

9

ENE - DIC 2018



Revista Senderos Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

ISSN IMPRESO 2145-8243
ISSN ONLINE 2590-8456



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN



Revista
Senderos
Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN



REVISTA SENDEROS PEDAGÓGICOS

ISSN IMPRESO: 2145-8243

ISSN ONLINE: 2590-8456

Número 9, enero - diciembre de 2018

Editora

Bibiana Escobar García

Dirección editorial

Jorge Ivan Correa Alzate

Institución editora

Tecnológico de Antioquia -Institución Universitaria

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Grupo de Investigación Senderos

Calle 78B 72A - 220, Medellín, Colombia, Suramérica

PBX: (+57 4) 444 3700 ext.: 2101

senderos@tdea.edu.co

<http://ojs.tdea.edu.co>

Diseño, diagramación, ilustraciones e impresión

Divegráficas S.A.S.

Los artículos publicados en esta revista incorporan contenidos derivados de procesos de investigación y reflexión académica, y no representan necesariamente los criterios institucionales del Tecnológico de Antioquia. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores, y cualquier observación o cuestionamiento sobre la originalidad de los textos puede ser notificada al correo electrónico de la Revista Senderos Pedagógicos y a los autores. El Tecnológico de Antioquia autoriza la reproducción total de los textos con fines exclusivamente académicos, dando estricto cumplimiento a las normas de referenciación bibliográfica en favor de los autores y de la institución editora. Cualquier uso diferente requerirá autorización escrita de la dirección-edición, y su omisión inducirá a las acciones legales dispuestas por las leyes nacionales e internacionales sobre la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Hecho en Colombia.



**Tecnológico
de Antioquia**
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN

Lorenzo Portocarrero Sierra
Rector

Elimeleth Asprilla Mosquera
Vicerrector Académico

Fabio Alberto Vargas Agudelo
Director de Investigación

Luz Elena Mira Olano
Decana de la Facultad de Educación
y Ciencias Sociales

Jorge Iván Correa Álzate
Director Grupo Investigación
SENDEROS

Comité Editorial

Ph.D. Tatiana Goldrine Godoy, Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM-.
Docente Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Ph.D. Eliana Verónica Romo López.
Docente Universidad Central de Chile.

Ph.D. Libia Vélez Latorre.
Docente Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Mg. Beatriz Elena Zapata Ospina.
Docente Tecnológico de Antioquia -
Institución Universitaria, Colombia.

Comité Científico

Ph.D. Claudia Vélez de la Calle. Docente Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.

Ph.D. Norelly Soto Builes. Universidad de Medellín, Colombia.

Ph.D. Olga Patricia Ramírez Otálvaro.
Docente Tecnológico de Antioquia -
Institución Universitaria, Colombia.

Ph.D. Martha Vergara Fregoso. Docente Universidad La Salle de Guadalajara, México.

Ph.D. María Gladys Romero Quiroga.
Docente Institución Universitaria Luis Amigó, Colombia.

Dirección Editorial

Jorge Ivan Correa Alzate
Tecnológico de Antioquia

Comité Arbitral

Ph. D Bibiana Escobar García

Mg. Juan Julián Alzate Giraldo

Mg. Claudia María Rodríguez Castrillón

Mg. Elizabeth Montoya Vélez

Pd.D. Claudia Arcila Rojas

Mg. Isabel Cristina Acevedo

Mg. Juan Felipe Garcés Gómez

Mg. Víctor Daniel Gómez

El sufrimiento

de un ser humano determina
la universalidad y la universalidad
consiste en dejar completo lo que está roto.

Manuel Reyes Mate (2015)



Contenido

Presentación	7
Editorial	9
Socialización mediática infantil: Un acercamiento teórico-conceptual Children's media socialization: A theoretical-conceptual approach	11
Educación en contra del olvido Pedagogía y Memoria Educating against oblivion Pedagogy and Memory	23
Diseño universal en la educación infantil. Reflexiones frente a su implementación e implicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje Universal design in children's education. Reflections on its implementation and implication for the teaching-learning process	39
La presencia antropológico-filosófica de Max Scheler en la obra de Paulo Freire: El ser humano como ser de apertura The anthropological-philosophical presence of Max Scheler in the work of Paulo Freire: The human being as being of openness	57
Construcción guiada de aprendizajes en investigación Formación en investigación en la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria Guided construction of research learnings Training in research in the Master of Education of Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria	73
Reflexiones sobre los métodos de la investigación educativa Reflections on the methods of educational research	89

Perfil profesional de los agentes educativos que atienden primera infancia Professional profile of early childhood educators	107
Didáctica de la Educación Infantil. Reflexiones y Propuestas Teaching children's education. Reflections and Proposals	129
Relaciones entre la didáctica en educación inicial y la cultura Relations between teaching in early education and culture	149
Lo nuevo y lo tradicional en educación: una oposición engañosa The new and the traditional in education: a deceptive opposition	161
Orientaciones para los autores	179

Presentación

La Revista Senderos Pedagógicos es un proyecto de divulgación y difusión del conocimiento en el área de las ciencias de la educación y adscrita a la disciplina de educación general, liderado por el Grupo de Investigación Senderos de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Es editada en versión impresa y electrónica, con acceso libre y no cobra a los autores por el proceso editorial. Los idiomas oficiales de publicación son el español, el inglés y el portugués. Los artículos postulados deben ser inéditos y sin postulación paralela en otra revista.

El objetivo de la Revista es divulgar artículos derivados de investigación de docentes e investigadores latinoamericanos interesados en aportar a la comprensión y solución de problemas que afectan a América Latina, desde el campo de la educación, la pedagogía y la formación, buscando la intersección analítica con perspectivas disciplinares como la neurociencia, la psicología, la historia, la sociología, la antropología, la filosofía, la economía y la ciencia política.

La Revista es una publicación anual, de convocatoria permanente y con un cronograma definido para cada número. Los artículos enviados en fechas posteriores a las estipuladas se incluirán en el siguiente periodo de recepción de artículos. La publicación de la Revista se realiza en el mes de julio.

En cada número, la Revista Senderos Pedagógicos publica una o varias de las siguientes secciones:

Artículos derivados de investigación

Las características generales de cada uno de estos artículos se describen a continuación:

Artículo resultado de investigación: presenta los resultados de proyectos terminados de investigación. La estructura general contiene: introducción, metodología, resultados y discusión y conclusiones. Los artículos deben tener una extensión entre 4.000 a 7.000 palabras, incluyendo notas de pie de página, referencias, tablas, figuras y mapas.

Artículo de reflexión: presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor. La estructura general contiene: introducción, desarrollo y conclusiones. Los artículos deben tener una extensión entre 4.000 a 7.000 palabras, incluyendo notas de pie de página, referencias, tablas, figuras y mapas.

Artículo de revisión: publicación derivada de investigación que compila y sistematiza los desarrollos de otros investigadores de un área o temática específica, a través de un análisis minucioso y nutrido de revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias; con el propósito de desarrollar un punto de vista o posición crítica frente a dicha área o tema. Los artículos deben dar cuenta de cuál es su gran interrogante a resolver y el objetivo principal que será abordado a lo largo del texto. En términos de estructura este tipo de artículo debe responder a un orden coherente, lógico y propositivo en el que se dé cuenta de: introducción, método, desarrollo del tema, discusión y conclusiones. Los artículos deben tener una extensión entre 4.000 a 7.000 palabras, incluyendo notas de pie de página, referencias, tablas, figuras y mapas.

Los artículos en todas las tipologías de son evaluados por el Equipo Editorial y compromete mecanismo de arbitraje.

Reseñas y entrevistas: esta sección integra revisiones de libros, tesis de maestría, doctorado y posdoctorado. Para el caso de las entrevistas, deben ser realizadas a docentes, investigadores, personajes públicos o personas vinculadas a la reflexión de las ciencias sociales en relación con el campo disciplinar de la educación y la pedagogía. Debe anexarse el consentimiento informado de la persona entrevistada. Las reseñas deben tener una extensión entre 800 a 1.000 palabras y las entrevista entre 1.500 a 2.200 palabras.

Artículo de investigador invitado: se trata de artículos de investigación, reflexión, revisión u opinión solicitados por el Equipo Editorial a investigadores en el campo disciplinar al que se encuentra adscrita la revista. Los artículos deben tener una extensión entre 4.000 y 7.000 palabras, incluyendo notas de pie de página, referencias, tablas, figuras y mapas. Son revisados por el Equipo Editorial.

Artículo de reflexión no derivado de investigación: presenta una reflexión sobre un problema de interés disciplinar o de actualidad desde una perspectiva crítica e interpretativa del autor. Los artículos deben tener una extensión entre 4.000 y 7.000 palabras, incluyendo notas de pie de página, referencias, tablas, figuras y mapas. Son revisados por el Equipo Editorial.

Artículo de opinión: debe presentarse por un solo autor. Son trabajos cortos que presentan la reflexión sobre un problema de interés disciplinar o de actualidad que incida en la opinión pública. El límite del artículo es de 2.000 palabras incluyendo notas de pie de página, referencias, tablas, figuras y mapas. En este tipo de artículo la libertad expresiva y la libre estructura formal son el sello de identidad del autor. Su revisión está a cargo del Equipo Editorial.

Editorial

Una manera de incursionar en comunidades académicas es a partir de la divulgación del conocimiento producto de la construcción colectiva de los grupos de investigación, como resultado de procesos investigativos y académicos con rigor metodológico.

El presente número de la revista *Senderos Pedagógicos* incluye algunas conferencias presentadas en el II Congreso Internacional de Educación Infantil y las VII Jornadas de la Infancia, evento que tuvo como eje temático “Didácticas para la educación infantil”. El éxito logrado se reconoce en las alianzas con la Corporación Universitaria Lasallista, la Universidad de Antioquia, la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade), el Icetex y la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria.

En palabras de Nadia Milena Henao, coordinadora de la línea Infancias del grupo de investigación Senderos de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria, el evento logra evidenciar el alto interés que tiene la comunidad académica en general por temas relacionados con las infancias, asuntos que corresponden no solo a una reflexión curricular, sino política, académica, social y desde la mirada de quienes forman a los futuros maestros, como de las instituciones que llevan la responsabilidad de acompañar

estos procesos para el desarrollo en este campo específico de la educación. Por eso, no solo como Facultad, sino como Institución, pensamos en eventos que impliquen una proyección social, que abran nuevos debates y nos proyecten hacia escenarios en los cuales se pueda construir una política pública en pro de los derechos de los niños y niñas.

El evento académico deja una invitación a seguir reflexionando y construyendo para incidir positivamente en la educación de todos los seres humanos, hecho que afirma la responsabilidad de los colectivos académicos en la construcción del legado teórico que aporta a la discusión nacional e internacional. En este sentido, en esta publicación se incluyen otros materiales, además de la didáctica en la educación inicial, que tienen la mirada crítica sobre situaciones particulares, como el impacto de las políticas en la educación, la resignificación de prácticas pedagógicas que dan respuesta a necesidades de las poblaciones y prácticas de enseñanza reconstruidas para la formación en investigación del programa de la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia.

Se espera que los artículos en este nuevo número de *Senderos Pedagógicos* aporten a las actuaciones del conjunto de profesionales responsables de orientar procesos educativos.

Jorge Iván Correa Alzate
Dirección editorial

Socialización mediática infantil: Un acercamiento teórico-conceptual

Children's media socialization: A theoretical-conceptual approach

Autora:

Sara Carolina Carrillo David¹

Recibido: 12 de mayo de 2017

Aprobado: 16 de mayo de 2018

1. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Magíster de la U. de A. y estudiante del doctorado en Educación de la U. de A. Docente de cátedra de la U. de A. y docente de Educación Infantil.

Resumen

Este trabajo pretende mostrar la relación entre socialización infantil, medios de comunicación (media) y educación, asumiendo que la socialización mediática no hace referencia a un mero proceso de adaptación. La noción de socialización mediática infantil se profundiza como un potencial investigativo que les importa a la sociología y a la pedagogía como campo conceptual. Las líneas de trabajo que se proponen al final parten de una revisión teórica sobre socialización y socialización mediática.

Palabras clave: Socialización infantil, medios de comunicación, socialización mediática

Abstract

The purpose of this work is to show the relationship between child socialization, media (media) and education, based on the idea that media socialization does not refer to a mere process of adaptation. The notion of children's media socialization deepens as a research

potential that matters as a conceptual field to sociology and pedagogy. The lines of work proposed at the end of the article are based on a theoretical review on socialization and media socialization.

Keywords: Child socialization, media, media socialization

Introducción

El propósito de este trabajo es mostrar la relación entre socialización infantil, medios de comunicación (media) y educación. En el trabajo se sustenta la tesis según la cual la socialización mediática no es un simple proceso adaptativo y que los medios hoy en día, además de fungir como agentes socializadores, se han vuelto también parte inmanente de otras instancias (agentes, espacios) socializadoras como la familia y la escuela. Para ello se trabaja conceptualmente la noción de *socialización mediática infantil* y se muestra el potencial investigativo de dicho concepto para la investigación sociológica y pedagógica. En la primera parte se hace una revisión a las diferentes concepciones y planteamientos de la socialización y la socialización mediática y se propone un punto de vista anclado en la apropiación mediática. En la segunda parte se señalan las perspectivas de trabajo (a manera de programática) que se abren para un estudio de la socialización mediática y se concluye sobre el papel de la pedagogía como campo de investigación sobre dichos asuntos.

