de la educación sexual en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, (18), 67-84. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.4714>
- Reyes Torres, A. C., Barrera Cabrera, I., Castillo Rocubert, N. y Llivina Lavigne, M. J. (2019). La educación integral de la sexualidad con enfoque profesional en la formación de docentes. *Mendive*, (17), 276-292. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1562>
- Romero, G. (2021). Sentidos en disputa en torno a la “transversalización” de la educación sexual integral en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, (26), 47-68. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1615>
- Sánchez Chávez, M. del P. (2018). Proyecto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía: avances y retos de su implementación. *Rastros y Rostros del Saber*, (3), 34-40. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2424>
- Tiusaba Rivas, A. (2017). Prevenir y educar: sobre la historia de la educación sexual en Colombia. *Praxis & Saber*, (8), 85-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7202>
- Quaresma da Silva, D. R., Fanfa Sarmiento, D. y Fossatti, P. (2012). Género y sexualidad: ¿Qué dicen las profesoras de educación infantil de Canoas, Brasil? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (20), 1-24. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/995>
- Zemaitis, S. y Pedersoli, C. (2018). Hacia una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante. Mapeos sobre discriminación y orientaciones pedagógicas para educar en la diversidad de género. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (12), e054. <https://doi.org/10.24215/23468866e054>



Autor: Andrea López O.
Año: 2018

Intereses investigativos de maestros en formación en Ciencias Sociales del Politécnico Grancolombiano*

Research Interests of Teachers in Training in Social Sciences at the Grancolombiano Polytechnic
Interesses de pesquisa de professores em formação em Ciências Sociais do Politécnico Grancolombiano

Deisy Lorena González-Blanco** 
Juan Pablo Díaz-Rodríguez*** 

Para citar este artículo

González-Blanco, D. L. y Díaz-Rodríguez, J. P. (2025). Intereses investigativos de maestros en formación en Ciencias Sociales del Politécnico Grancolombiano. *Pedagogía y Saberes*, (62), 204–220. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20699>

Fecha de recepción: 19 de enero de 2024
Fecha de aprobación: 07 de agosto de 2024
Fecha de publicación: 01 de enero de 2025

* Este artículo es la presentación de los resultados de investigación de la primera fase del Proyecto Longitudinal de Prácticas Pedagógicas (PLPP) de la Licenciatura en Ciencias Sociales del Politécnico Grancolombiano.

** Magíster en Historia, Universidad Nacional. Maestría en Educación, Universidad de los Andes. Licenciada en Ciencias Sociales. Profesora tiempo completo semestral Politécnico Grancolombiano. Docente, Secretaría de Educación del Distrito capital. dl.gonzalezb1@uniandes.edu.co

*** Profesor tiempo completo Politécnico Grancolombiano Escuela de educación e innovación. Coordinador de prácticas de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Líder del Semillero Educación y Territorio. Miembro del GrupLac Educación Innovación y Sociedad. Doctor en Historia. Magíster en Historia con distinción meritoria. Licenciado en Ciencias Sociales. jupdiazro@unal.edu.co

Resumen

El siguiente artículo de investigación pretende evidenciar los resultados obtenidos a través de un estudio sobre las prácticas pedagógicas en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, en el marco del Proyecto Longitudinal de Prácticas Pedagógicas (PLPP), con el propósito de identificar, comprender y reflexionar sobre los intereses investigativos en el territorio nacional. **Métodos:** Se emplea un enfoque de estudio de caso de 627 estudiantes que constituyen la muestra, en donde se destaca la diversidad demográfica de la población. **Resultados:** La práctica pedagógica es asociada con el aprendizaje dando cuenta de procesos permanentes en los que los maestros son influenciados por la experiencia docente. En segundo lugar, se asocia con la enseñanza que remarca la tradición del rol del maestro como portador del saber. Tercero, aparece la experiencia y el conocimiento, ratificando el lugar de enunciación de los encuestados que en su mayoría son docentes Normalistas que trabajan en las escuelas del territorio colombiano. De todas formas, se denota un proceso mecánico en el que la enseñanza y el aprendizaje de contenidos es el objetivo fundamental de la práctica pedagógica. Los maestros en formación se inclinan por temas investigativos relacionados con la convivencia, la paz y la identidad cultural, 25 encuestados pertenecen a algún grupo étnico y la población está distribuida en casi todos los departamentos del país. **Discusión:** La formación de licenciados en ciencias sociales es fundamental en una sociedad geográficamente segmentada como la colombiana. Las permanencias de sistemas educativos tradicionales sumergen la práctica pedagógica en la reproducción de lugares comunes y estereotipos del maestro y su saber. Las necesidades del territorio pueden ayudar a darle sentido a las prácticas pedagógicas cuyo interés se centran en las necesidades del contexto como la paz y la identidad cultural.

Palabras clave

prácticas pedagógicas; estudio de caso; contextos educativos-territorio-innovación

Abstract

This article aims to present the results obtained from a study on the pedagogical practices of students in the Social Sciences degree program at the Grancolombiano Polytechnic University, within the framework of the Longitudinal Pedagogical Practices Project (PLPP). The purpose is to identify, understand, and reflect on the research interests within the national territory. Methods: A case study approach was used, involving 627 students who constitute the sample, highlighting the demographic diversity of the population. Results: Pedagogical practice is associated with learning, reflecting ongoing processes in which teachers are influenced by their teaching experience. Secondly, it is linked to teaching, emphasizing the traditional role of the teacher as a bearer of knowledge. Thirdly, experience and knowledge emerge, confirming the respondents' positions, the majority of whom are trained teachers working in Colombian schools. Nonetheless, there is a noticeable mechanical process in which the teaching and learning of content is the fundamental objective of pedagogical practice. The teachers in training tend to focus on research topics related to coexistence, peace, and cultural identity. Twenty-five respondents belong to an ethnic group, and the population is distributed across nearly all the departments of the country. Discussion: The training of graduates in social sciences is crucial in a geographically segmented society like Colombia. The persistence of traditional educational systems submerges pedagogical practice in the reproduction of commonplaces and stereotypes of the teacher and their knowledge. The needs of the territory can help give meaning to pedagogical practices, with interests focused on contextual needs such as peace and cultural identity.

Keywords

pedagogical practices; case study; educational contexts-territory-innovation

Resumo

O presente artigo pretende evidenciar os resultados obtidos através de um estudo sobre as práticas pedagógicas dos alunos da licenciatura em Ciências Sociais da Instituição Universitária Politécnico Grancolombiano, no âmbito do Projeto Longitudinal de Práticas Pedagógicas (PLPP), com o objetivo de identificar, compreender e refletir sobre os interesses investigativos no território nacional. Métodos: Foi utilizada uma abordagem de estudo de caso com 627 alunos que constituem a amostra, destacando-se a diversidade demográfica da população. Resultados: A prática pedagógica está associada à aprendizagem, refletindo processos contínuos nos quais os professores são influenciados pela experiência docente. Em segundo lugar, está associada ao ensino, enfatizando o papel tradicional do professor como portador do saber. Em terceiro lugar, surgem a experiência e o conhecimento, confirmando as posições dos respondentes, a maioria dos quais são professores Normalistas que trabalham em escolas colombianas. No entanto, nota-se um processo mecânico em que o ensino e a aprendizagem de conteúdos são o objetivo fundamental da prática pedagógica. Os professores em formação tendem a focar em temas investigativos relacionados à convivência, paz e identidade cultural. Vinte e cinco respondentes pertencem a algum grupo étnico, e a população está distribuída em quase todos os departamentos do país. Discussão: A formação de licenciados em ciências sociais é fundamental em uma sociedade geograficamente segmentada como a colombiana. A permanência de sistemas educacionais tradicionais submerge a prática pedagógica na reprodução de lugares-comuns e estereótipos do professor e seu saber. As necessidades do território podem ajudar a dar sentido às práticas pedagógicas, com interesses centrados nas necessidades contextuais, como paz e identidade cultural.