Socialización y socialización mediática: aspectos conceptuales

La socialización es un concepto básico dentro de las ciencias sociales y humanas (Brigido 2006; Dubet y Martuccelli, 1996). Bajo el concepto de socialización se conciben todos los procesos a partir de los cuales los individuos devienen o se vuelven sociales. Como lo dicen Arne Biederbacher y Peter Zimmermann (2010, p. 12), por socialización se puede entender el “proceso de desarrollo de la personalidad en dependencia del entorno social (mediado históricamente y socialmente)”. La socialización, desde una perspectiva social y pedagógica, tiene que ver con cuestionamientos como los siguientes: ¿cómo y en qué medida el infante deviene en un sujeto social, capaz de acción y autónomo a partir de su nacimiento? Es decir, ¿cómo le llega el mundo — social, histórico, cultural — al individuo? Con base en estos cuestionamientos se han establecido, dentro de la sociología y la pedagogía —pero también la psicología—, diferentes planteamientos entre los que cabe destacar tres orientaciones básicas: el planteamiento funcional, el planteamiento sociocultural y el planteamiento ecológico-social (Süss, 2004, p. 25). A continuación vamos a referirnos sucintamente a dos de ellos para mostrar su importancia en lo que tiene que ver también con una propuesta de socialización mediática.

Planteamiento funcional (La socialización como adaptación)

La respuesta clásica a la pregunta por la socialización la desarrolla por primera vez Emile Durkheim en el marco histórico del proceso de modernización de la sociedad industrial. Para Durkheim, la integración social sólo es posible “cuando todos los miembros de la sociedad interiorizan las normas y los mecanismos de coacción, cuando la sociedad hasta cierto punto los penetra o entra en ellos y organiza a partir de allí su personalidad” (Hurrelmann, 2006, p. 12). La socialización es, sobre todo desde este punto de vista, una adaptación de los individuos a las representaciones sociales y un encadenamiento e integración a las estructuras existentes. A través de ello la socialización es vista, sobre todo, como una influencia sobre el individuo y una representación de los valores y normas sociales.

A teóricos de la socialización, como Durkheim (1976) y, posteriormente, Parsons (1956, 1999), los caracteriza una posición denominada conservadora, pues sus preocupaciones se orientan más hacia el aseguramiento de la objetividad de los hechos sociales —hacia el mantenimiento de las instituciones sociales— por encima de los individuos —y de sus intereses y motivaciones—. Para estas perspectivas sociológicas el individuo se presenta más como una amenaza al orden establecido y, por tanto, las instituciones se tienen como instancias que contribuyen a mitigar tales potenciales de amenaza mediante procesos de socialización disciplinada y socialización metódica (educación) que permitan una adecuada integración social.

Planteamiento ecológico-social (la socialización como creación social de redes)

Con las consideraciones acerca de los procesos de individualización en las sociedades contemporáneas y con los planteamientos de la “nueva sociología de la infancia” con respecto a los niños y niñas como agentes, las posiciones funcionales clásicas acerca de la socialización, como las de Durkheim y Parsons, han experimentado cada vez más críticas. Se ha llegado a la idea de que el sujeto, particularmente el infante, en las teorías de la socialización ha de ser visto como un sujeto actuante y activo. Teorías actuales de la socialización, como las de Arne Niederbacher y Peter Zimmermann (2011) y las de Klaus Hurrelmann (2006), por ejemplo, parten del presupuesto de que la socialización “sería un proceso de elaboración de toda la vida respecto a las exigencias externas e internas referidas al desarrollo de la personalidad” (Hurrelmann, 2006, p. 20), lo cual estaría:

(1) en contra de una concepción biologicista del desarrollo humano y en contra de una determinación por las ‘disposiciones’ y la ‘maduración’. Aunque haya que considerar, igualmente, que el ser humano es un ser biológico; (2) en contra de la concepción idealista del sujeto. (3) No hay ‘individuo libre’ que se pueda escapar a los influjos sociales y a las explicaciones científicas. Se tiene que considerar, no obstante, que el ser humano no se encuentra determinado de un modo mecánico por el entorno (del que procede —y en el que crece—), sino

que es un ser que actúa intencionalmente y de modo reflexivo; (4) en contra de una reducción pedagógica del desarrollo infantil, que solo considera la relación educador y pupilo. Pero, igualmente, la interacción entre infantes y adultos (maestros, padres, etc.) es un elemento fundamental y muy importante en el proceso de socialización. (Niederbacher y Zimmermann, 2011, p. 13)

A partir de este punto de vista vamos a entrar en un segundo planteamiento que sostiene que la socialización tiene lugar mediante la creación de redes sociales en un proceso complejo de intercambio entre ser humano y entorno. Este planteamiento parte del presupuesto según el cual los seres humanos se mueven en diferentes sistemas —entornos— sociales. Y para moverse dentro de esos sistemas es necesaria una competencia para comunicarse y actuar que hace posible la interacción social.

A partir de estos presupuestos básicos Urie Bronfenbrenner, uno de los fundadores de este planteamiento ecológico-social, desarrolla un modelo orientado desde una teoría de sistemas acerca de las diferentes zonas ecológico-sociales, las cuales remiten respectivamente a ciertas regularidades propias en relación con la comunicación y la interacción. A partir de acá Bronfenbrenner, en su libro *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*, publicado por primera vez en 1979, divide los sistemas en: (1) microsistemas o entornos inmediatos (por ejemplo, los padres, los amigos cercanos, abuelos y colegas de trabajo), (2) mesosistemas (por ejemplo, la formación o el establecimiento de relaciones entre los microsistemas), (3) exosistemas (son sistemas en los que el sujeto no está, pero lo influyen o tienen influencia sobre él. Por ejemplo, los medios masivos), y (4) macrosistemas o patrones generalizados (sistemas más comprensivos como la sociedad, el Estado, la ideología).

En lo que respecta a la relevancia o importancia de esas zonas, Bronfenbrenner (1987) resalta que éstas cambian con el transcurso de la biografía; por ello, acá se incluye la dimensión temporal que el autor denomina cronosistema. Dentro del cronosistema se organizan las transformaciones y pasos biográficos de relevancia y definitivos en la vida de los individuos. Desde el punto de vista temporal y espacial el mesosistema se extiende toda vez que siempre entran en relación entre sí nuevos microsistemas, lo cual tiene que ver con los procesos de socialización. De un modo resumido, el proyecto ecológico-social tiene como propósito: “proporcionar un esquema conceptual unificado pero muy diferenciado, para describir e interrelacionar estructuras y procesos, tanto en el ambiente inmediato como en el más remoto, que va dando forma al curso del desarrollo humano durante toda la vida [...]” (Bronfenbrenner, 1987, pp. 30, 32).

De una manera análoga al modelo de Bronfenbrenner, Dieter Baacke ha tratado de construir una propuesta que comprende el mundo de la vida (de los infantes) en cuatro zonas (Baacke, 1991, p. 96; 1998, p. 111). Si bien tales zonas pueden ser delimitadas por cuestiones analíticas, se han de entender como interdependientes. La idea de interdependencia remite a que el sujeto (el niño o la niña) va descubriendo más su mundo vital o su entorno y que, en ese sentido, se desarrolla de adentro (los

padres) hacia afuera (los pares y las instituciones). Ello conduce a una diferenciación de esas zonas.

Baacke denomina a la primera zona de su modelo el centro ecológico, que es representado por la familia (es decir, por el hogar). Se trata de aquel entorno en el cual se encuentran las personas de referencia más importantes. Esta primera zona, el centro ecológico, es el espacio circundante y cercano más inmediato y cotidiano; aquel en el que nacemos. Desde el punto de vista espacial sigue, en la segunda zona, el vecindario, el entorno barrial o los alrededores de la vivienda que el infante vincula con el primero en una relación de adentro y afuera. Baacke denomina esta zona el espacio ecológico próximo o cercano y se puede entender como el entorno inespecífico de la zona uno. En ella se llevan a cabo las primeras relaciones externas más allá del entorno inmediato. El niño se encuentra aquí con sus compañeros de juego, con sus amistades, etc. Los alrededores de la casa (el barrio o el vecindario) se vuelven para los infantes en una rivera más o menos estructurada con diferentes puntos de encuentro. Así, mientras más puntos de encuentro estén a disposición más cerca estará ese alrededor de volverse en un óptimo ecológico. La tercera zona es menos vinculante, es decir, se puede definir mediante relaciones funcionales específicas, y tiene que ver con las unidades ecológicas que representan lugares determinados. Ejemplo de ello son el jardín infantil, la escuela, la comunidad eclesíastica, los clubes deportivos, las tiendas, los lugares comerciales, entre otros. La determinación de estos espacios tiene lugar mediante la funcionalidad que se les atribuye y que permite sancionar los comportamientos y actividades. Por tanto, en estos espacios los niños y las niñas tienen que actuar en concordancia con ciertos roles. En la cuarta zona, la zona de la periferia ecológica, se encuentran espacios más allá de la cotidianidad normal como los lugares de vacaciones, los lugares de descanso, los lugares para el tiempo libre o los “lugares prohibidos”. Esta cuarta zona debe ser considerada como la periferia ecológica de los contactos esporádicos u ocasionales y como un entorno de excepciones. Mientras más variada y rica la periferia ecológica, más abiertos y experimentados se vuelven los infantes. En ese sentido, una periferia ecológica rica y variada no sólo amplía el radio del ámbito de acción de los infantes, sino que, gracias a ella, estos adquieren más posibilidades de evasión y alternativas respecto a su entorno inmediato. Mientras más libertad de movimiento y de oportunidades para actuar y comunicarse procuradas por estas diferentes zonas ecológicas, más reforzados y exigentes se vuelven los procesos de socialización y más complejo el desarrollo de la personalidad.

El planteamiento ecológico-social resulta particularmente interesante para la pedagogía y para la praxis educativa, en la medida en que con él se consideran las dificultades en el proceso de socialización (ligadas a la formación, el aprendizaje y el desarrollo) como cuestiones que no se pueden tratar aisladamente y que, por el contrario, exigen prestarles atención a los influjos familiares y del entorno. Así, el proceso de socialización ha de tenerse como

un acontecimiento activo que consiste en la elaboración productiva de realidades internas y externas. [...] Los seres humanos no son sólo socializados, sino que se socializan a sí mismos. Ellos escogen los entornos que les agradan (a partir de sus propios intereses) y establecen resistencias con los entornos que no les corresponden. La investigación sobre la socialización se tiene que ocupar de la apropiación de aspectos simbólicos y materiales del mundo y considerar las formas de control, de direccionamiento (educación) y de resistencia y de emancipación. (Süss, 2004, p. 32)

Con la perspectiva ecológico-social se resalta que los infantes no simplemente se adaptan a su entorno, sino que lo confrontan de una manera activa y le dan forma. En ese sentido, no se trata de la adaptación del individuo al entorno sino de un ajuste entre el individuo y su entorno. La socialización es por ello un proceso de toda la vida que tiene que ver con la estructuración y orientación en el mundo y en la que la personalidad adquiere un papel central. En la medida en que la socialización en los espacios sociales se puede entender como un proceso de formación (subjektivación) y de aprendizaje con un entorno concreto, entonces la acción social (interacciones sociales), desde el punto de vista de la ecología social, se puede concebir como un proceso activo e interactivo de confrontación con el entorno.

Un planteamiento ecológico-social con respecto a los medios resulta particularmente aportante para pensar la relación entre infancia, medios y socialización, y se diferencia fuertemente con respecto a otras posturas que plantean criterios cuasi objetivos o mono-causales acerca del efecto de los medios sobre los individuos. En este planteamiento los comportamientos, las acciones y las interacciones no se dejan explicar simplemente de una manera causal como simples influjos sociales o ambientales sobre los individuos y, en ese sentido, va más allá de la socialización como simple integración social, a una mirada a la socialización como reinterpretación y resignificación productiva del mundo y como apropiación significativa de los entornos sociales. Más bien la situación, el contexto socioespacial, filtra esos influjos en la interacción de las personas en su conjunto, lo que permite entender a los individuos como partícipes de su propio proceso de socialización. De allí que el uso de los medios sea siempre contextualizado, situado y orientado de una manera cultural e incluso emocional. Por eso, en la investigación, esos contextos tienen que ser reconstruidos si se quiere hacer afirmaciones o enunciados sobre la socialización mediática de la infancia.

Socialización mediática: cuestionamientos orientadores y perspectivas

Cuando se mira desde el punto de vista social y pedagógico el papel de los medios en relación con los seres humanos, a menudo esto se comprende con el concepto de socialización mediática (Süss, Lampert y Wijnen, 2010, pp. 29 y ss.). Sin embargo, detrás de dicha expresión no hay un concepto unitario, sino un espectro de teorías diferentes, unas surgidas en el marco de la pedagogía y otras, en el marco de la sociología, de la comunicación, de las teorías de la recepción o de la psicología comunicacional.

Como venimos viendo, el planteamiento al que nos adherimos está relacionado con una mirada ecológico-social con un énfasis microsociológico. Se trata de una perspectiva que se puede anclar al paradigma hermenéutico y a las investigaciones que tienen que ver con el redescubrimiento de las teorías de lo cotidiano y del mundo de la vida dentro de la tradición hermenéutica (Kleemann, Krähnke y Matuschek, 2013). Esto está en relación también con los usos de los métodos cualitativos en las ciencias sociales y humanas. Lo que caracteriza estos pensamientos es la preocupación por fenómenos microsociales —no necesariamente desatendiendo o despreocupándose de los aspectos macroestructurales—. En ese sentido, aquí la realidad social es explicada no sólo a partir de investigaciones referidas a las estructuras sociales globales, sino mediante la explicación del transcurrir de la vida cotidiana y de las reglas e interacciones que organizan la interacción y la acción cotidianas. En esa lógica se puede definir y tratar la socialización mediática como un asunto de investigación desde dos perspectivas programáticas:

- Una en la que se observa el influjo sobre los sujetos por parte de los medios. Esto gira en torno a preguntas como: ¿qué hacen los medios con los seres humanos (efectos de los medios)?, ¿cómo cambian los medios los procesos de socialización en general y son estos cambios promotores del desarrollo de la personalidad o más bien amenazas o peligros (efectos de los medios)?
- Otra en la que se plantea una elección activa de los medios y una elaboración de los contenidos por parte de los sujetos. Esto gira en torno a preguntas como las siguientes: ¿qué hacen los seres humanos con los medios (selección y uso de los medios)?, ¿cómo aprenden los seres humanos a tratar o arreglárselas con los medios y qué formas de tratos se pueden diferenciar (competencias mediáticas)?

A partir de este punto se pueden identificar otras perspectivas que tienen que ver con la utilización de los medios:

- Lo que tiene que ver con la socialización (elección de los medios, si se trata de decisiones autónomas o prescritas),
- El trato con el mundo del consumo (los medios como mercancías, todo el problema de los consumidores y todo lo que tiene que ver con los costos),
- La participación política (mantenimiento de ciertos valores, intereses, contenidos políticos, el comportamiento en el tiempo libre),
- La búsqueda de gratificaciones (necesidades, influjos, motivos, comunicación, público),
- El contexto de generación de los medios (lugar de los medios, valores, formas de pensar, comportamientos, contenidos de los medios, riesgos, utilidades, metas, intereses de búsqueda).

Siguiendo a Kübler (2009, pp. 18 y ss.) planteamos acá que las investigaciones sobre la socialización mediática, más que estar integradas a una “gran” teoría unificada de la socialización mediática, representan esfuerzos desde diferentes perspectivas disciplinarias, enfoques y metodologías, por lo que cobra importancia con ello una preocupación más por problemas que por el desarrollo de una teoría unificada.

Socialización y medios (o apropiación mediática)

Una manera de poner en consonancia “medios” y “socialización” viene dada por el concepto de apropiación de los medios, cuyos principales exponentes son Bernd Schorb y Helga Theunert (1995). Si bien, a menudo, se utiliza para ello el concepto de internalización, en el sentido de normas que se viven como propias, es decir, que se internalizan, el concepto de apropiación de medios o mediática enfatiza en la capacidad activa del sujeto y conceptúa la acción mediática como una parte del actuar social. La socialización mediática se puede entender desde esta perspectiva como una relación bidireccional entre el sujeto y los medios. Mientras los individuos se apropian de maneras diferentes y de modo intersubjetivo de un medio, también están expuestos, al mismo tiempo, al influjo de esos medios. Por ejemplo, los medios determinan los procesos de apropiación en lo referente al contenido, en la medida en que prescriben unas imágenes y no otras e influyen sobre las formas y maneras de actuar que no están relacionadas con los medios; estas imágenes prescritas tienen que ver con muchos ámbitos de la vida cotidiana. Esto ha suscitado en muchos marcos de discusión, en relación con la socialización mediática, los debates sobre todo respecto a los efectos negativos de los medios, es decir, los medios muestran imágenes de violencia que los niños y las niñas repiten en sus situaciones cotidianas, o siguen modelos de comportamiento presentados a través de ellos que marcan los comportamientos en la cotidianidad. Sin embargo, también se puede decir que los medios tienen un efecto positivo en los niños y las niñas. Los medios no despliegan sólo sus efectos negativos, sino que entran a cumplir un papel importante en relación con otros factores: por ejemplo, pueden tener un efecto de refuerzo sobre ciertas disposiciones y, así como la familia y el círculo de amigos, se constituyen en un factor socializador autónomo. En ese sentido, los medios no son sólo intermediarios, portadores o vehículos dentro de los procesos de socialización, sino que son además objeto de los procesos de socialización.

Hablando desde una perspectiva ecológico-social, los medios, en el proceso de socialización, también constituyen un espacio que configura diferentes situaciones. En situaciones específicas los medios —ligados a los artefactos— hacen que lo que esté sucediendo se tenga que organizar de una manera tal que los que actúan o interactúan allí lo tienen que hacer de una forma adecuada y en concordancia con la situación. Un ejemplo de ello es cuando se ve la televisión: los sujetos aprenden a reaccionar de maneras específicas cuando están viendo noticias o cuando están viendo una película de ficción.

Científicos sociales y pedagogos (Petit, 2009; Moser, 2010; Süß, Lampert y Wijnen, 2010; Graviz, 2010; Racioppe, 2008) ven los media como una instancia socializadora de la infancia junto con la familia, los pares, la escuela y otros agentes. Los media y sus tecnologías permiten la construcción de los mundos sociales, marcan e influyen sobre el comportamiento de los infantes y, por su multiplicidad de funciones, hoy en día son acompañantes permanentes de niños y niñas. La socialización infantil se ve cada vez más influenciada por los medios y las tecnologías de la comunicación.

En ese sentido, los medios y las tecnologías fungen como factores mediadores de la socialización, pero también como instrumentos (artefactos) en el proceso de socialización infantil. Se trata de procesos de socialización que cobran cada vez más una relevancia pedagógica.

Muchos estudios muestran que la cotidianidad infantil es cada vez más atravesada y marcada por los medios electrónicos (Buckingham, 2002). Se conoce además que las configuraciones mediales de nuestro entorno tienen influjo sobre nuestras maneras de pensar y de actuar. Los medios electrónicos permiten que los sujetos orienten su vida diaria (ello va desde utilizar el celular como despertador hasta establecer relaciones amorosas por medio del internet), pero también son un apoyo en el aprendizaje y procesamiento de la información (función cognitiva y epistemológica), igualmente ayudan a que los individuos se distraigan, se relajen, se diviertan, se tematicen a sí mismos y reflexionen sobre sí. Es decir, cumplen con una función afectiva, por ejemplo, en el sentido de que posibilitan que uno se “pierda” en el mundo de la fantasía y puede así vivir y tener sentimientos y vivencias intensos. Particularmente la televisión, cumple con ciertas funciones psicosociales y del desarrollo de ciertas edades. Para los infantes son factores importantes la fantasía, los controles —de los impulsos— y el progresivo descubrimiento del mundo real. Junto con la distensión y el relax que los media promueven se ejercitan, de manera lúdica, ciertas reacciones en un mundo virtual donde pueden entrar en escena y ser manejadas —o no— en situaciones reales posteriores.

Los medios también contribuyen con la formación y el establecimiento de valores (función integrativa), así como con el intercambio de experiencias e ideas (función interactiva). En ello cabe destacar su papel en: interacción social: se puede interactuar con ciertas personas si se tiene internet o si tienen un artefacto igual al que no todos pueden acceder; integración: además de servir para hacer llamadas, un celular puede ser un requisito para el ingreso a cierto grupo y fungir como criterio de adscripción e identificación con un colectivo; distinción y estatus social: una determinada marca de computador o de celular puede ser una forma de —reafirmar— distinción y estatus social: “los que tienen esto son esto”; modo de pertenencia: tener y usar un producto tecnológico puede ser un modo de pertenencia a cierto grupo, a cierta filosofía, a cierta forma o estilo de vida. Pero también se puede ver en ellos una función estética: por ejemplo, no siempre son los argumentos de contenido los que explican la preferencia de los infantes por los contenidos mediáticos. Las historias que se ofrecen con los juegos de video o las caricaturas —entre otros— muestran cómo están presentes también ciertos efectos sonoros, de velocidad, estímulos visuales —multi-modalidad (Kress, 2010)—, etc., que, desde el punto de vista mimético (Wulf y Gebauer, 1995), empiezan a hacer parte también de nuestra velocidad de reacción, de nuestra gestualidad y de nuestras actitudes y hábitos corporales.

En la medida en que cada vez más se expande el internet, también las formas de estructuración de los grupos se reconfiguran. Ello les exige a los niños y las niñas

trascender ciertos límites —locales, familiares, su entorno cercano— y asumir otros modos de ver, pensar, sentir y experimentar como formas de vida propia. En lo que tiene que ver con el comportamiento social —consumista (Buckingham, 2013)—, los medios permiten orientaciones, por ejemplo, con respecto a la moda, a los estilos de vida, a ciertas jergas y, en general, a ciertos tipos de trato entre sí por parte de niños y niñas. Los medios también ayudan entonces a satisfacer diferentes necesidades de los infantes. Especialmente mediante la publicidad se promueven ciertas necesidades que bien aprovecha el mercado para sus propósitos. Un punto bastante problemático en este sentido es cuando con las ofertas comerciales publicitarias no se diferencia entre la ficción y el contenido, y con ello se afecta de diferentes maneras a los infantes. Diferencias que muchas veces ellos no están en condiciones de procesar y elaborar (ficción y realidad), pues, la mayoría de las veces, no se confrontan con los media y sus ofertas de un modo cuestionador y reflexivo. Entonces, no son solo los gustos, los conocimientos, las cuestiones valorativas y afectivas, sino también las formas de interactuar y de establecer y adscribirse a ciertos grupos las cosas que se aprenden desde muy temprano gracias a la ayuda de los diferentes medios. Éstos son un agente socializador.

A modo de conclusión

Así, como en las actuales teorías de la socialización, cuando se habla de socialización mediática se cuestiona la idea de un efecto unidireccional y se plantea, más bien, que se trata de un proceso interactivo en el que los individuos —los infantes— cumplen un papel activo. Las reflexiones sobre la socialización mediática abarcan los aspectos y efectos tanto negativos como positivos de los media (Vollbrecht, 2003, p. 13). La socialización mediática se puede ver como el aprendizaje no planeado —pero con reglas, e intencionalidades— de actitudes, formas de comportamiento mediante cierto tipo de estímulos (Lukesch, 2008). Se puede entender la socialización mediática como el resultado de influjos socializadores dado por el uso de los medias, lo cual no solo abarca el uso como tal, sino también la transformación de las actividades, comportamientos, situaciones —o marcos en el sentido de Goffman (1977)—, rituales, comportamientos, interacciones, etc., gracias a su presencia (por ejemplo, cuando me levanto una de mis acciones rutinizadas es ubicar mi celular, así no lo vaya a usar en el sentido estricto. El artefacto transforma mis prácticas, mis rutinas de acción).

En ese sentido también el cuerpo y los artefactos son parte del orden social e, igualmente, se encuentran involucrados en los procesos de socialización. Se vuelve claro entonces que algunas prácticas se encuentran en una relación estrecha con los artefactos y que se originan a partir de ellos. Por ejemplo, las prácticas de escritura, que van desde el desarrollo de la escritura pasando por la imprenta hasta la escritura por computadores, se encuentran estrechamente ligadas a artefactos técnicos y tienen efectos en las prácticas de comunicación y transmisión del saber, en las formas de archivar la información y también en la interacción, pues, por ejemplo, un encuentro entre amigos ya hoy puede tener lugar por medio de la escritura a través de chats.

Mediante los medios se inician procesos de cambio de los individuos. Esto tiene que ver con procesos cotidianos de organización del mundo, lo que lleva a preguntarse por cómo los individuos consiguen en las situaciones cotidianas adscribirles sentido y a lo que allí sucede o hace presencia (circunstancias), y lleva a que se pregunte también por cómo se llega a concordancias sociales a partir de esas adscripciones de sentido. Podemos decir con Goffman (1977), que el individuo vive su mundo como una corriente de situaciones (no el hombre y sus circunstancias, sino las circunstancias y sus hombres). Y para otorgarles sentido a esas situaciones aplica o utiliza uno o varios marcos (*frames*) que le dan una explicación de lo que allí sucede y de cómo se puede definir a partir de allí un comportamiento adecuado. Esos marcos o situaciones —en los que están presentes cada vez más los media— se basan, en su capa más profunda, en normativas e instituciones sociales.

El concepto de socialización mediática comprende entonces tanto las características centrales de la socialización como también las de los medios, como su carácter educativo-formativo, sus efectos, influjos, identificaciones, consumos y símbolo de estatus. Sus consecuencias marcan a los infantes en sus procesos de socialización individual en relación con su familia, con la escuela y con los grupos de pares. Así, la reflexión sobre la socialización mediática se ocupa del papel que cumplen los media en los procesos de desarrollo social de los individuos. Los medios se comportan como agentes socializadores y son parte del entorno social y material con el que se confrontan de manera activa los infantes —también jóvenes y adultos—.

Referencias

- Baacke, D. (1998). *Die 6-12 Jährigen. Einführung in die Probleme des Kinderalters*. Weinheim y Basel: Beltz Verlag.
- Brigido, A. (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba, Argentina: Ed. Brujas.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata.
- Buckingham, D. (2013). *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*. Madrid: Morata.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). Teorías de la socialización: una definición sociológica. *Revista francesa de Sociología*, 37, 511-535.
- Durkheim, E. (1976). *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Gebauer, G. y Wulf, Ch. (1995). *Mimesis*. Berkeley/Los Angeles, University of California Press. (Ed. alem. 1992).
- Goffman, E. (1977). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: suhrkamp Verlag.