Palavras-chave

práticas pedagógicas; estudo de caso; contextos educativos-território-inovação

Introducción

La reflexión sobre las prácticas pedagógicas destaca la importancia de ir más allá de concepciones simplistas que consideran la enseñanza como un fenómeno natural sujeto a observación, descripción y análisis riguroso. La comprensión de los procesos educativos implica discernir lo que ocurre en los entornos y centros educativos, y prestar atención a la interacción entre el maestro, el estudiante, el contexto y las dinámicas presentes en el aula de clase. La práctica pedagógica se presenta como un fenómeno dinámico arraigado en el contexto, el cual deja huellas en las estructuras culturales, económicas y sociopolíticas. Se reconoce su papel activo en la interacción con la sociedad, a partir del cual aboga por un enfoque reflexivo, especialmente a través de la investigación y acción en la enseñanza, aprendizaje y código disciplinar de la escuela (Cuesta Fernández, 1997).

En este sentido, las prácticas pedagógicas como procesos dinámicos, complejos y contextualmente arraigados, en los cuales los discursos, símbolos y signos juegan un papel fundamental en la interpretación y consolidación de los escenarios educativos en los que se llevan a cabo las trayectorias educativas. Siguiendo las palabras de Kemmis *et al.* (2014),

la práctica se nutre de los discursos, y relaciones presentes en un lugar, interactúa con ellos y deja huellas acciones en ellos. Estas huellas no solo residen en la memoria de quienes practican, sino también en la práctica misma. Algunos se incorporan a las arquitecturas de esa práctica, de modo que quienes la habitan más tarde las encuentran en los arreglos —culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos— que facilitan o limitan la práctica. (p. 34)

Este enfoque reconoce que la práctica pedagógica va más allá de la mera experiencia acumulada a lo largo de los años de ejercicio docente, y se posiciona como un agente activo que interactúa con la sociedad dinámica, desafiando la neutralidad y la homogeneidad. Es esencial que las prácticas se limiten a cumplir con contenidos y a seguir de manera técnica y racional el currículo establecido para la comprensión ideológica y de poder que se estructura en la reproducción.

La licenciatura en ciencias sociales en la Escuela de Educación e Innovación del Politécnico Grancolombiano se presenta como una vía para profundizar en la comprensión de las prácticas pedagógicas y su impacto social en los territorios. Este enfoque reflexivo busca superar las nociones simplistas y contribuir a una transformación significativa en la forma en que se conciben, implementan y evalúan

las prácticas pedagógicas en el ámbito educativo, puesto que “las prácticas pedagógicas es lo que en un momento histórico existe en relación con lo que considera es el modo de formarse un sujeto de la cultura” (Álvarez, 2019 p. 60, como se cito en Noguera & Rubio 2019).

Partiendo de las discusiones de la práctica pedagógica, el presente artículo propone una investigación fundamentada en un estudio de caso de licenciados en formación en ciencias sociales de casi todo el territorio nacional y que en su mayoría son docentes en ejercicio, pues tienen sus títulos como normalistas superiores. De esta manera, se busca indagar sobre el estado de lo educativo, que se convierte en “la interacción entre sujetos en la que se articulan lugares, saberes y, sobre todo, la intención de educar que produce la experiencia educativa”. (Plá, 2022, p. 13). Precisamente, estos contextos educativos de los maestros en formación son los que se pretenden analizar, para relacionar los intereses investigativos con las necesidades reales en el territorio colombiano.

Marco teórico

En Colombia, surgieron grupos como el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas (GHPP), que abordan la historia de la educación a partir de la propuesta de Michel Foucault (Álvarez, 2013), para explorar, investigar y contribuir al campo de las prácticas pedagógicas. Se destaca la importancia de diferenciar la huella que deja la práctica pedagógica a la de la pedagogía, puesto que se plantea que la práctica pedagógica es un fenómeno que existe en un momento histórico en relación con la forma en que se considera que un sujeto se forma en una cultura específica (Sáenz, 2012).

Así, la práctica pedagógica no reside en libros, laboratorios experimentales o aulas donde se imparte, sino en la mente de quienes orientan la actividad pedagógica, como sostiene Dewey (Echeverri, 2019). Aunque los resultados puedan tener un enfoque científico, se argumenta que este enfoque se desliga de las actitudes y los hábitos de observación, valoración y planificación que acompañan a quienes llevan a cabo un acto pedagógico.

El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica propone la pedagogía como un campo autónomo de conocimiento, concebido como el saber del maestro y la escuela como la institución propia de esta práctica. Este planteamiento implica la instauración de un estatus epistemológico propio para la pedagogía, en el que el maestro se posiciona como sujeto del saber y la escuela como el espacio donde dicho saber se materializa (Zuluaga, 1994).

Los debates en torno a las prácticas pedagógicas han trascendido el ámbito escolar y de los maestros, pues han involucrado a las ciencias sociales, lo cual ha generado diversos aportes. Algunos de estos contribuidores destacados incluyen a Álvarez (2013), con su obra *Las ciencias sociales en Colombia: Genealogía de la pedagogía*, Zuluaga (1994) con *Pedagogía, prácticas pedagógicas y sujetos de la enseñanza: Consideraciones en torno a la expedición pedagógica: el riesgo de pensarnos de nuevo*; Marín (2015), quien aborda la importancia del individuo en las prácticas y el aprendizaje permanente; y Tezanos (2006), con *El maestro y su formación: tras las huellas e imaginarios*.

Un punto crucial resaltado por el grupo de GHPP se relaciona con la capacidad de posicionar al maestro como el epicentro y responsable del acto educativo. Se busca desentrañar el papel del maestro, transformándolo de ser simplemente un instrumento, o tomador de conocimientos y saberes, a convertirse en un eje crucial para la cultura y la sociedad. Bajo esta perspectiva, el maestro asume un papel activo en la construcción y dirección de los procesos educativos, contribuyendo así a la formación integral de los estudiantes y a la configuración del entorno educativo (Sáenz, 2012). De allí la importancia del estudio realizado, para desentrañar cómo las prácticas pedagógicas de futuros licenciados en ciencias sociales reproducen, innovan, o dan continuidad a esquemas educativos y mentalidades que se prolongan en las dinámicas micro curriculares que desarrollan estos maestros en formación en su ejercicio pedagógico.

La reconceptualización de la pedagogía, del maestro y de la escuela ha generado iniciativas para construir conocimiento colectivamente, ha involucrado a redes de maestros que recorrieron diversas regiones del país, y ha explorado prácticas y estrategias educativas en contextos sociales. En este contexto, la escuela se concibe no solo como un espacio físico, sino como una estructura que organiza las concepciones del sistema pedagógico. Cada aspecto –desde la arquitectura hasta la concepción de maestro, estudiante o alumno, enseñar y aprender– influye directamente en la configuración de la pedagogía. Es crucial destacar que “la evolución en la forma de la escuela no solo implica una cuestión de cronología histórica, sino también la disposición y capacidad para crear nuevos elementos dentro del campo pedagógico” (Noguera y Rubio, 2019, p. 259). Este enfoque dinámico y reflexivo es esencial para abordar las cambiantes necesidades y los desafíos educativos.

Dewey, en su análisis del concepto de experiencia, la concibe como la totalidad de las relaciones del individuo con su entorno. A diferencia de la noción progresista, de que la experiencia es todo lo que nos

sucede, Dewey (2010) argumenta que la experiencia es una relación y transacción entre el yo y el medio, en la cual ambos se transforman. En el contexto educativo, Dewey aboga por que la experiencia educativa se adapte a nuevas situaciones y permita que el futuro esté abierto a experiencias diferentes a las del pasado. También, propone el método experimental o pensamiento reflexivo como una herramienta dinámica intencional que busca descubrir el significado de las experiencias diarias en el mundo que vivimos.

Las trayectorias educativas ofrecen insumos valiosos para identificar, reconocer y proponer oportunidades en los territorios, mediante el desarrollo y la reflexión de la práctica pedagógica. La estrategia de construir un Observatorio de Prácticas Pedagógicas se ha consolidado con preguntas clave que responden a cada módulo de práctica, las cuales proporcionan material para analizar y proponer soluciones que faciliten la creación de comunidades de aprendizaje en diferentes territorios del país. Esta praxis social, objetiva e intencional “involucra significados, percepciones y acciones de maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos” (Fierro *et al.*, 1993, p. 21).