- Graviz, A. (2010). Pedagogía mediática - aprendizaje e interculturalidad. *Revista de Educación*, 1(1), 97-110.
- Grundmann, M. & Kunze, I. (2008). Systematische Sozialraumforschung: Urie Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung und die Modellierung mikrosozialer Raumgestaltung. En: Kessel, F. y Reutlinger, Chr. (Eds.), *Schlüsselwerke der Sozialraumforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kress, G. (2009). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Kübler, H.-D. (2009). Mediensozialisation - ein Desiderat zur Erforschung von Medienwelten: Versuch einer Standortbestimmung und Perspektivik. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(4), 7-26. Recuperado de <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-334439>.
- Lukesch, H. (2008). Sozialisation durch Massenmedien. En K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Eds.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parsons, T. & Bales, R. F. y otros (1956). *Family, socialization and interaction process*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza editorial.
- Racioppe, B. (2008). Jóvenes y TICs. Modos de socialización y construcción de identidad. Ponencia. 10º Congreso REDCOM “Conectados, Hipersegmentados y Desinformados en la Era de la globalización”. Universidad Católica de Salta.
- Schorb, B. (2005). Sozialisation. En J. Hüther & B. Schorb, *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: KoPäd Verlag.
- Schorb, B., Mohn, E. & Theunert, H. (1991). Sozialisation durch (Massen-) Medien. En K. Hurrelmann & D. Ulich (Eds.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim y Basel: Beltz Verlag.
- Süss, D. (2004). *Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimension – Konstanten – Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Theunert, H., Lenssen, M. & Schorb, B. (1995). “Wir gucken besser fern als ihr!” – *Fernsehen für Kinder*. München: KoPäd Verlag.
- Vollbrecht, R. (2003). Aufwachsen in Medienwelten. En: K. Fritz, S. Sting & R. Vollbrecht (Eds.), *Mediensozialisation - Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Zimmermann, P. (2006). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation Kindes- und Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Educar en contra del olvido Pedagogía y Memoria¹

Educating against oblivion
Pedagogy and Memory

Autora:

Isabel Cristina Vélez Restrepo²

Recibido: 12 de mayo de 2017

Aprobado: 30 de mayo de 2018

1. Artículo resultado de la investigación “Globalización neoliberal y crisis de la educación”, adscrito a la Línea de investigación: Desarrollo Humano y Contextos Educativos de la Universidad de San Buenaventura Medellín. El proyecto inició el 20 de agosto de 2015 y finalizó el 25 de agosto de 2017.

2. Licenciada en Básica Primaria, con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Magíster en Ciencias de la Educación. Correo electrónico: cristinavelez.restrepo@gmail.com

Resumen

El presente artículo propone enfocarse en la diferencia que presenta la pedagogía y la memoria, y cómo se da la relación y reflexión de la memoria misma con la historia. El problema se sitúa en el olvido, al explicar que las prácticas pedagógicas se basan en el mismo olvido, en el sufrimiento y en el daño que vive el hombre de hoy. Para ello, se retoman planteamientos de Benjamin, en la concepción de memoria e historia, y posturas de otros autores que aportan al desarrollo de la temática: *Educar contra el olvido: pedagogía y memoria*.

Palabras clave: Educación, memoria, olvido, pedagogía, historia, tradición.

Abstract

This article proposes to focus on the difference presented by pedagogy and memory, and how the relationship and reflection of memory itself with history occurs. The problem lies in oblivion, explaining that pedagogical practices are based on the same forgetfulness, suffering and harm that modern man

experiences. To this end, Benjamín's approach is taken up, in the conception of memory and history, and positions of other authors that contribute to the development of the theme: *Educate against oblivion: pedagogy and memory*.

Keywords: Education, memory, oblivion, pedagogy, history, tradition.

Introducción

El tema de la memoria ha logrado recientemente un tratamiento más sistemático dentro de los estudios de la violencia, el olvido y la tradición. Además, existen grandes debates en torno al pasado que efectúan una enorme cantidad de discusiones provenientes del ámbito académico. Estos revelan tensiones en relación con la configuración de los relatos del pasado en los que intervienen representaciones históricas que entran en el problema de la formación. La historia se muestra como un terreno inestable en el que entran situaciones políticas que afectan la educación. Consideraciones en torno al pasado: quién, qué y de qué modo las sociedades deben recordar.

En el desarrollo del artículo se abordan autores importantes que llevan a la reflexión del tema en cuestión; algunos son: Benjamin (2012), Mate (2003), Butler (2006), Hincapié García (2016) y Piñeres Sus (2016). El problema que se trabaja es el olvido en educación, ya que las prácticas pedagógicas se basan en el olvido, en el sufrimiento y en el daño. Este artículo es un producto asociado a la investigación "Globalización neoliberal y crisis de la educación" (Márquez y Vélez, 2017). El enfoque que desarrolla dicha investigación se denomina hermenéutico crítico-reconstrutivo (Prior *et al.*, 2002; Muñoz *et al.*, 2010), porque se caracteriza por la reflexibilidad, la racionalidad de la comprensión y la reconstrucción (Escobar e Hincapié, 2017). Además, la modalidad investigativa está planteada a partir del análisis de contenido, apoyada en la mirada de Avela (2000), por lo que manifiesta que este ejercicio se dirige a la interpretación de textos, escritos o grabados, filmados u otra forma diferente, donde puedan existir toda clase de registros de datos, entre otros.

La primera parte del artículo presenta la reflexión entre los conceptos de pedagogía y memoria y la relación memoria historia, con el objetivo de comprender el valor de la memoria en la educación. En la segunda y última parte se explica por qué no se debe olvidar el pasado, por qué se deben tener presentes las huellas que dejaron los oprimidos como un propósito en la formación del hombre.

Pedagogía, memoria e historia

El sufrimiento de un ser humano determina la universalidad y la universalidad consiste en dejar completo lo que está roto. Manuel Reyes Mate (2015)

En primer lugar, Muñoz (2016, p. 97) entiende que “la pedagogía como campo disciplinar pretende dar respuestas a las maneras de devenir seres humanos desde diferentes tradiciones”. Quiere decir que la tradición debe entenderse como aquella formación humana que busca una reivindicación y reestructuración de los procesos educativos de acuerdo con las prácticas pedagógicas; y también se interesa por las producciones de los saberes, legados y actuaciones propias de las sociedades. Además, se ocupa de aclarar todo lo referente a las tareas, objetivos o metas de la educación. Trata de asuntos que abren el horizonte de la formación (*Bildung*) y que tienen como punto de partida el cuestionamiento en torno a la finalidad de educar. Cuestión que se tratará más adelante en el capítulo: “Educar contra el olvido”.

En segundo lugar, Benjamin (2008) entiende la memoria como aquella que mira hacia el pasado, y encuentra el estado de excepción permanente en el sujeto. En relación con lo anterior, Elizabeth Jelin (2002, pp. 9-10) dice que “la memoria tiene entonces un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades”. La autora hace referencia especialmente a los grupos oprimidos y silenciados, a un pasado común que permite obtener sentimientos de autovaloración y mayor confianza en el sujeto mismo y en otros. Por tanto, la memoria ha cuestionado desde siempre a la humanidad, pues lo que más preocupa es no recordar, no retener en la memoria. Además, en el plano cotidiano, la incógnita de por qué olvidamos nos acompaña permanentemente.

En tercer lugar, al entender las concepciones de pedagogía y memoria se comprenderá que se relacionan entre sí, desde la importancia de conservar los procesos educativos y de formación sin dejar de lado la praxis pedagógica, porque es en ella donde se evidencia el legado de una sociedad y al mismo tiempo el fruto de la formación. Así lo expresan Runge y Muñoz (2012, p. 78) al decir que cuando se refieren a la educación hablan de una práctica o una praxis, porque “toda praxis es un hacer, pero que no todo hacer es necesariamente una praxis”. En otras palabras, no es de importancia si la acción se logra o si se realiza de manera exitosa, cuya finalidad se refleja en la acción misma. Asimismo, la praxis se resume en el hacer humano, a partir del cual se ve transformado lo humano mismo.

Ahora bien, la relación memoria e historia en Benjamin (2008) explica que, si es la memoria la que mira hacia el pasado y encuentra el estado de excepción permanente, no puede ser sólo la historia la que asuma tal particularidad. Su objetivo requiere el no olvido de la historia, pues se trata de una orden moral de prestar atención y de escuchar al testigo. El propósito está en la reelaboración de la historia con las voces oprimidas y silenciadas. La moralidad del testimonio se abre en el ámbito de la política, si se

entiende que la memoria podría suponer una hermenéutica de la historia. La memoria sería entonces capaz de ocuparse de lo no escrito y de todo aquello que trae consigo al pasado, como aquella que comprende una filosofía de la historia y una propuesta política, que significa encontrarse el pasado no sólo como aquello que existió, sino como aquello que no alcanzó o cumplió sus objetivos; dicho encuentro sitúa de otra manera ante el presente mirar el pasado olvidado, pero también contemplar aquello que en el presente está en peligro de ser abandonado.

Siguiendo a Runge y Muñoz (2012), la historia no se puede comprender ni como historia de la dominación ni como destino, pues la libertad de la praxis humana solo es pensable como libertad histórica, o sea que a partir de su carácter imperfecto el ser humano se ve obligado a buscar su determinación mediante la transformación de su historia, por lo que toda historia como dominación o como destino va en contra de la libertad misma como praxis y de la praxis como libertad. Parafraseando a Jelin (2002), la relación entre la memoria y la historia es, hoy en día, una cuestión en la academia, y que la relación en torno a esta reflexión surge, por un lado, cuando la memoria es un recurso para la investigación en el momento de obtener o producir datos sobre el pasado y, por otro lado, cuando los estudios sobre la historia tienden a corregir memorias equivocadas o falsas. Esto se resumiría en que la memoria sería entonces objeto de estudio o de investigación.

Así como se expresó al inicio, la memoria en Benjamin (2012) es la que da la mirada hacia el pasado y encuentra el estado de excepción permanente en el sujeto, entendiendo por estado de excepción permanente esa manera de manifestar que el conocimiento político ha estado cerca del estallido y dominio manifestado como parte de un desarrollo positivo, que olvida los momentos duros y los considera como simples contingencias. Desde la crítica benjaminiana, la excepción se vuelve la regla debido a las condiciones de los sectores oprimidos y a la naturaleza de la dominación, es decir, se convierte en el dispositivo que mantiene unidos la violencia y el derecho, al tiempo que efectiviza aquello que rompe ese vínculo. Es el medio por el cual el derecho se refiere a la vida incluyéndola por su propia suspensión.

El interés del autor por el estado de excepción es el vencimiento de la dificultad producto de la violencia como promotora del derecho que, a su vez, permite conservarla, por lo que ella crea al derecho y lo mantiene al mismo tiempo y del mismo modo. Aquí el autor diría que los sujetos se ven afectados por la violencia: los que están con el que tiene el poder, estarían de alguna manera implicados con el gobierno mediante las normas, o sea, experimentan la decisión tomada por su líder, dirigido por la influencia de la norma. Para que el estado de excepción cumpla con su cometido de tener una parte de la sociedad sin ley, se hace necesaria la presencia efectiva de la ley misma, puesto que si todo fuera excepcional estaríamos en desconcierto, y lo que trata la reflexión benjaminiana es pensar los contenidos de un sistema legal que para los oprimidos se revela en un estado de excepción permanente.

Entonces, la propuesta de Benjamin es detener un sistema que radica en suspender el derecho. Por tanto, la tradición de los oprimidos nos deja el legado de estar en un estado de emergencia en que vivimos, el cual es la regla. En este mismo sentido, en el texto *Formación y praxis pedagógica revolucionaria. Los escritos de juventud de Marx y Benjamin*, Hincapié García (2016a) expresa que:

Lo constante en la existencia humana ha sido la opresión y el sufrimiento. Por tanto, si causa asombro afirmar que las condiciones que han formado a los seres humanos responden a la dominación del hombre por el hombre, el asombro es únicamente una falta de sentido filosófico, puesto que allí donde algunos ven una excepción en esa imagen desgarradora de los hombres, el materialista histórico asume que esto ha sido una regla. (p. 263)

Esto también quiere decir que hasta ahora se imaginaba que el hombre procedía de una esencia superior que lo situaba por encima del mundo (la consciencia), pues ya se tiene claro que lo efectivo en el proceso de educar ha sido la dominación y la clase que posee los medios de producción es la que tiene el poder de establecer las condiciones como las únicas posibles y las más indicadas para la organización de la sociedad y de la formación de los hombres. En otras palabras, el proceso de formación y pedagógico ha sido marcado por la dominación, delegando la producción como el medio posible para responder a las necesidades y condiciones que establecen las clases dominantes para organizar la vida social y la formación de los hombres. Asimismo, Hincapié García (2016a), citando a Marx (2007), muestra que “la economía, el Estado y la cultura actúan para preservar condiciones de clase. La clase que domina es la clase que forma” (p. 263). De esta manera, se exige tener presente que la formación es un proceso de emancipación integral, política y ética, aplicable al margen de la lucha de clases, y que todo es político, todo repercute a favor o en contra de la liberación humana.

A partir de todo lo anterior, se ve con claridad el problema en la formación, es decir, el olvido en educación, al precisar que las prácticas educativas se basan en el olvido, en el sufrimiento, en el daño y en el carácter destructivo de toda intención humana. Desde ahí se dibuja a un hombre que olvida y que no se ha apropiado de las condiciones de su existencia, por lo que la verdadera formación no se ha producido, y ésta tendrá que realizarse a lo largo de la historia misma y por la actividad del hombre, pero una vez que se hayan recuperado las condiciones con las cuales se dé forma a una existencia emancipada. Por tanto, se dice que el hombre ha quedado en la prehistoria, pues se ha formado a sí mismo, pero no de una manera consciente, es decir, conforme a una idea emancipada de lo humano. Entonces, si el hombre no se forma conscientemente, no es más que pura “naturaleza domesticada” (Hincapié García 2016a, p. 264). Por tal razón, el hombre debe establecer nuevas formas para dar respuesta a sí mismo y a lo que le exige el mundo, sin dejar de lado la importancia de buscar los medios necesarios para una formación que sea capaz de emancipar lo humano.