El artículo busca desentrañar el impacto de la licenciatura desde su naturaleza virtual en los procesos del quehacer docente y en el ejercicio de las prácticas pedagógicas de los futuros licenciados en ciencias sociales. Sierra Varón (2011) sugiere que la educación virtual es un campo adecuado para analizar y comprender los desafíos que impone la cultura actual, en relación con sus entidades educativas frente a la sociedad de la información. A pesar de las características predominantemente rurales de Colombia –con el 99,6 % del área conformada por áreas rurales, según el IGAC (Tan solo el 0,3, s.f.)–, se destaca la relevancia de abordar la falta de infraestructura, vías y servicios públicos que dificultan la conectividad. No obstante, Ruiz *et al.* (2014) sostienen que los estudiantes en estas comunidades poseen conocimientos, experiencias y saberes que pueden ser capitalizados de manera positiva en el contexto educativo. Según Zuluaga y Echeverri (1990) “la pedagogía, considerada como una narrativa histórica, se revela como un taller fecundo de conceptos, relatos, imágenes y luchas sociales por el saber-poder. Este proceso está sujeto a una continua proliferación y reconceptualización” (p. 24).

Método

El propósito central de este estudio fue indagar en el desarrollo de la práctica pedagógica realizada por los estudiantes que se forman como licenciados en

ciencias sociales en el Politécnico Grancolombiano. El método utilizado en este trabajo se basó en el estudio de caso, ya que, según la investigación cualitativa, es esencial considerar el contexto y seguir los pasos adecuados para comprender el problema objeto de estudio. En consecuencia, esta metodología se enmarca en un enfoque interpretativo-exploratorio, debido a que aborda un problema particular del cual no hay mucha información disponible (Creswell y Guetterman, 2019). En palabras de López González (2013), “el método de estudio de casos es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través de este se puede registrar y describir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (p. 3).

Las preguntas establecidas en el formulario para la recolección de información abarcaron tanto aspectos abiertos como cerrados. En este caso, se utilizarán ambos tipos de preguntas para caracterizar a los estudiantes participantes y explorar sus perspectivas sobre los temas abordados. Nos enfocaremos en las secciones primera y segunda, ya que identificaron la población estudiada y los insumos necesarios para analizar las necesidades, oportunidades y problemáticas de los territorios, como lo expresaron los maestros en formación en relación con la enseñanza, el aprendizaje y los contextos de las ciencias sociales.

El análisis de la sección de desarrollo de la práctica pedagógica (sección dos) reveló una serie de patrones interesantes en cuanto a cómo los estudiantes abordan y experimentan la enseñanza en sus respectivos entornos. Las respuestas a las preguntas abiertas ofrecieron una visión detallada de las percepciones individuales sobre la práctica pedagógica, y destacaron la diversidad de enfoques y los desafíos enfrentados por los participantes. De esta manera, se buscaba conocer los intereses investigativos –como el tema, las preguntas y la justificación– de los futuros maestros en relación con las ciencias sociales en los diversos territorios donde la institución universitaria está presente. Para abordar este propósito, la obtención de la información que es insumo de este estudio se trabajó en tres pasos:

1. Creación y aplicación del formulario en plataforma Forms a estudiantes de la licenciatura en Ciencias sociales de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
2. Clasificación y agrupación de la información obtenida para formar categorías.
3. Análisis de información a través de varios programas de sistematización (Excel, Nvivo, Stata).

Descripción de los pasos

1. Se diseñó un formulario en Forms con la finalidad de obtener información a partir de 36 preguntas que daban cuenta de tres secciones. La primera buscaba recolectar información sociodemográfica (14 preguntas); la segunda, que corresponde al interés de este estudio, enfatiza en los temas, las preguntas y la justificación de los proyectos que se proponen para realizar la práctica pedagógica en ciencias sociales (7 preguntas); y la tercera consistió en preguntas de reflexión sobre la práctica pedagógica en los territorios (11 preguntas, de acuerdo con el nivel de práctica que cursa). Las preguntas que se analizan en este trabajo investigativo fueron: 1. Sublínea de investigación que utiliza para su proyecto de práctica pedagógica, ¿cuál es la que está articulada su proyecto? 2. Escriba el tema que trabaja en su práctica pedagógica; 3. Escriba la pregunta problema que está trabajando en el módulo de práctica; 4. Escriba las razones que justifican su proyecto; 5. Escriba la metodología que desarrolla en su proyecto de práctica pedagógica.
2. Se clasificó la información a través de categorías que permitieran reunir y concretar los temas, preguntas y justificación, con la posibilidad de organizar y agrupar las repeticiones, para identificar los intereses investigativos. Se toma pregunta a pregunta.
3. Se utilizó Excel para elaborar el mapa de población participante del estudio; Stata 17 para realizar correlaciones sobre la base de datos sistematizada de las categorías; y, finalmente, el programa Nvivo para analizar las repeticiones de las palabras que definían práctica pedagógica.

Muestra

El estudio contó con la participación de 627 estudiantes de diversas edades, departamentos, grupos étnicos y géneros. A continuación, se presenta la tabla 1, que detalla la población de estudio según edades y género. En el desarrollo de la investigación, se observará una amplia diversidad dentro de la población estudiada, que abarca distintas edades, departamentos, grupos étnicos y géneros. Esta variedad proporcionó una base sólida para analizar las diferentes perspectivas y necesidades de los futuros maestros en formación en ciencias sociales.

Tabla 1. Población de estudio por edades y género

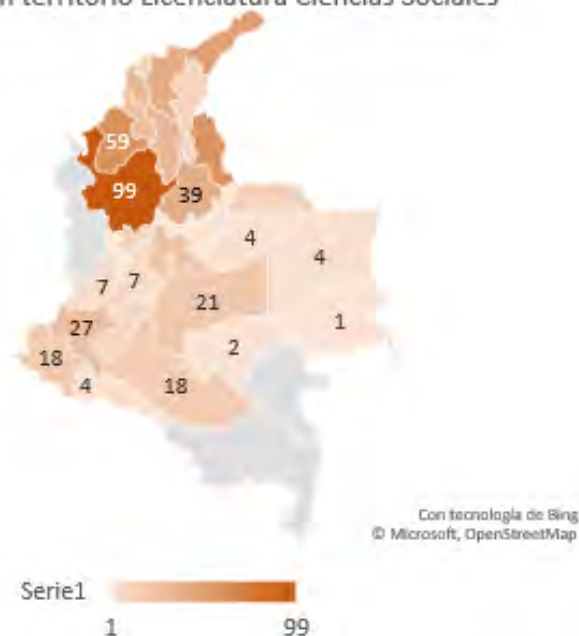
rango_edades_Estu	Genero_estu		Total
	Hombre	Mujer	
35 a 40 años	58	80	138
40 a 50 años	41	76	117
De 18 a 25 años	50	80	130
De 26 a 34 años	78	140	218
Más de 50 años	10	14	24
Total	237	390	627

Fuente: elaboración propia de los autores en programa Stata 17. Base datos proporcionada por la Coordinación de Prácticas de Ciencias Sociales del Politécnico Granacolombiano.

Como observaremos en la figura 1, los estudiantes que forman parte de la licenciatura en ciencias sociales están distribuidos en 27 de los 32 departamentos, lo que permite una perspectiva nacional del impacto que tendrán los futuros maestros en los territorios. La relevancia de este estudio no se limita únicamente a la evaluación de problemas de investigación relacionados con las ciencias sociales, sino también en la comprensión de las representaciones que pueden obtenerse a partir de un enfoque holístico a nivel nacional. Esto proporcionará un acercamiento detallado a las realidades que experimentan los estudiantes, considerando contextos diversos como el conflicto armado, las migraciones, el desplazamiento, entre otros. Estos elementos se reflejarán en el análisis de los resultados, y ofrecerán una visión integral de los diferentes desafíos y situaciones que enfrentan los futuros maestros en su formación.

Figura 1. Localización de estudiantes prácticas de la Licenciatura en Ciencias Sociales.

Estudiantes en territorio Licenciatura Ciencias Sociales



Fuente: elaboración propia de los autores en Microsoft Excel sobre localización de estudiantes prácticas de la licenciatura en Ciencias sociales. Base de datos proporcionada por la Coordinación de Prácticas de Ciencias Sociales del Politécnico Granacolombiano.

Resultados: huellas, vestigios e impacto de las prácticas pedagógicas

Los resultados obtenidos frente a la pregunta, consistieron en recoger una lluvia de palabras sobre lo que significa la práctica pedagógica para los estudiantes

de la Licenciatura en Ciencias Sociales. En la figura 2 se muestra lo contenido en el número de repetición de la palabra para referenciar el significado. En su mayoría, la palabra que se acoge es: aprendizaje y enseñanza son las nociones que engloban la tendencia.

Figura 2. Palabras que describen la práctica pedagógica.



Fuente: elaboración propia de los autores en programa Nvivo sobre palabras que describen la práctica pedagógica. Base de datos proporcionada por la Coordinación de Prácticas de Ciencias Sociales del Politécnico Granacolombiano.

La palabra aprendizaje está asociada a un tipo de modelo pedagógico en el que el estudiante y sus intereses son lo importante para el proceso educativo. Además, denota que la práctica pedagógica es un escenario de aprendizaje constante en donde el quehacer docente está enmarcado en el diálogo de los estudiantes con las estructuras mentales y formas de apropiación, adaptación y asimilación de conocimiento. En efecto,

esta aprendificación, al poner el foco principalmente en el aprendizaje se deja de lado la experiencia de relación, como si esta fuese secundaria; o como si el estudiante aprendiese independientemente de cuál sea la experiencia de relación y, en definitiva, de la experiencia vivida en el aula. (Martín *et al.* 2021, p. 115)

Por otro lado, la palabra enseñanza ocupa el segundo lugar. Esto indica que la práctica pedagógica se centra en un proceso de transmisión de conocimientos que radica en una noción permanente sobre la pedagogía tradicional, es decir, hay una articulación entre aprendizaje y enseñanza porque son los ejes centrales del escenario educativo. En este sentido,

la enseñanza es el problema fundamental de la pedagogía en cuanto saber, esta disciplina no se limita a la enunciación de métodos adecuados de enseñanza, sino que involucra, en la escogencia de estos métodos, la adopción de discursos y prácticas relacionados con el saber científico mismo y con su institucionalización. (Herrera y Martínez, 2018, p. 13)

Una primera interpretación de estas dos palabras sobre la práctica pedagógica está vista desde las posturas que cuestionan las formas de enseñar y aprender las ciencias sociales, lo que se hace evidente

en las preguntas y la justificación de los proyectos de investigación. Empero, estas apreciaciones quedan en la enunciación, ya que estas nociones se encierran en los métodos y no en los procesos de reflexión teórico práctico que emergen de la planeación, acción y observación. Entonces, “la reflexión desde la práctica implica la condición de un docente investigador; más real que ideal, pero; no obstante, a pesar de las formalidades declarativas se mantiene una concepción, heredada de la tradición” (Díaz, 2006, p. 89).

Las palabras experiencia y conocimiento se integran a la enseñanza y aprendizaje. En este contexto, se debe tener en cuenta que, como se evidencia en la tabla 2, más de la mitad de los encuestados son docentes en ejercicio, quienes cuentan con una experiencia como docente de más de 10 años. Por esta razón, estas palabras adquieren una mayor relevancia, puesto que se cree que la experiencia otorga el conocimiento para interpretar y comprender todos los procesos que suceden en la escuela. De allí, que la reflexión y la investigación estén relegadas, pues se

conciben como un proceso racional y metódico, dirigido a lograr un conocimiento objetivo y verdadero sobre la educación (...) desde este modelo de investigación (proceso-producto) la enseñanza es vista como una actividad lineal donde las conductas del profesorado son consideradas «causas». (Latorre, 2004, p. 9)

El propósito de la formación de licenciados es formar maestros investigadores que cuestionen las prácticas pedagógicas para renovarlas, para afrontar los retos de nuevas generaciones (una visión alternativa

que va más allá de la transmisión de conocimientos por parte del maestro). En su enfoque, el maestro se convierte en un guía esencial que no solo comparte información, sino que también juega un papel crucial en la formación de la subjetividad del estudiante. Al situar al maestro como mediador, se destaca su influencia en la manera en que el estudiante percibe y se relaciona con el mundo que lo rodea, lo que trasciende la enseñanza tradicional.

Masschelein y Simons (2014) proporcionan una noción de escuela y prácticas pedagógicas que abre un espacio para repensar la educación. La profanación y suspensión permiten que la escuela se transforme en un entorno donde los estudiantes puedan experimentar el conocimiento de manera única. La profanación, al despojar a las prácticas educativas de sus connotaciones sagradas, permite un acercamiento más humano y cotidiano al aprendizaje. La suspensión sugiere liberar al estudiante de las restricciones de su entorno habitual, brindándole la oportunidad de explorar nuevas perspectivas y conocimientos que le otorguen una visión de mundo.

Otro aspecto relevante de la perspectiva de Masschelein y Simons, es su atención a las “tecnologías escolares”, puesto que destacan el uso de la pizarra, el dictado, la memorización y el examen, y subrayan cómo estas actividades no son simplemente métodos pedagógicos tradicionales, sino formas que establecen conexiones significativas entre el maestro, el estudiante y el entorno. Estas prácticas –al involucrar imágenes, códigos y reglas– se convierten en herramientas que posibilitan la comunicación efectiva con el mundo, y desempeñan un papel vital en la conexión educativa, necesario para comprender el acto pedagógico en el contexto escolar. Lo anterior destaca que, pese a la ruralidad y las condiciones de vida en Colombia, estos artefactos de tecnología escolar, que a menudo es la única dotación de las instituciones, ofrecen un mundo a los estudiantes para sumergirse en una experiencia educativa.

Temas de investigación de los Licenciados en ciencias sociales

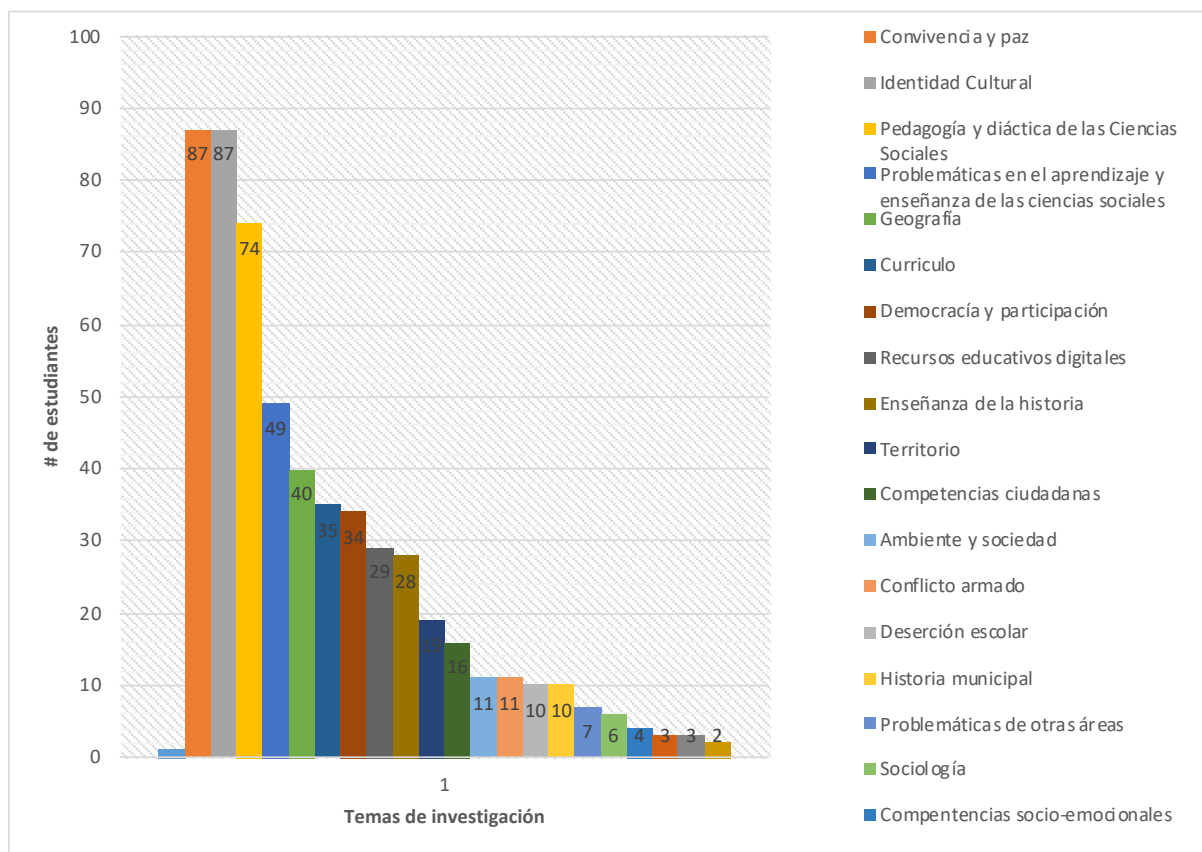
Otro de los aspectos en los que se centró este estudio fueron los temas de investigación propuestos por los estudiantes para el desarrollo de su práctica pedagógica. Se encontró que estos temas responden a necesidades específicas del contexto, especialmente en