Como se dijo anteriormente, el ser humano se forma a sí mismo, y para alcanzar la universalidad debe trabajar desde su propia actividad y consciencia, pues al hombre le

corresponde elaborar las condiciones propias de su universalidad, de su ser y esencia. Por tanto, siguiendo a Benjamin (2010), Hincapié García (2016a) dice que “sólo tiene valor la educación que puede tomar posesión de su manifestarse; claramente, esto aparece en la puesta en escena de acciones que combaten un estado de cosas a transformar o intolerables” (p. 267). Se muestra que el problema de la formación apunta a que el hombre aún no puede dar cuenta de sí mismo porque está sujeto a nuevas determinaciones que el mundo moderno le propone y que por esto ha olvidado la realidad de su historia, y uno de los desafíos que se tienen hoy en el ámbito educativo es repensar la escuela en torno al hoy que se vive. Para dar más claridad a la idea, el autor también expresa que cuando el hombre se enfrenta a un ejercicio cotidiano mediante el cual produce los elementos necesarios para conformar su mundo, no solo está dando forma a los objetos que hacen parte de su ejercicio, sino que se está dando forma a sí mismo. Esta situación del ejercicio cotidiano y el darse forma a sí mismo por medio de él, produce en el hombre la consciencia requerida para lograr su propia libertad.

No obstante, Hincapié García (2016a), citando a Sánchez (1980), habla de “la *praxis* cuando la actividad de los hombres está orientada hacia un fin consciente” (p. 265). Quiere decir que la *praxis* es actividad a medida que el hombre la hace consciente desde su propio ejercicio y vivencia para poder transformarla. De esta manera, se puede dar un verdadero proceso de formación. En la perspectiva del problema por la formación, la sociedad actual se interpreta como contexto en crisis y en proceso de identificación de sí misma y con sus consecuencias. Esto apunta al requerimiento de una conducta autocrítica capaz de significar los problemas como oportunidad de cambio, de decisión, no como desalentadora o de desasosiego.

En la medida en que dicha contrariedad todavía se instaura en la *praxis* y en el pensamiento contemporáneos, se pretende hacer notar la importancia de un pensamiento pedagógico sobre principios y fundamentos en una época que está en crisis. En esta dirección, lo pedagógico así mismo conlleva una transición (crisis), porque los fines educativos modernos ya no son sostenibles en el contexto pedagógico, cuando la idea de formación humana entra en crisis, se deshace y se disuelve, y la práctica educativa pierde legitimidad y justificación. En este contexto, la decisión pedagógica podría girar en torno a la pregunta por la formación y la educación no afirmativas, es decir, una formación de subjetivación que tenga como propósito concepciones humanas no dogmáticas ni normativas.

Se puede decir que estamos vivenciando una gran aceleración de la historia, lo cual hace que la transferencia de conocimientos y experiencias de nuestros ancestros, de generación en generación, sea reemplazada y modificada por una aplicación de nuevas generaciones, que hacen que ya no pueda efectuarse por medio de la tradición histórica de nuestros antepasados, por lo que cada vez más, las generaciones se separan las unas de las otras por la influencia del capitalismo. Entonces, el problema solo se puede resolver mediante la transformación o transición a un nuevo modo de aprendizaje, dejando de realizar lo impuesto. Para resolverlo, se debe trascender

a su actual nivel de desarrollo incompleto y unidimensional, y se debe hacer esto si se desea contribuir a la solución de los problemas de la sociedad. El caso es que su capacidad para transformar lo impuesto está limitada a la falta de reconocimiento de la sociedad misma, a la cual se pertenece, y por las limitaciones correspondientes de las personas que ésta ha adaptado. Evidentemente, cualquier progreso que pueda hacerse será lento y pausado.

Dentro de esta reflexión es importante decir que se puede tomar el problema como un evento posible de instaurar una sociedad a la altura del hombre y una oportunidad de crear una educación con sujetos libres, es decir, una pedagogía que origine acuerdos entre la transmisión y la emancipación, una pedagogía donde el sujeto pueda interactuar de manera inmediata con la verdad. Por todo lo anterior, es que se dice que la crisis se centra en la ingenuidad de las civilizaciones, en su falta de conciencia sobre los orígenes de su propia razón, explicando, de esta manera, una interpretación antropológica de un ser humano actual que es ingenuo. Viendo la rigurosidad del problema de la formación y de la práctica pedagógica, se debe mostrar a la sociedad la necesidad de los sentimientos de comunidad y la pobreza de la conciencia de sí mismos (Hincapié García 2016b). Puede decirse que el hombre actual ha estado sujeto a los pensamientos que tengan de él, no a los que él puede tener por sí mismo, para poder transformar en medio de la lucha y el cambio. Lo que realmente se pretende es que el sujeto realice todo lo contrario a lo anteriormente relatado, es decir que el hombre esté en la capacidad de pensar por sí mismo y que no esté sujeto a lo que otros puedan hacer por él.

A partir de todo lo anterior, afirmo que la memoria conserva un privilegio que la historia no puede quitarle, y es el de situar la propia historia como disciplina retrospectiva en el movimiento de la conciencia histórica. En ese sentido, procede de una abstracción de la dimensión del pasado. De ahí que la temporalidad del historiador no escape a la constitución de toda conciencia histórica, pues no solo los hombres del pasado, imaginados en su presente vivido, han proyectado cierto porvenir, sino que su acción ha tenido consecuencias no queridas. Esta es la tarea de quienes podrían llevar a la formación la solución al problema de la práctica pedagógica: la de despertar y reanimar estas promesas incumplidas. En cierto sentido, la tradición y la memoria son fenómenos que dependen el uno del otro y que poseen la misma estructura narrativa. Pero hay que aprender, mediante la presión de la crítica histórica, a desdoblar el fenómeno de la tradición, y que después de todo no debemos olvidar las promesas incumplidas del pasado, pues tenemos primordialmente una deuda que saldar con ellas.

Ahora bien, el deber de la memoria parece consistir en luchar contra el olvido, pues se presenta como una amenaza cuando trata de recuperarse el pasado. El historiador no tiene que rehabilitar solamente lo que tuvo lugar, sino lo ocurrido en el pasado. A partir de ahora, no hay por qué decir que la huella repite únicamente el enigma de la señal o de la marca. Al sustituir a estas últimas, el testimonio desplaza el problema de la huella. La discusión precedente implica que el tratamiento por separado del pasado

desemboca en una situación problemática, pues solo se goza de la memoria a la hora de saber si algo sucedió realmente con anterioridad.

Nuestra historia muestra que el paso generacional del hombre responde en gran medida a los modos en los que cada generación ubica su memoria, es decir, los movimientos sociales en contexto, los cuales reivindican un pasado histórico para elaborar sus reclamos, exigir su lugar o demandar atención a sus demandas. En estos actos la memoria construye una imagen de sí misma alimentada de modo selectivo por datos significativos de las generaciones anteriores, dichas imágenes suelen construirse narrativamente, aunque la intención es la misma: desarrollar una imaginación generacional que les permita la distancia con otras y transmitir un sentido de lo común a quienes temporalmente comparten su espacio y contexto. Hasta aquí la memoria, como reconstrucción del pasado que se hace desde el presente, pretende dar forma a diversas narrativas que filtran las interpretaciones del pasado, por lo cual, es importante prestar atención a la forma oficial de la historia en la vida del hombre.

Educar contra el olvido: duelo público

La redención, si se permite la licencia, es la lucha por realizar
en el mundo un ideal que haga justicia a todo el sufrimiento
que ha sido la regla para los hombres.
Alexánder Hincapié García

Después de haber visto esta necesidad de formación en el hombre y de saber que nos encontramos en un problema actual por no saber dar cuenta de nosotros mismos, se hace necesario continuar con la relación conceptual memoria e historia, para poder dar cuenta de esta reflexión característica que gira en torno a las necesidades de formación del ser humano y que no se debe olvidar el pasado sin preocuparnos por las huellas que dejaron los oprimidos. Por tal motivo, Benjamin (2012) explica que “la función de la memoria es la protección de las impresiones, pues el recuerdo tiende a su deterioro. La memoria es en lo esencial conservadora mientras que el recuerdo es destructivo” (p. 213). Quiere decir que la memoria conserva y el recuerdo destruye, además, no todo lo pasado le sirve a la vida, y para que ella pueda desarrollarse el hombre debe apropiarse de las cosas útiles volviendo al pasado y desechar lo poco servible para transformar su presente. Por eso el porvenir nuestro no está en el futuro sino en el pasado. En otras palabras, la memoria estaría en la capacidad de ocuparse de lo no escrito, sino de los recuerdos.

Desde esta perspectiva, el deber de memoria en Benjamin está enlazado con la injusticia que se encuentra en la cancelación del derecho de las víctimas, así como también con la reorientación de la historia desde el centro mismo de los testimonios. Al ubicar el testimonio como principio de conocimiento y el testigo como intérprete de la historia, memoria y justicia quedan unificadas fielmente. A partir de aquí se hablará de tradición, debido a que el testimonio es un imperativo moral de las

víctimas, porque el olvido no es un componente más de la lógica progresiva sino el fundamento del propósito de la modernidad.

Entonces, en la concepción benjaminiana se explica que las distancias entre historia y memoria podrían acortarse si el pensamiento se acerca a la conmemoración, asumiendo con la certeza colectiva que ese lugar de conocimiento se recupera del olvido y de la tradición. En este sentido, el autor habla del presente como aquello que implica una revolución en la que el pasado se ve amplificado por el mismo presente, por lo que el presente mismo ubica el suceso, lo ocurrido en la historia anterior o posterior, no solo instaurándose como fuente de conocimiento, sino también como una forma de recuerdo.

En consecuencia, Hincapié García (2016a, p. 269) dice que “la redención, si se permite la licencia, es la lucha por realizar en el mundo un ideal que haga justicia a todo el sufrimiento que ha sido la regla para los hombres”. Aun se refleja que el hombre todavía no despierta a la consciencia de su existencia histórica. En otras palabras, el hombre todavía desplaza las preguntas por sí mismo, esto es, por su formación, hacia un mundo de fantasía del que se supone que proviene. El compromiso de las actuales generaciones no es solo con el presente o con el futuro, sino que el compromiso es hacer justicia al pasado, continuar con la lucha de realizar los propósitos por los cuales los vencidos fueron derrotados y desarrollar una consciencia histórica que nos permita redimirnos con nosotros mismos. No se lucha solo por cosas materiales, se lucha por alcanzar y desarrollar una vida buena, la cual haga justicia a otra idea de hombre.

De antemano, el mismo deseo por lograr los bienes materiales está cargado con el conocimiento de saber que dichos bienes se han conseguido con el sufrimiento de los vencidos; así, pues, esto impulsa la lucha del hombre por un ideal político y ético, que no solo tiene como objetivo recuperar la memoria de los vencidos, de los que sufrieron, sino también los proyectos a los cuales fuimos sometidos a olvidar (Hincapié García, 2016b). Teniendo en cuenta lo dicho en el apartado primero del artículo, en Benjamin (2008) la relación establecida entre memoria e historia funda un nuevo concepto de historia basado en la rememoración y la redención. Por un lado, se entiende por rememoración aquella mirada específica al pasado, una construcción del presente desde el pasado, es decir, creación del presente con elementos del pasado, y para que esta tenga sentido debe darse un encuentro entre determinaciones del pasado y del presente. Por otro lado, siguiendo a Löwy y Benjamin (2003), se explica que la redención exige la rememoración del pasado, sin hacer diferencias entre lo vivido por el hombre.

Hincapié García (2016b, p. 53), en su texto “Imaginación política”, historia e impulso anti-narrativo. El retorno revolucionario de Walter Benjamin (1892-1940)”, expone la idea de rememoración como aquella que revela todo lo que “ha sido ignorado o lo que ha sido rechazado...”. El autor quiere dejar claro que mientras el sufrimiento de los vencidos sea ignorado o negado no puede haber justicia alguna al pasado, pues los

mueritos, los caídos o vencidos no podrán descansar en paz y los vencedores no dejarán de cumplir con su función, la cual consiste en vencer. En este sentido, el olvido del sufrimiento de las víctimas implica que no hay liberación posible, pues es indispensable salvar del olvido cada intento liberador, reconociéndolo y rememorándolo por igual. La redención del pasado es la realización y la reparación según la imagen que tenga el ser humano de sí mismo, pues se da si el pasado toma una nueva forma y reestructura al presente en relación con lo prometido, lo cual podría haberse olvidado, pero que reinscrita en el presente ilumina lo actual de manera innovadora según la imagen de hombre y de cada generación.

Desde el sentido benjaminiano, se reflexiona que la historia no es solo la recuperación del pasado, sino primordialmente la reparación o transformación del presente. En otras palabras, el pasado no está cerrado, está a la espera de ser rescatado y reconocido por nosotros mismos. Así mismo sucede con el acto de educar, debemos estar dispuestos a reparar lo roto y transformarlo, pues el pasado está en nuestra espera, porque se debe reconocer y recuperar. En consecuencia, Fullat (1992, p. 145) afirma que “educar es producir al ser humano”. O sea, el hombre en lo individual y colectivo está siempre por hacer. Por esto desde la educación se debe recuperar lo que ha sido abandonado por otras generaciones y resignificarlo en el presente; de este modo, se podría decir, se hace justicia al pasado en el presente y se educa contra el olvido.