las escuelas de la mayoría de los territorios rurales, donde el área geográfica del país se compone mayoritariamente de áreas rurales. Estas escuelas suelen seguir el modelo de la Escuela Nueva, que ha sido promovido por la Unesco para ayudar a los docentes que tienen que trabajar con varios grupos a la vez. La relevancia de considerar estos contextos propios de la educación rural y centros poblados radica en comprender las estrategias y la necesidad de innovación frente al sistema de guía de aprendizajes, que actúa como estrategia de apoyo para la implementación de metodologías más activas.

La figura 3 muestra que la categoría de convivencia y paz fue una de las más referidas por los estudiantes. Teniendo en cuenta que muchos de los municipios son lugares afectados por el conflicto armado y son prioritarios para los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), los temas que integran esta categoría se centran en mejorar la convivencia escolar, la resolución de conflictos, la verdad, la exclusión social, la agresividad, la construcción de paz en el territorio y la cátedra de paz. Se destaca la aplicación de la cátedra de paz (Ley 1732, 2014) como un proyecto que está ganando impulso para promover la ley de 2014, que busca crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible.

Una característica destacada de los resultados es la integración de problemas, como la convivencia y la agresividad, en las ciencias sociales. Aunque estas son temáticas que se manejan a nivel institucional, y que se integran con otras áreas de conocimiento en las escuelas, resulta llamativo que estos fenómenos se le atribuyan a las ciencias sociales, sin ser estudiados desde la raíz de los problemas; es decir, sin desentrañar las múltiples causas que intervienen en las relaciones sociales y que contribuyen a la construcción de la sociedad presente. Sin duda, esto genera una alerta en el programa, pues se deben reforzar los límites teóricos y metodológicos que tienen la convivencia y la paz como objeto de las coordinaciones de convivencia y proyectos de orientación escolar, para dar lugar a un análisis que permita, desde las ciencias sociales, entender la historia del conflicto, y las formas culturales sobre las que se estructura la idiosincrasia, la ciudadanía y la democracia.

Figura 3. Temas de investigación para la práctica pedagógica.



Fuente: elaboración propia de los autores en Microsoft Excel. Base de datos proporcionada por la Coordinación de Prácticas de Ciencias Sociales del Politécnico Gran colombiano.

La figura revela ideas sobre otros temas de interés, como la identidad cultural, que está inmersa en el reconocimiento necesario de la diversidad cultural, étnica e histórica en nuestro país. En este sentido, los temas vinculados a esta categoría se proponen desde la necesidad de fortalecer las costumbres, tradiciones y el conocimiento de grupos étnicos, la cultura ancestral y la interculturalidad. Dado que 125 de los estudiantes encuestados afirman pertenecer a un grupo étnico, en su mayoría indígena o afrocolombiano, se identifica la existencia de varias escuelas con enfoque de etnoeducación en el territorio, lo que resalta la relevancia de estas temáticas para dar continuidad a lo propuesto en la Constitución Política de Colombia de 1991. En otras palabras, el interés por este tema señala como prioritario el comenzar a transformar una parte de la historia de Colombia en la que se desconoció y estigmatizó a las poblaciones distintas a los legados de sangre española, lo que resultaría en un indicio positivo para reconocernos como un país multicultural y pluriétnico.

El concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior. La identidad está ligada a la historia y al patrimonio cultural. La identidad cultural no existe sin la memoria, sin la capacidad de reconocer el pasado, sin elementos simbólicos o referentes que le son propios y que ayudan a construir el futuro. (Molano, 2017, pp. 73-74)

La identidad cultural emerge como un valor fundamental en las prácticas pedagógicas destinadas a la enseñanza de las ciencias sociales. Su importancia radica en la necesidad de rescatar y preservar las costumbres y tradiciones relegadas por intervenciones tecnológicas y el desinterés por las raíces históricas de las comunidades. La pérdida de estas raíces representa un riesgo de desconexión con la construcción colectiva de la identidad cultural.

Este enfoque hacia la identidad cultural plantea una reflexión crítica sobre la organización de contenidos y aprendizajes en las ciencias sociales. Se cuestiona cómo diseñar una malla curricular coherente con las necesidades del territorio y cómo abordar la enseñanza de las ciencias sociales de manera innovadora desde la práctica docente. La búsqueda de sentido para los estudiantes en los temas tratados en las aulas se presenta como un desafío relevante.

La perspectiva asumida evidencia que el currículo no es algo estático, neutro o universal, sino una construcción social y cultural en constante evolución (Gimeno Sacristán, 2010). La disputa entre las directrices desde el multinivel, la realidad escolar y las influencias históricas revela la complejidad del currículo como un espacio permeado por nociones ambiguas y fuerzas en constante cambio. Gimeno Sacristán (2010) subraya que el currículo no es inamovible, y señala su carácter dinámico y su susceptibilidad a transformaciones. Montoya (2016) agrega que el currículo está mediado por nociones ambiguas que pueden llevar a la reproducción de discursos convencionales, lo que perpetuaría estructuras que se aferran a planes de estudios, contenidos y metas preestablecidas.

El reconocimiento de que no existe una panacea en la educación, según Posner (2005), subraya la necesidad de evitar soluciones simplistas y adoptar un enfoque más integral y adaptativo. De esta manera, el currículo se configura como un conjunto de prácticas pedagógicas que deben responder al diálogo constante entre los miembros de la comunidad educativa. Este diálogo posibilita la identificación de necesidades, intereses y problemáticas específicas del contexto escolar, las cuales permiten una enseñanza más contextualizada y significativa. En este sentido, la consideración de la identidad cultural se erige como un elemento esencial para enriquecer y dar sentido a las experiencias educativas.

Este estudio también aborda temas cruciales, como la democracia y la participación, así como la enseñanza de la historia. La relevancia de estas temáticas se vincula con las problemáticas identificadas en las ciencias sociales, lo que subraya la necesidad de considerar diversas variables, como la superación del etnocentrismo y la incorporación de nuevos actores sociales, que enriquezcan el discurso histórico. La enseñanza de la historia ha experimentado transfor-

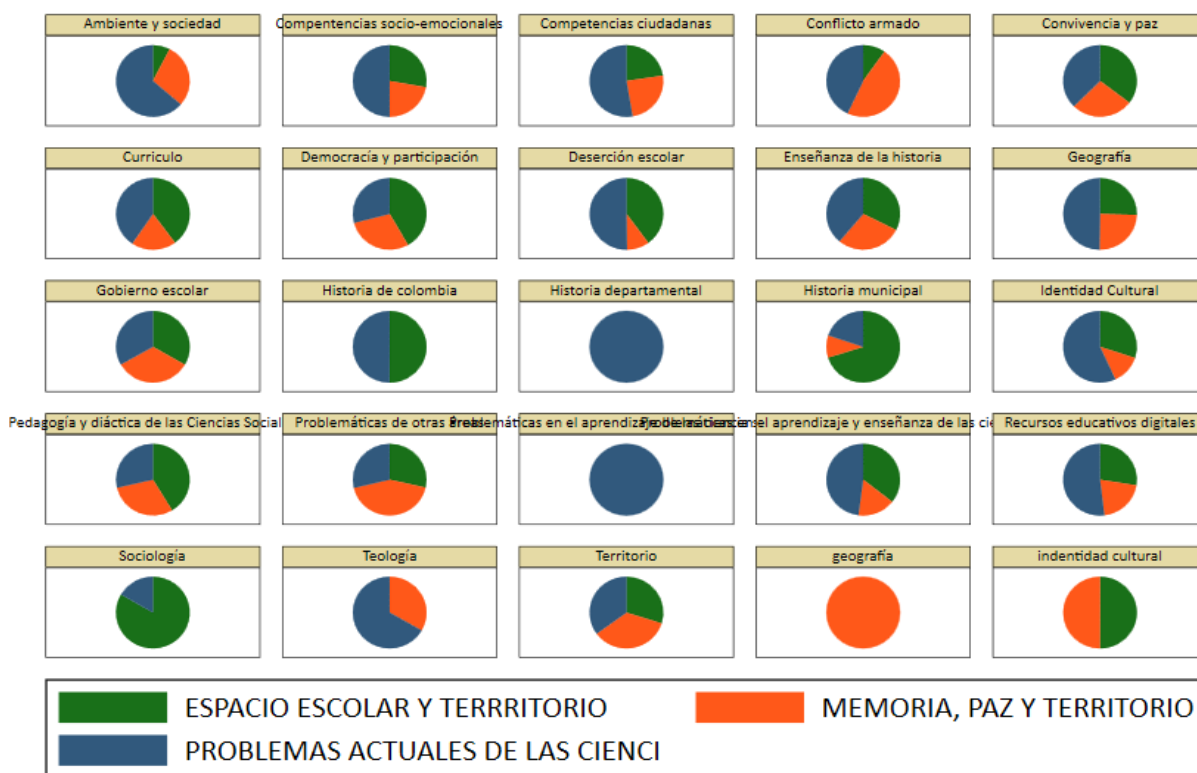
maciones significativas, dando paso a nuevas áreas del conocimiento dentro de la disciplina histórica. Se destaca el análisis basado en la cultura popular o local como una de las perspectivas emergentes. De la misma manera, se da la oportunidad de entender y comprender las divergencias sobre las que surgen las dinámicas sociales de las comunidades en los diversos territorios.

La concepción de enseñanza de la historia se define como la construcción de significados; es decir, no son relatos o narraciones del pasado, así “el pasado por definición sea un dato en el que ya nada habrá que modifica, pero el conocimiento del pasado es . algo que está en constante progreso” (Bloch, 2000, p. 61); colocando en la escena que los pasados compiten por un lugar hegemónico en las aulas provienen de diversas fuentes, como los metarrelatos nacionales, corrientes historiográficas, memorias colectivas, historias locales, culturas juveniles y tradiciones docentes, entre otros (Plá, 2022). Este enfoque amplio y contextualizado destaca la complejidad de la enseñanza de la historia y subraya la necesidad de abordarla desde múltiples perspectivas para enriquecer la comprensión del pasado por parte de los estudiantes.

Intereses investigativos

Los intereses investigativos en la licenciatura están articulados a las sublíneas de investigación que maneja el programa (figura 4). Los temas organizados, según las tres sublíneas habilitadas para articular la investigación en el ámbito de las ciencias sociales, son a) espacio escolar y territorio; b) memoria, paz y territorio; y c) problemas actuales de las ciencias sociales. Según las estadísticas obtenidas de los 25 temas analizados, se observa que 23 de ellos están relacionados con problemas actuales de las ciencias sociales. Este hallazgo indica una convergencia entre los problemas identificados en el territorio y las necesidades para mejorar e innovar en las temáticas, didáctica, prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Además, se evidencia un interés particular por establecer estos vínculos, lo que explica la importancia de abordar los problemas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en el territorio mediante la reflexión de los procesos educativos y escolares sobre esta área del conocimiento.

Figura 4. Articulación de líneas de investigación con temas de práctica



Graphs by Temas de práctica

Fuente: elaboración propia de los autores en programa Stata 17. Base de datos proporcionada por la Coordinación de Prácticas de Ciencias Sociales del Politécnico Gran Colombiano.

En la figura 4, sin embargo, se observa una incongruencia dentro de los temas y las líneas, ya que la convivencia y la paz, asociada a la Cátedra de Paz, en donde se entiende el concepto de paz como “como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos” (Decreto 1038 de 2015), se posiciona como el principal tema de investigación dentro de la sublínea de memoria, paz y territorio. A pesar de esto, tanto esta sublínea como la de espacio escolar y territorio, presentan una distribución equitativa en términos de interés. Este análisis revela la tendencia de los estudiantes hacia la identificación y solución de problemas actuales en el territorio, destacando la importancia de abordar estos desafíos desde la perspectiva de las ciencias sociales. Estos resultados ofrecen información valiosa para orientar futuras investigaciones y acciones que promuevan la innovación en

la enseñanza de las ciencias sociales, considerando las necesidades adyacentes del sistema educativo en los territorios.

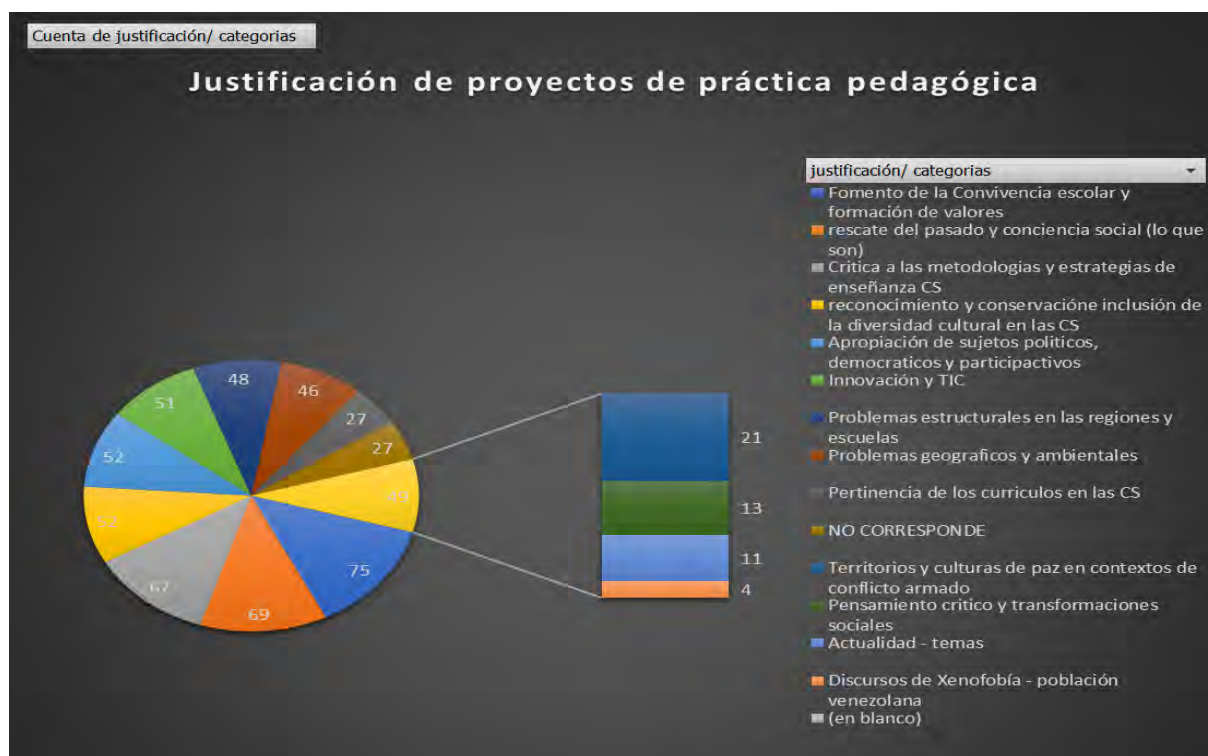
En la misma línea de los temas, la justificación de los proyectos de investigación que se presentan para realizar la práctica llama la atención en cuanto a la coherencia e ilación que mantienen entre el tema, la pregunta y la justificación. Esta última marca la claridad y el sentido de los trabajos al establecer, por ejemplo, que el fomento de la convivencia y la formación de valores se aborda desde una perspectiva axiológica que, aunque responde a las ciencias sociales, está más cercana a otras áreas, como la ética. En este sentido, mejorar comportamientos para mitigar la indisciplina, generar espacios de sana convivencia y centrar la atención en la formación de valores explican la necesidad de trabajar el primer ítem.