Hasta aquí, todo lo anterior genera una transformación activa del presente desde el acto de educar, y esa transformación implica una mirada crítica del presente mismo, reconociendo nuestra tarea: la de traer al frente el verdadero estado de excepción permanente, lo que permitirá mejorar nuestra lucha contra el pasado teniendo en cuenta la memoria de los vencidos. Se pretende que en la educación se constituyan nuevas pedagogías fuera de los límites de la opresión, del condicionamiento, de la disciplina y del control, porque la educación se debe orientar a las nuevas formas de pensamiento, donde el aprendizaje genere nuevas experiencias, de acuerdo con las necesidades de la época, para que el sujeto construya su propio conocimiento con libertad y produzca relaciones oportunas con los otros, dejando a un lado la homogeneidad para dar entrada a la heterogeneidad y singularidad de cada ser.

Con la preocupación del mundo actual, Butler (2006) en su texto *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*, habla del duelo y de sus funciones en un mundo atravesado por manifestaciones punzantes y masivas de creciente violencia y vulnerabilidad. Para entender la dinámica del duelo, la autora propone considerar la central filiación que relaciona al *yo* y al *tú*, porque estos dos vínculos humanos se encuentran basados también desde el pensador Lévinas en Butler (2006), cuando explica que la precariedad de la vida empieza con la vida precaria del *otro*. De ahí que la vulnerabilidad constituya la más básica y radical de las condiciones humanas, y que se debe reconocer y mantener esa vulnerabilidad para protegerla, pues se debe conservar y reproducir. Sólo en la vulnerabilidad y en el reconocimiento de las distintas maneras en que el *otro* se separa de mí, es donde se hace la invitación al desconocimiento de sí mismo. Por ende, se diría que el duelo se conoce como el proceso psicológico y social

a través del cual se reconoce pública y privadamente la pérdida del otro, porque es la perspectiva más obvia de la vulnerabilidad y de la condición de lo humano. Así, pues, el duelo busca hacer conciencia de la condición de lo humano y al mismo tiempo crea una modificación de sí mismos. Se requiere de la aceptación de lo vivido, porque este se pudo vivir de otra manera y en otro contexto. En otras palabras, cuando el hombre sea capaz de reconocer la vida vivida del otro, se vuelve más vulnerable y más humano.

Continuando con esta reflexión, la vulnerabilidad como condición humana y acción desde lo educativo pretende replantear las bases de la comunidad política, como proponer una ética de la no violencia. De este modo, la autora impulsa la necesidad del hombre en su deseo de ser reconocido por otros, creando la ilusión de una identidad ante la sociedad; es así como esta privación del mismo deseo genera violencia, debido a que el hombre, en su obsesión de poder, requiere el reconocimiento constante para mantener su carácter de altivez y satisfacción de su propio deseo. Visto de esta manera, si el hombre no es vulnerado en su deseo de reconocimiento ante las multitudes estaríamos hablando, según la autora, de una no violencia, por lo que la necesidad de reconocimiento del hombre debe provenir más bien de un aparato estatal que posibilite la identidad de la condición humana frente a los otros.

Del mismo modo, cuando somos conscientes de esta vulnerabilidad se pueden encontrar soluciones, pero si las negamos se fortalecerían los argumentos en contra de la solución. Por eso es necesario reconocer la vulnerabilidad, porque si el hombre tiene esta capacidad de reconocimiento se podría hablar así de una condición humanizante, por lo que el hombre puede reconstruir la vulnerabilidad. Por este motivo, el *yo* y el *tú* necesitan ser reconocidos de manera recíproca, porque ambos tienen la necesidad del reconocimiento, lo que permite una transformación y futuro en relación con el otro. Asimismo, Piñeres Sus (2016), en su texto “Antropología e idealidad. Algunas reflexiones sobre crueldad y superfluidad”, dice que la violencia y la crueldad son en sí mismas un problema antropológico, porque las ideas de violencia se concentran en la idea misma de humanidad, ya sea para imponer un concepto normativo de lo humano, o para invalidar las formas de vida que se alejan de la economía obligatoria que ofrece el Estado.

En cuanto a la crueldad, la idea de humanidad se ve funcionar de manera heterogénea, es decir, gran parte de sus cosas se ven funcionar de manera imponente sobre el sujeto. Entonces desde aquí se dice que “la crueldad aparece bajo el impulso de reducir al hombre al *desecho*” (Piñeres Sus, 2016, p. 24). De este modo, la crueldad como reducción de lo humano a mero desecho aparece legitimada en la historia de instituciones de poder, imponiendo un modelo antropológico obligatorio. Entonces la crueldad lleva consigo la destrucción de la individualidad y la consecución de una nueva, a través de las formas de poder que ofrece la época.

A partir de lo anterior, se puede decir que el proceso educativo del hombre debe poner la formación propia del sujeto en relación con la del *otro*, porque la formación propia del sujeto supone al *otro* de manera recíproca y relacionada. Entonces, parte del *yo* es

reflejo del *tú*, porque hay huellas del *otro* que hacen parte del *sí* mismo, lo que concibe que en realidad no se pueda ser consciente por completo de *sí* mismo. Es decir, aquí es donde se manifiesta el acto de educar contra el olvido, las huellas del *otro* también hacen parte del *yo* al mismo tiempo. En este sentido, el hombre no puede conocerse a *sí* mismo ni conocer sus diferencias respecto al *otro*. Esto requiere cuestionar la formación cultural que al día de hoy nos permite pensar lo humano, porque si las humanidades tienen algún futuro como crítica reflexiva ante la cultura, se debe a que la crítica cultural tiene la responsabilidad de regresarnos y repensarnos con relación a lo humano.

En esta misma línea, el concepto de violencia en Manuel Reyes Mate (2003, p. 89) se describe con la significación de *Auschwitz*, es decir, “la barbarie nazi contra el pueblo judío, nos cae lejos. Lejos en el tiempo, lejos en el espacio y, más lejos aún, en la sangre”. Es un momento central de la historia del siglo XX que nos afecta. Es la fragilidad en nuestro tiempo, donde se producen barreras culturales que conducen a la decadencia social y al fracaso, propiciando en el fondo de cada ser humano la barbarie. Como se puede observar, *Auschwitz* lleva a cabo un rompimiento epocal que expone una dificultad de identidad por la problemática moral del momento, la cual no se advirtió en otros tiempos históricos. Digamos que *Auschwitz* es la imagen de una barbarie aterradora, pero que culmina un proceso histórico de violencia. Quiere decir que es un hecho singular, desconocido y lleno de maldad, que no surge de la nada ni por *sí* mismo, sino que es el producto de ciertas eventualidades que sucedieron desde muy atrás en la historia.

Se puede decir que de *Auschwitz* podemos conocer casi todo por su información global, pero no lo podemos comprender porque no se reconocen las causas y acciones históricas que de una manera lógica lleven a una respuesta a favor de la historia del ser humano. Recordar *Auschwitz* lleva consigo la construcción de la memoria que envuelva y sensibilice el recuerdo específico de ella. A eso quizá se refiere Adorno (citado por Mate, 2003) cuando expresa que no se queda en la memoria de *Auschwitz*, sino que pone como condición redirigir el pensamiento y el obrar. En otras palabras, se invita a la creación de una cultura de la memoria como presupuesto de la educación:

Adorno recuerda que “la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación [...] cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita”. (Mate, 2003, p. 89)

Esta afirmación es directa y trae consigo la metáfora de que no se puede silenciar, admitir o justificar aquello que se genera dentro de la civilización: la barbarie y su consecuencia. Es decir, la realidad no son los hechos, pues la memoria cuestiona lo presente, se trata de entender la realidad sin que nada se pierda, o sea, exigir en el conocimiento; pero para esto es necesario el punto de vista de los vencidos y de los vencedores, porque la historia se escribe sobre los hechos y no sobre las ausencias. Lo anterior explica que no solo en la barbarie murió el judío, sino que también murió

el hombre y que, ejerciendo esa barbarie, nos hemos empobrecido en humanidad y somos ricos en la misma intolerancia, y es en esa misma medida que debemos calcular nuestra pobreza en humanidad. Asimismo, venimos de ese pasado y si *Auschwitz* significa algo, es visibilizar el sufrimiento sobre el que se ha construido la historia.

El deber de la memoria entonces será una invitación al combate contra la barbarie propia o ajena. Además, se invita a recordar a través de la educación el pasado, desde las huellas y marcas que han dejado los oprimidos y las víctimas. En consecuencia, *Auschwitz* en la educación reconoce la fragilidad de la época, sus tradiciones que forman la humanidad, las cuales son las grandes tradiciones occidentales. El sentido de la educación es enfrentar la barbarie, o sea, enseñar a vivir humanamente. Tal consideración solo será posible si se trata el problema, abiertamente, sin miedo de chocar con poderes establecidos de cualquier tipo, sin perder de vista que el hombre convive consciente o inconscientemente con la barbarie que amenaza al mundo de hoy.

Se hace necesario entonces participar de una sociedad más justa donde las normas establecidas se puedan cumplir, porque si queremos conocer el pasado debemos conocer la memoria como ausencia que cuestiona lo presente. Debemos reconocer nuestra condición de humanidad. Hacer justicia es aliviar todos los daños que la violencia ha causado a la sociedad, por eso ella misma genera indiferencia entre los mismos hombres, porque la memoria carga con el peso del pasado, del recuerdo, del mismo pecado y es donde el perdón la hace libre, para que, desde allí, se puedan generar nuevos proyectos para establecer un futuro próspero y se pueda enmarcar un nuevo comienzo dirigido desde la educación y formación del hombre.

En cada momento del presente, así como lo expresa Hincapié García (2016b, p. 51), “hay una leve fuerza mesiánica que puede hacerse funcionar, una fuerza mesiánica que puede ayudarnos a actuar distinto”. Para el autor, significa reconocer que el materialismo histórico puede también ponerse al servicio del conformismo y de la sumisión, suscribiendo el ideal de progreso, y que el capitalismo, por la contradicción de sus elementos, se destruiría a sí mismo dando paso a la sociedad producida por una superación desde la reflexión (dialéctica). Entonces, en este caso el materialista histórico no debe esperar a que ello suceda, sino que debe comprometerse con la redención del pasado, destruyendo en el presente la idea de progreso.

A partir de todo lo anterior cabe preguntarnos: ¿Podemos educar contra el olvido? La respuesta a esta pregunta la encontramos cuando comprendemos que desde la memoria podemos dar vuelta al pasado y recuperar lo que se ha perdido u olvidado. Sí, hay respuesta a dicho interrogante, desde que seamos conscientes de nuestra historia, desde que continuemos con la lucha que cesaron nuestros vencidos, muertos y víctimas; desde que seamos capaces de reconocernos a sí mismos y en el otro al mismo tiempo, desde allí podremos enfrentar y reconstruir la nueva época que se nos ofrece. Entonces la respuesta a tal interrogante está en el hombre mismo, cuando se hace consciente de su propia formación, cuando dejemos de sentir sometimiento y digamos sin pudor todo aquello que nos aqueja y oponer resistencia ante el silencio,

y una vez más, cuando nos hacemos conscientes de lo que falla y su consecuente necesidad de modificación.

Así pues, el recuerdo que experimentamos no es solo el carácter pasado de las cosas ausentes, sino el propio tiempo, lo destacable en el modo de aprender. No ha de hablarse de un desplazamiento, pero sí de un reconocimiento, el que brota de todo un trabajo, también del olvido, para hacer resurgir nuevas líneas de conocimiento para el hombre. Con ello nos vemos en la necesidad de reelaborar permanentemente el sentido de los acontecimientos que, como los textos, no se reducen a su materialidad. Si hemos de aprender del futuro es al precio de escribir el pasado y podernos reinventar constantemente a nosotros mismos. La carga del pasado que recae en el futuro insta a incorporar la noción de deuda, que ya no es pura carga sino recurso, necesidad de relato. Gracias a aquello por lo que podemos ser, no todo se reduce a lo que ya ha sido. Ello ofrece todo un acopio de compromisos con el presente en el que se precisa una nueva representación y recreación de la realidad.

La lectura que se nos propone confirma lo que se da entre la memoria y la historia, que en este contexto no es solo retrospectiva, sino, asimismo, recreadora. Además, la historia no es una simple cuestión de huellas, es un asunto de deuda, la que se reclama con el pasado. Dicha deuda obedece a que no se nos ofrece simplemente “lo que ha sido”, sino que se nos sitúa en un espacio de confrontación de diversos testimonios y con diferentes grados de nivel reflexivo. Hasta aquí, lo que hemos aprendido o adquirido puede llegar a perderse, por eso hemos de conservar las huellas. El archivo histórico es un buen ejemplo, pues, hay que transformar los restos históricos en archivos dentro de un marco institucional. El trabajo del recuerdo consiste en preservar los restos del pasado.

Conclusiones

Lo que somos y lo que sabemos está realizado desde el recuerdo y de la memoria, es decir, somos lo que sabemos, pero se logra sólo si nos acercamos al sufrimiento de nuestros antepasados, los ausentes y los invisibles, los cuales han sufrido la injusticia y la violencia. Por ello, en nombre de las futuras generaciones, no cabe el olvido de un pasado y un presente que no aprecia el valor de la memoria y que sigue dejando en el pasado a las víctimas del sufrimiento. Para hacer visible lo que se ha dejado atrás es necesario mirar el mundo con la mirada de las víctimas, de los vulnerados, y reivindicar el derecho a la memoria como un deber de justicia con los olvidados. De ahí que educar en la memoria de las víctimas constituya un deber ineludible de la educación, o sea, educar contra el olvido.

La educación en las sociedades democráticas debe estar dirigida al educar desde una mirada sensible hacia el dolor y la injusticia de quienes la han padecido y vivido, además se debe pensar en lo que nos rodea, haciéndonos conscientes de lo que falla y su consecuente necesidad de reconstrucción, porque se podrán escuchar las voces

de los otros que han sido abatidos por el problema postmoderno y que han sido sometidos al silenciamiento. Esto nos lleva a pensar lo roto, no sólo como aquello que se dejó de hacer o de pensar, sino como algo que nos exige un cambio de mirada y explorar críticamente lo que se dejó atrás y recuperar en ello el potencial que trae el presente.

Así, superar la tradición no es reconocer y dejar lo que lleva la libertad del hombre, sino centrar la mirada para ver la posibilidad de encontrar otras respuestas al mundo de hoy. De este modo, el compromiso de las nuevas generaciones no es solo con el presente, es con el imperativo moral de hacer justicia al pasado, de crear en ellas la consciencia histórica del daño y del sufrimiento, como también de la capacidad de repararlos, lo que lleva a luchar por la realización de los propósitos por los cuales los vencidos fueron derrotados y abrir la posibilidad de integrar lo nuevo, sin dejar de comprometernos con los objetivos que los vencidos no pudieron llevar a cumplimiento.

Referencias

- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro Estudios Andaluces.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. (Introducción y traducción de Bolívar Echavarría). México: U.A.C.M.
- Benjamin, W. (2012). *Sobre algunos motivos en Baudelaire*. Libro 1\vol.2. Madrid: Abada. Cap. III.
- Butler, J. (2006). *Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Escobar García, B. e Hincapié García, A. (2017). Dar la palabra. En torno al lenguaje de los niños y las niñas en la cárcel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 59-70.
- Fullat, O. (1992). La educación y sus saberes. *Educación*, 1(2), 145-166.
- Hincapié García, A. (2016a). Formación y praxis pedagógica revolucionaria. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 13(32), 257-279.
- Hincapié García, A. (2016b). “Imaginación política”, historia e impulso anti-narrativo. El retorno revolucionario de Walter Benjamin (1892-1940). En B. Escobar García y A. Hincapié García (eds.), *Modernidad y Política. Sobre la pregunta antropológica*. Medellín: Unaula.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Löwy, M. (2003). *Walter Benjamin: Aviso de incendio. Una lectura de las tesis “Sobre el concepto de historia”*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Márquez, J. y Vélez, I. C. (2017). Globalización neoliberal y crisis de la educación. (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura, Medellín. Recuperado de <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/4200>.

- Mate Rupérez, M. R. (2003). *Por los campos del exterminio*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Mate Rupérez, M. R. (2015). Notas sobre el *Seminario Historia, Memoria y Reconciliación*. Seminario ofrecido por la Universidad de Antioquia y la Universidad de San Buenaventura.
- Muñoz, D. A., Cano, C. T., Pérez, G., Ríos, J. I., Giraldo, J. L., Escobar, J. V. y Ramírez, L. E. (2010). El compromiso social fundador y las propuestas pedagógicas motivadas por las exigencias legales, conceptuales y contextuales en la última década de las facultades de educación adscritas a Ascofade. En *Una mirada hermenéutico - reconstructiva sobre el quehacer de las facultades de educación adscritas a Ascofade. Capítulo Antioquia-Chocó* (pp. 17-41). Bogotá: Ascofade.
- Muñoz, D. A. (2016). Una aproximación filosófica y pedagógica a la obra de Paulo Freire. Hacia una antropología filosófico-pedagógica latinoamericana. En B. Escobar G. y A. Hincapié G. (eds.), *Modernidad y política. Sobre la pregunta antropológica* (pp. 71-105). Medellín: Ediciones Unaula.
- Piñeres Sus, J. D. (2016). Antropología e idealidad. Algunas reflexiones sobre crueldad y superfluidad. En B. Escobar G. y A. Hincapié G. (eds.), *Modernidad y Política. Sobre la pregunta antropológica*. Medellín: Unaula.
- Prior, Á., Bello, E., Capillo, A., Guillamón, F. J., Lrite, J., Peñalver, F. et al. (2002). *Nuevos métodos en ciencias humanas*. Barcelona: Anthropos.
- Runge Peña, A. K. y Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257005>

Diseño universal en la educación infantil. Reflexiones frente a su implementación e implicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje¹

Universal design in children's education. Reflections on its
implementation and implication for the teaching-learning process

Autora:

Nátaly Restrepo Restrepo2

Recibido: 28 de febrero de 2018

Aprobado: 23 de abril de 2018

1. El presente artículo hace parte de los resultados del macroproyecto: Comunicación no verbal: fortalecimiento de las habilidades comunicativas en niños, niñas, adolescentes y jóvenes de 4 a 18 años, mediante el Diseño Universal de Aprendizaje. Proyecto pedagógico investigativo realizado entre 2017-02 y 2018-02. En el marco de la práctica pedagógica.

2. Magíster en Educación, docente ocasional del programa Licenciatura en Educación Infantil. Miembro del grupo de investigación Senderos del Tecnológico de Antioquia.

Correo electrónico: nrestr13 @tdea.edu.co

Resumen

El diseño universal del aprendizaje, como modelo que se fundamenta en eliminar las barreras para el acceso al aprendizaje y la participación, es un eje de análisis para comprender las relaciones que se establecen entre docente, estudiante y aprendizaje en los escenarios educativos de la educación infantil; la vinculación y relación entre niño-niña-docente, agente educativo están interpeladas por múltiples prácticas y estrategias que en el hacer educativo se transforman en procesos de integración, inclusión, exclusión, o segregación, por ello se lleva a cabo un proyecto pedagógico investigativo con enfoque cualitativo acción participativa. Los resultados permiten identificar cómo la implementación de enfoques como el diseño universal del aprendizaje favorece la participación efectiva y el logro de aprendizajes de los niños y niñas, se resaltan las implicaciones que se deben tener en cuanto a la comprensión de la diversidad, la práctica pedagógica-educativa, los aprendizajes y la participación de los niños en la educación infantil.

Palabras claves: Aprendizaje, práctica pedagógica, educación infantil, infancias, enseñanza

Abstract

The universal design of learning as a model that is based on eliminating barriers to access, learning and participation, is an axis of analysis to understand the relationships that are established between teacher, student, learning in the educational scenarios of early childhood education; the relationship and relationship between boy-girl-teacher, educational agent is interpellated by multiple practices and strategies that in the educational

process will be transform into integration, inclusion, exclusion or segregation processes. The results the project research of a qualitative nature make it possible to identify how the implementation of approaches such as the universal design of learning favors the effective participation and children's learning achievement, highlighting the implications that must be had regarding the understanding of diversity, pedagogical-educational.

Keywords: Learning, pedagogical practice, childhood education, infancias, teaching

Introducción

El diseño universal del aprendizaje (DUA) en la educación es un tema que en los últimos años ha sido eje de gran interés para el campo educativo: las construcciones socioeducativas en relación con la diversidad, la diferencia, la inclusión, la exclusión, la flexibilización de los currículos y el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje asientan una variedad de perspectivas que constituyen un reto significativo para los sistemas educativos; hay que decir que en la actualidad las desigualdades se asocian a fenómenos relacionados con la calidad de la educación, especialmente para aquellos grupos excluidos que han enfrentado múltiples barreras en la participación educativa, donde la pertinencia curricular, la calidad de la enseñanza y la calidad de los aprendizajes han sido ejes transversales para la discusión por las brechas existentes entre lo político, lo social y lo educativo.

El diseño universal del aprendizaje se aborda en el marco de la educación inclusiva como medio para eliminar las barreras y fomentar aprendices expertos en un entorno de enseñanza. El DUA significa un nuevo marco para el currículo cuyo fin es dar respuesta a la diversidad maximizando las oportunidades de aprendizaje y la participación de los sujetos; en los últimos años, son varias las investigaciones que se han llevado a cabo para analizar su implementación en el ámbito educativo, por ejemplo, autores como Oquendo y Benavides (2017), en su estudio “Estrategias didácticas para la incorporación del diseño universal para el aprendizaje en la escuela rural”, encuentran que algunos factores asociados a la desmotivación de los estudiantes se dan en relación con los contenidos propuestos y las metodologías empleadas, por ello buscan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante este enfoque y han encontrado resultados positivos.

Otros autores (Berquist y Moore, 2014; Johnson y Mundschenk, 2014; Katz, 2014; Sánchez, Díez y Martín, 2015) analizan las metodologías docentes siguiendo los principios del diseño universal en la educación formal y universitaria, y demuestran que el desarrollo de currículos basados en el DUA favorece la puesta en marcha de estrategias inclusivas y la creación de contenidos de aprendizaje más accesibles para todos los estudiantes, asimismo identifican que una de las dificultades es ofrecer solo una opción en el acceso a las actividades.

El diseño como enfoque metodológico es una demanda que además está propuesta desde las orientaciones políticas en América latina, orientaciones como: la declaración de Jomtien (Unesco, 1990) y el marco de acción Dakar (2000); la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia (Unicef, 1990); la Cuarta Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social (1998); los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2007); las metas OEI (OEI, 2021); los informes de la OCDE (2016); el Foro Mundial de Incheon sobre la Educación (2015), entre otros, refieren pronunciamientos que orientan y dan línea frente al desarrollo de procesos educativos en cuanto al acceso, la permanencia y los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación inicial, formal y universitaria. A nivel nacional la atención a la diversidad, específicamente en el campo de la educación, ha estado sujeta a las construcciones legislativas y normativas establecidas por la Ley 1618 de 2013, en concordancia con las normas que forman parte del bloque de constitucionalidad (Decreto 1421 de 2017). La prioridad se ha mediado por garantizar atenciones de calidad enmarcadas en los principios de la educación inclusiva de calidad, la diversidad, la pertinencia, la participación, la equidad y la interculturalidad, su objetivo se centra en favorecer el acceso, la participación y el reconocimiento de los derechos de los grupos poblacionales en los diferentes entornos.

En el marco de la educación inicial y la atención integral a la primera infancia en la política de cero a siempre, por ejemplo, la atención integral se asume desde una perspectiva diferencial que actúa intencionadamente sobre los entornos para transformar situaciones de discriminación en razón de las diferencias, se toma en consideración la diversidad de los niños y niñas de acuerdo con su cultura, pertenencia étnica y contexto (Ley 1804 de 2016). Es necesario mencionar que el reconocimiento de la atención a la diversidad se ha venido configurando desde una perspectiva de derechos y un enfoque de desarrollo humano, dado que se reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos en permanente evolución, con una identidad específica que debe ser respetada y valorada como parte esencial del desarrollo; los niños y las niñas son seres únicos con formas propias de aprender y de expresar lo que piensan; son “seres activos que se desenvuelven en la vida social y que no solo construyen su propia subjetividad a partir de las interacciones que establecen, sino que cuentan con capacidades para expresar y darle sentido a su propia vida” (Consejería Presidencial para la Primera Infancia, 2013, p. 100)

No obstante, es preciso decir que, aunque se asume una perspectiva de derechos, algunas investigaciones evidencian que es limitada la participación de los niños y niñas menores de 6 años de zonas rurales o en situación de vulnerabilidad por etnia,

situación económica, discapacidad, alerta en el desarrollo o situación cultural. Bernal (2014), por ejemplo, establece que en Colombia, a pesar del avance importante en la ampliación del acceso, solo la mitad de los niños de 3 años y tres cuartas partes de los niños de 4 años de edad se benefician de los servicios de educación inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia (EIAIPI). Los niños de las familias menos favorecidas y en las zonas rurales tienen índices de participación mucho más bajos y enfrentan mayores retos de acceso a los servicios de la EIAIPI (Bernal, 2014; MEN, 2015).

En correspondencia con estas cifras, el Ministerio de Educación desde sus orientaciones técnicas administrativas y pedagógicas establece acciones y estrategias que buscan eliminar las barreras e incrementar las oportunidades de aprendizaje; una de ellas se sitúa en la implementación de propuestas pedagógicas basadas en los principios propuestos en la Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), con la cual se busca el desarrollo de propuestas educativas que favorezcan los desarrollos de los niños y niñas y garanticen los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo.

Bajo esta premisa, y reconociendo la importancia que tienen las nuevas construcciones que se han tejido frente a la diversidad y la identidad en el marco pedagógico y didáctico, se busca analizar cómo la implementación de enfoques como el diseño universal del aprendizaje favorece la participación efectiva y el logro de aprendizajes de los niños y niñas en la educación infantil. Este análisis pretende generar algunas reflexiones frente a su implementación e implicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación infantil.

Metodología

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, este proyecto pedagógico investigativo se enmarcó en la modalidad de investigación interactiva. La investigación-acción participativa ayuda a comprender los procesos de enseñanza como procesos de investigación, es una forma de comprender la práctica didáctica a partir de la cual intentamos mejorarla. No solamente ayuda para resolver los problemas de la práctica, sino que es un proceso para problematizarla, y poder así reorientarla (Contreras, 1994). El proyecto contó con una propuesta didáctica que se trabajó a partir de los principios del enfoque del diseño universal del aprendizaje:

1. **Principio I.** Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.
2. **Principio II.** Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.
3. **Principio III.** Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.