El rescate del pasado y la conciencia social se presentan como aspectos interesantes del estudio, ya que hay una reivindicación de lo propio; en

otras palabras, se entienden como sujetos de un territorio con historia, costumbres y apropiación. Este enfoque tiende a manifestarse y a concebirse como comunidades con condiciones particulares. Este aspecto positivo se debe a que se construyen

y generan entornos pertinentes y trazables a los contextos en los que se hace la intervención, proporcionando una proyección social que responde a las demandas identificadas.

Figura 5. Justificación de temáticas.



Fuente: elaboración propia de los autores en programa Stata 17. Base de datos proporcionada por la Coordinación de Prácticas de Ciencias Sociales del Politécnico Gran Colombiano.

De esta manera, la pregunta que trabaja sobre la justificación manifiesta una perspectiva valiosa, considerando a las comunidades como entidades con condiciones particulares. La insistencia en sobrepone los temas de paz, historia y memoria en un lugar privilegiado de las escuelas rurales denota la necesidad de trabajar y fortalecer las raíces y los símbolos que permitan unir en situaciones y contextos que solo pueden ofrecer conflicto y violencia. Así pues, se busca generar otros espacios que permitan la transformación desde lo real y cotidiano de las situaciones. La pertinencia de entender el conflicto armado como un pasado reciente que repercute en el presente plantea la necesidad de cómo enseñar temas tan complejos como el narcotráfico, la violencia y el mismo conflicto armado. Así lo señala Palacios (2022) en su artículo *¿Qué y cómo se enseña sobre la violencia, narcotráfico y conflicto armado en Colombia?*

De la misma manera, otros autores que precisan este tema del pasado reciente como una corriente de la historia, y la enseñanza de la historia que propone abordar esta disciplina desde la perspectiva de la interdisciplinariedad, contemplada desde el abordaje de las ciencias sociales, son Hurtado y Rodríguez (2022) y Arias, González, Rodríguez y Rubio (2022). Este análisis da un enfoque positivo, que implica la construcción de entornos pertinentes y contextualmente trazables, respondiendo de manera efectiva a las demandas específicas de cada entorno y territorio.

Las continuidades que se presentan entre los temas pregunta y la justificación marcan líneas de acción que se han venido analizando, por lo que se hace necesario exaltar la crítica hacia las metodologías propuestas para la enseñanza de las ciencias sociales. Los estudiantes reconocen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como una

oportunidad para transformar los entornos escolares. Según González y Díaz (2023), “la educación virtual ha posibilitado la inclusión de personas interesadas en continuar sus estudios, eliminando las barreras geográficas y permitiendo el acceso a instituciones universitarias presenciales ubicadas en capitales distantes” (p. 108). Esta transformación se evidencia no solo en la implementación de las TIC en la modalidad de educación virtual, sino también en las dinámicas propuestas por los docentes para el desarrollo de los temas. La creatividad de los enfoques de enseñanza, orientados a despertar el interés de los estudiantes en las ciencias sociales, es palpable. Las TIC proporcionan escenarios más dinámicos que no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también amplían el conocimiento de los estudiantes.

En el actual contexto colombiano, las TIC emergen como una herramienta crucial para la educación. Se reconoce que estas tecnologías constituyen una solución efectiva a los desafíos en la enseñanza y el aprendizaje en diversas áreas de conocimiento y niveles educativos. La educación rural, de la que tanta se habla por las brechas de acceso, las distancias de las escuelas, las dificultades de violencia, el desplazamiento, la población flotante que migra en busca de empleo, la falta de material didáctico y pedagógico, sumado a los problemas de alimentación, son realidades inherentes a nuestro país. En efecto, esta realidad a nivel educativo muestra una precariedad en el servicio, pues lo que se enseña y se aprende esta mediado por políticas públicas que tienden a homogenizar y a priorizar los contenidos que garanticen tener buenos resultados en las pruebas estandarizadas y las demandas de tipo mundial de organismos como la OCDE. Desde lo nacional, también se lanzan una serie de iniciativas que están pensadas desde la universidad y desde profesionales que desconocen las realidades que se viven en los distintos lugares de Colombia. Lo anterior establece que el país cuenta con unos privilegios geográficos y culturales, pero que estos quedan relegados por los centros poblados y las poblaciones con mayor representatividad. De esta manera, “el uso de las redes sociales como herramientas para el trabajo colaborativo (...) y se intensifica el uso que se dan a las redes sociales para esta labor, pasando de solo usar las redes sociales como una “Herramienta de Comunicación” (Aparicio, 2019, p. 225).

Estas premisas han abogado por la implementación de artefactos y dispositivos electrónicos en los diferentes niveles educativos como una solución a los problemas de las prácticas pedagógicas, desde las últimas décadas del siglo pasado. El sistema educativo cambia constantemente las necesidades

de la sociedad, que exigen nuevas concepciones de la escuela y la enseñanza. Dichos cambios favorecen la creación de espacios y experiencias de reflexión (Botella y Hurtado, 2017). Como son una población de estudiantes virtuales de licenciatura, consideran que el manejo de las TIC es una ventaja para acercarse a las nuevas generaciones de estudiantes escolares.

Conclusiones

Las implicaciones y aplicaciones del trabajo presentado están inmersas en la comprensión de las necesidades en los territorios para reflexionar sobre cómo la licenciatura está contribuyendo al fortalecimiento del ejercicio docente, más allá de las estructuras macro curriculares que se establecen para el desarrollo de las ciencias sociales. La formación debe enfocarse no solo en dar recetas y tendencias educativas, sino en sistematizar las prácticas investigativas con el fin de promover entornos académicos a partir de las construcciones que el maestro hace desde la reflexión de su práctica pedagógica. La formación de los maestros y la apuesta de las licenciaturas debe sobrepasar la instrumentalización de la enseñanza para solo fines tecnicistas, puesto que la enseñanza debe trascender el plano de cumplir con objetivos e ir a buscar caminos que reconcilien los contextos con las trayectorias educativas.

Este estudio exhaustivo sobre la práctica investigativa de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales en el Politécnico Gran Colombiano, ha proporcionado una visión detallada de la diversidad demográfica, intereses y desafíos de esta población. A través de un enfoque de estudio de caso y la combinación de preguntas abiertas y cerradas, se logró un entendimiento profundo de los temas de investigación, metodologías de enseñanza y las perspectivas de los futuros maestros en formación.

Los resultados destacan la importancia de abordar problemas actuales, con un énfasis particular en cuestiones como la convivencia, la paz, la identidad cultural y la diversidad étnica. La conexión directa entre los temas de investigación propuestos y las problemáticas presentes en los territorios subraya la necesidad de una enseñanza innovadora y adaptada a las demandas cambiantes de la sociedad.

La crítica a las prácticas tradicionales de enseñanza y la apertura hacia el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) subrayan la importancia de la actualización y renovación constante de los métodos pedagógicos. Además, destaca la identidad cultural como un aspecto crucial para rescatar costumbres y tradiciones perdidas y absorbi-

das por la globalización. La identidad está anclada en el reconocimiento del pasado y la conciencia de que los sujetos son productos históricos que se construyen desde las narrativas emergentes del territorio. Las incongruencias observadas en la distribución de sublíneas de investigación indican áreas potenciales para mejorar la alineación de los intereses de los estudiantes con las demandas sociales y territoriales. La aplicación de la cátedra de paz y el enfoque en temas étnicos demuestran la conexión entre la formación de los estudiantes y las necesidades reales de la sociedad.

En última instancia, este estudio no solo proporciona una instantánea valiosa de la realidad actual de la formación de maestros en ciencias sociales, sino que también establece una base sólida para futuras investigaciones y mejoras en los programas educativos. Así mismo, se destaca la importancia de una enseñanza reflexiva y adaptada, y se señala la necesidad de continuar explorando e innovando en la formación de licenciados en ciencias sociales. Al tener una gran cantidad de normalistas en ejercicio en la muestra, se marca una tendencia en la que el ejercicio docente como un acto empírico no requiere de la construcción de un saber teórico. Es decir, por su quehacer docente como normalistas, se dificulta la recepción de nuevos aprendizajes emanados de la formación profesional, específica en ciencias sociales.

Las líneas de investigación educación y ciencias sociales, junto con sus sublíneas, deben acoger las necesidades de los contextos educativos. Es necesario evitar la imposición de temas de moda o la reproducción de temas de investigación que no tienen relación con el territorio.

La formación docente en el nivel profesional debe identificar las carencias de los niveles de formación de los normalistas. Se requiere, entonces, un estudio de los procesos de homologación y del perfil de ingreso de esos estudiantes que tienen formación de nivel normalista. Una investigación exhaustiva sobre los planes de estudio de las Escuelas Normales, y de sus propósitos formativos y pertinencia en el territorio, posibilitarán una mejor comprensión de las prácticas de reproducción de tradiciones pedagógicas y de lugares comunes de la educación. Ese tránsito del normalista superior al licenciado debe ser explorado de manera crítica.

Las prácticas pedagógicas deben tener un componente de investigación educativa que permita la innovación del ejercicio docente desde las realidades

del territorio y así evitar la reproducción de prácticas docentes que emanan de la dinámica escolar. El interés investigativo debe ser aprovechado para la formación básica en investigación educativa. Investigar las prácticas pedagógicas se convierte en la base de propuestas sólidas que construyan políticas públicas educativas. Las prácticas pedagógicas tienen que superar la reproducción de las tradiciones escolares, los modelos pedagógicos importados que no se pueden operativizar en los contextos territoriales y los lugares comunes de la práctica como una cotidianidad no profesionalizante. Al respecto, Plá (2022) plantea que

hacer una investigación en educación desde la educación implica producir un conocimiento distinto al que se produce en la vida cotidiana... para crear esta distancia, basa la recolección de datos y su análisis en métodos que permiten un control relativo sobre la subjetividad y la objetividad de sus conclusiones. (p. 40)

Es así como los intereses investigativos surgen de realidades complejas que están relacionadas con las desigualdades y la violencia de un país como Colombia.

Es necesario reforzar la superación de las prácticas pedagógicas como simples formas de aprendizaje que relegan la enseñanza: “Lo que hace entonces a un lugar educativo, no es solo el aprendizaje, sino la intención, consciente o inconsciente, de enseñar” (Plá, 2022, p. 28). De igual manera, es necesario pensar la práctica pedagógica desde la transformación y la innovación.

Indagar las prácticas pedagógicas de los licenciados en formación permite tener una aproximación a los contextos educativos que a veces son ignorados desde las universidades. Al respecto, Plá (2022) plantea que

aunque hay un vínculo entre saber disciplinar y escuela, la epistemología del conocimiento en la escuela es diferente al conocimiento universitario. Esta afirmación exige ubicar a nuestro referente empírico en otro lugar que no es conocimiento profesional. Este lugar es la enseñanza como un uso público de los saberes científicos y de la producción de múltiples saberes sobre lo social y lo científico. (pp. 29-30)

Un análisis longitudinal de maestros en formación desde el territorio es un método prometedor para romper las brechas entre la academia y la escuela.

Referencias

- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. IDEP.
- Álvarez, A. (2019). Los saberes escolares como línea de investigación: pertinencia conceptual, histórica y política. En Noguera, C. y Rubio D. (2019). *Genealogías de la pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Aparicio-Gómez, O. Y. (2019). El uso educativo de las TIC. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 12(1), 211-227. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2019.0001.02>
- Botella Nicolás, A. M. y Hurtado Soler, A. (2017). Innovación Educativa y renovación de metodologías didácticas: Ieducarts y L'Hort 2.0. *Innovación Educativa*, (27), 205-217. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4107>
- Bloch, M. (2000). *Introducción a la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Congreso de la República de Colombia. (11 de septiembre de 2014). Título de la Ley Cátedra de Paz. [Ley 1732 de 2014]. DO: /url de consulta. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>
- Creswell, J. y Guetterman, T. (2019). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Editorial Biblioteca Nueva-Memoria y crítica de la educación.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103.
- Echeverri, A. (2019). Los maestros que habitan: rostros magisteriales y personajes formación que me acompañan en la celebración de los cuarenta años del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. En C. Noguera y D. Rubio (Comps.), *Genealogías de la pedagogía* (pp. 19-52). Universidad Pedagógica Nacional.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1993). *Transformando la práctica docente*. Editorial Paidós.
- González Blanco, D. L. y Diaz Rodríguez, J. P. (2023). La georreferenciación como instrumento para la comprensión de las prácticas pedagógicas en educación virtual. Voces Y Silencios. *Revista Latinoamericana De Educación*, 14(1), 86-109. <https://doi.org/10.18175/VyS14.1.2023>.
- Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, (49), 9-26.
- Herrera, J. D. y Bayona-Rodríguez, H. (2018). *21 voces. Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. Universidad de los Andes.
- Hurtado, A. y Rodríguez, S. (2022). *Pasado presente: disputas por la memoria y el conocimiento histórico, siglos XIX-XXI*. Editorial Universidad del Rosario.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción*. Editorial Graó.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. y Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- López González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Marín, D. L. (2015). La clave del individuo: práctica en sí y aprendizaje permanente. *Revista Educação Unisinos*, 19(2), 168-174.
- Martín-Alonso, D., Blanco, N. y Sierra, E. (2021). La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa. El caso de una maestra de Educación Primaria. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33(1), 111-131. <https://doi.org/10.14201/teri.23389>
- Molano, L. O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Ópera*, (7), 69-84.
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Editorial Uniandes.
- Noguera, C. y Rubio D. (2019). *Genealogías de la pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Palacios, N. (2022). ¿Qué y cómo enseñar sobre violencia, narcotráfico, conflicto armado en Colombia? Un análisis sobre el desarrollo del pensamiento histórico en libros de texto. En A Hurtado y S. Rodríguez (Eds.), *Pasado presente: disputas por la memoria y el conocimiento histórico, siglos XIX-XXI* (pp. 221-255). Editorial Universidad del Rosario.
- Plá, S. (2022). *Investigar la educación desde la Educación*. UNAM, Ediciones Morata.
- Posner, G. (2005). *Análisis del Currículo*. McGraw Hill.
- Ruiz Rodríguez, N. J., Mendoza Torres, M. R. y Ferrer, L. G. (2014). Influencia de las Tecnologías de Información y Comunicación en los roles e interrelaciones entre estudiantes y docentes en programas presenciales de educación superior. *Hallazgos*, 11(22), 435-454.

- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Ediciones Morata.
- Sáenz, J. (2012). Los usos pedagógicos del discurso deweyano. En X. Ríos y X. Sáenz (rol), *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Nueva Escuela en Colombia* (pp. 293-315). Universidad Nacional de Colombia.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila editores.
- Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Magisterio y GHPP.
- Sierra Varón, C. A. (2011). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama*, 5(9), 75-87.
- Zuluaga, O. L. (1994). Pedagogía, práctica pedagógica y sujetos de la enseñanza. *Perspectivas docentes*, (13), 25-29. <https://doi.org/10.19136/pd.a0n13.624>
- Zuluaga, O. L. y Echeverri, A. (1990) El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En M. Diaz y J. Muñoz (Eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. xx-xx). Corprodic.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A. y Quinceno, H. (2003). Educación y pedagogía, una diferencia necesaria. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quinceno, J. Sáenz y A. Álvarez (Eds.), *Pedagogía y epistemología* (pp. xx-xx). Cooperativa Editorial Magisterio Y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.