El proyecto se implementó por medio de diferentes fases: la primera de caracterización, a partir de la implementación de una guía de observación se buscó caracterizar cada uno de los principios del diseño universal del aprendizaje y las percepciones de los docentes y agentes educativos, lo que posibilitó la descripción del problema y dio paso a la fase dos, etapa de diseño y planeación de la propuesta pedagógica, teniendo presente los principios establecidos por el diseño universal (representación, expresión, implicación), aplicados en la fase tres, en la que se desarrolló la propuesta y a la cual se ajustaron de acuerdo con cambios y necesidades específicas de las instituciones educativas. En esta fase se realiza la recolección de la información con instrumentos como el diario pedagógico, la matriz de análisis de diseño universal y la guía de observación; en la fase 4 se hace la sistematización y triangulación de los instrumentos y se estructuran los resultados. Finalmente, en la fase 5 se analizan y discuten los resultados y las conclusiones.

Esta implementación se realizó en instituciones de educación inicial y educación formal, específicamente en seis instituciones caracterizadas de la siguiente forma: dos instituciones de educación formal (primaria), dos instituciones de educación inicial (grado transición), y dos fundaciones sin ánimo de lucro que atienden a población en situación de vulnerabilidad con metodologías multigrado. La población participante fueron niños y niñas entre los 4 y 15 años de edad, considerando que los niveles cognitivos de algunos de ellos por su condición de discapacidad no corresponden a su ciclo de edad, la población con la que se trabaja son niños y niñas con extra edad, dificultades comportamentales, discapacidad psicosocial, sistémica y cognitiva, y niños y niñas “regulares”. Para recoger la información se aplicaron técnicas e instrumentos de investigación como la guía de observación, el diario pedagógico, la matriz de análisis del diseño universal y la comunicación no verbal, además de consentimientos informados para el trabajo con los niños y el registro fotográfico. Para la sistematización se realizó la triangulación de los instrumentos del diario pedagógico, la matriz de diseño universal del aprendizaje, mediante una codificación de la información abierta axial, y posteriormente se realizó una agrupación de códigos según las características comunes y se establecieron gráficos que ayudaran a interpretar los datos e identificar las subcategorías.

Resultados

Después de la aplicación de las propuestas pedagógicas y los análisis de la sistematización de los instrumentos, es posible identificar que el diseño universal del aprendizaje como método es un campo de exploración en la primera infancia. Para el análisis en este apartado se retoman dos categorías: las concepciones frente al diseño universal como enfoque didáctico, el cual relaciona el rol del agente educativo/docente, y el análisis frente a la implementación de los principios, relacionando el rol del niño como sujeto actor y el rol de la institución.

En cuanto al rol del agente educativo se comprenden las concepciones: se puede decir que la interpretación que hacen las agentes educativas de educación inicial y las

docentes de los grados transición, primero y de las fundaciones en las cuales se aplicó la propuesta en relación a la comprensión y aplicación de cada uno de los principios, es proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos, así como múltiples formas de expresión del aprendizaje y múltiples formas de implicación, que aún están mediadas por concepciones teóricas e imaginarios que si bien lo centran en la atención a la diversidad desde la participación que puede tener el sujeto, también es claro que se permea por un asunto actitudinal en el que los docentes unifican los principios y centran sus miradas en el desarrollo de estrategias para representar la información o para el diseño de materiales. De esta forma, el diseño universal lo concibe como un modelo para presentar la información de acuerdo a los estilos y estrategias de los niños y niñas, es una forma de facilitar la participación y aceptación dentro de los procesos académicos, no obstante, refieren la dificultad para aplicarlo en tanto lo relacionan directamente con el diseño de materiales:

El diseño universal es proporcionar múltiples formas de aprendizaje a los niños y niñas para que ellos puedan participar y se puedan sentir aceptados, es un diseño de un currículo flexible para que todos, hasta los niños con discapacidad, puedan aprender; sin embargo, es difícil aplicarlo, no podemos estar haciendo materiales todo el tiempo, las dinámicas aquí son muy complejas, hay que avanzar en lo curricular. (Docente de grado transición)

Al indagar por el diseño universal en el marco de la educación inicial, las agentes educativas refieren desconocimiento por el tema. Sin embargo, realizan una asociación con respecto a las múltiples estrategias metodológicas y didácticas que se emplean para favorecer la participación, enuncian, además, las diferencias que existen entre los sistemas de educación inicial y formal, y determinan aspectos centrados en las prácticas pedagógicas de ambos escenarios movilizando reflexiones en cuanto a los modelos tradicionales de la escuela y las propuestas flexibles del sistema de educación inicial.

En la primera infancia no he escuchado mucho esto porque realmente nosotros utilizamos muchas estrategias flexibles para todos los niños y niñas, para que ellos participen y puedan ser escuchados, digamos que nuestros diseños son para todos, sé que en la escuela sí necesitan de este tipo de diseños porque son muy tradicionalistas y no emplean el juego u otras metodologías para mediar el aprendizaje; ahí sí necesitan de ese diseño. (Agente educativa modalidad institucional)

Aunque es un discurso nuevo y está adaptado desde la accesibilidad, se puede decir, por ejemplo, que la institución emplea este enfoque y realmente favorece el aprendizaje de todos. Ahora bien, es cierto que no todos los docentes lo aplican en su práctica pedagógica, lo asumen en el discurso pero no son conscientes de las implicaciones que tiene, ahí es cuando no hay una verdadera realidad entre la práctica y la teoría y cuando se presenta como una barrera para el logro del aprendizaje. (Docente de grado primero, Institución Educativa)

Bajo esta mirada es posible identificar que existen diversas configuraciones con respecto a lo que se entiende por diseño universal, si bien este se comprende como ese conjunto de principios y estrategias que favorecen las posibilidades de aprendizaje y la participación efectiva de todos los aprendices en el aula, en tanto permite al maestro orientar sus espacios pedagógicos con metodologías flexibles y alternativas que abarcan las singularidades e identidades del sujeto, y que responde a las metas y objetivos educativos, es cierto que de acuerdo con las voces de las docentes aún falta apropiarlo, discutirlo y replantearlo a partir del ejercicio educativo.

Continuando con el análisis frente al rol del niño y rol de la institución en la implementación,⁶ en la Tabla 1 se describen las acciones que se desarrollaron de acuerdo con cada uno de los principios, es importante resaltar que con las diversas actividades se visibilizó la participación de los niños-niñas y jóvenes, especialmente de aquellos que al inicio del proyecto nunca participaban, se aislaban o desafiaban las actividades. Se encuentra que aquellos niños y jóvenes caracterizados por sus diagnósticos lograron reconocer sus capacidades y mostrar sus talentos gracias al refuerzo positivo, a la constante motivación, a la variación de los niveles y al trabajo frente a lo emocional, la confianza y el reconocimiento de ellos mismo como sujetos importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 1. Aplicación del diseño universal. Estrategias metodológicas y didácticas implementadas

Aplicación del diseño universal- Estrategias metodológicas y didácticas implementadas				Logros evidenciados en los niños-niñas
Diseño Universal del Aprendizaje	Principios	Áreas de trabajo presentes en cada una de las unidades didácticas	Acciones desarrolladas en las planeaciones	1. Mayor reconocimiento de actividades guiadas 2. Mejor comprensión de los conceptos 3. Mayor grado de atención y concentración 4. Logro en las metas de aprendizaje 5. Claridad en el procesamiento de la información 6. Activación de saberes 7. Creatividad- Imaginación 8. Permanencia en la tarea 9. Transferencia de saberes y conocimientos 10. Facilita la comprensión de temas complejos 11. Memoria 12. Dominio de los contenidos
	Representación	Opciones para la información	Opciones lenguajes, símbolos pictogramas y diagramas	
			Material concreto	
			Alternativas visuales, auditivas, táctiles, opciones de percepción	
			Recursos didácticos	
			Personalizar presentación información	
			Opciones para comprensión	

6 Las propuestas pedagógicas implementadas en cada una de las instituciones se diseñaron con múltiples estrategias respetando las metodologías institucionales, por ello se planearon a partir de los lenguajes artísticos, los portadores de texto, la expresión dramática y las estrategias sensoriales. La planeación contó con unidades didácticas que fueron transversales a los contenidos propuestos por las docentes en sus planes de estudio y estructuradas de acuerdo a los principios del diseño universal (representación, expresión, implicación).

Aplicación del diseño universal- Estrategias metodológicas y didácticas implementadas				Logros evidenciados en los niños-niñas
Diseño Universal del Aprendizaje	Principios	Áreas de trabajo presentes en cada una de las unidades didácticas	Acciones desarrolladas en las planeaciones	1. Confianza, seguridad 2. Credibilidad y escucha por el otro 3. Promoción de pensamiento crítico 4. Desarrollo del lenguaje 5. Logro en permanecer en la actividad y terminarla 6. Expresión de saberes, pensamientos, sentimientos 7. Comprensión 8. Capacidad de negociar 9. Resiliencia, aumento de vocabulario 10. Regulación de comportamientos
	Expresión	Opciones de lenguaje	Opciones de vocabulario y símbolos	
		Métodos de respuesta	Interacción con los materiales concretos-procesamiento de información	
			Herramientas tecnológicas	
		Funciones ejecutivas	Establecimiento de metas	
			Planificación y desarrollo de estrategias y habilidades	
			Seguimiento de avances-autoevaluación	
	Implicación	Intereses personales	Expectativas de los niños-niñas	1. Autonomía 2. Seguridad y confianza 3. Toma de decisiones 4. Trabajo independiente 5. Participación espontánea 7. Esfuerzo personal y persistencia
		Autorregulación	Motivación-emociones	
		Metas y objetivos	Variación de los niveles	

Fuente: Elaboración propia

Después de la implementación se encuentra que en las actividades desarrolladas en el principio uno —*Proporcionar múltiples medios de representación*—, los niños y niñas dentro de las actividades logran tener una mejor comprensión de los temas y conceptos a partir de diversas maneras de representarlos, tales como el uso del vídeo, pictogramas, sonidos, recursos didácticos como los cuentos, organizadores visuales, definición de vocabulario y símbolos, decodificación de textos, vinculación de conceptos previos, entre otros. Adicionalmente, el empleo de los pictogramas facilita guiar las actividades de las rutinas diarias lo que posibilita un comportamiento adecuado en las clases; el dibujo y la implementación de símbolos apoyan la construcción de conceptos desde la ilustración no lingüística, lo que permite el fortalecimiento de la memoria, la transferencia y el procesamiento de la información. La organización estructural del aula desde el trabajo colaborativo y la disposición de los ambientes ayudan a que el niño se sienta más a gusto con lo que hace, permite que siga instrucciones y fortalece poco a poco su toma de decisiones; asimismo, la utilización de agendas permite a los niños el desarrollo de ideas claras sobre los temas.

En los momentos de interacción y manipulación con los elementos didácticos, los niños tuvieron mejor reconocimiento por las actividades guiadas que se les presentaban. En la realización de las diferentes secuencias en las que tenían que manipular, construir y sentir demostraron empatía, gusto y felicidad, lo que ocasionaba que cada vez

que se realizaba alguna actividad su motivación fuera más alta y tuvieran una mejor comprensión hacia los contenidos. Por otra parte, también se logró visualizar la atención y concentración que lograban durante las actividades. Cabe resaltar que a los niños que se les dificultaba tener una concentración en los temas dirigidos por la docente, demostraron un gran cambio y mejora en su atención, un ejemplo de ello es que seguían las instrucciones, terminaban las actividades y participaban sin desertar de la actividad.

Es necesario destacar la importancia que pintar, dibujar, tocar un instrumento musical, modelar, cantar, interactuar, escuchar música y audios y ver agendas visuales e imágenes tienen en los niños del grado primero o con extra edad, en tanto hay una mejor respuesta al proceso de aprendizaje, y esto se evidencia en la manera en que interpretan y le dan sentido a cada actividad, los niños con alertas en el desarrollo y con discapacidad logran participar e implicarse en las actividades y lo más significativo: responder desde sus habilidades y capacidades en cada uno de los ejercicios. Se debe mencionar, no obstante, que sigue haciendo falta emplear mapas semánticos, hacer énfasis en aspectos como proporcionar alternativas para definir vocabularios y símbolos, aclarar sintaxis, decodificar textos y la notación matemática. Los resultados en el principio *Múltiples medios para la Acción y la Expresión*, se evidencian en las manifestaciones de los niños y las niñas, la expresión de seguridad, participación y liderazgo para expresar sentimientos, emociones, saberes, preguntas y cuestionamientos sin temor a ser rechazados fueron las principales características de los encuentros. Facilitarles diferentes maneras de respuesta, entre ellas oral, escrita, diálogos, dibujos y expresiones con el cuerpo, les genera confianza, seguridad y autonomía. Asimismo, el establecimiento de metas de acuerdo con los niveles cognitivos y las realizaciones de actividades para movilizar las funciones ejecutivas, se constituyen en estrategias fundamentales para el seguimiento en los aprendizajes, la promoción de pensamiento crítico, el desarrollo del lenguaje, la permanencia en la actividad y la capacidad de negociar.

En el principio tres, *Múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje*, las actividades estuvieron orientadas a que los niños y niñas desarrollaran la autonomía y la autorregulación; algunos niños y niñas presentan dificultades para controlar emociones y manifiestan expresiones de ira y autoagresión. No obstante, con las estrategias se lograron vincular a los procesos, participar de forma espontánea, persistir en el logro de las actividades y autorregular comportamientos. Se resalta que en el trabajo a la mayoría de los niños les motiva lo novedoso, mientras que otros prefieren los procesos rutinarios. Hay niños que se concentran mejor cuando trabajan solos; en otros casos, prefieren trabajar en grupo. Por ello es importante dar opciones o variar los niveles de exigencia de modo que todos puedan implicarse según sus preferencias.

Discusión de los resultados

La primera infancia es un período de la vida reconocido universalmente por sus transformaciones en el ciclo de vida, porque sienta las bases para el desarrollo de la inteligencia y la personalidad, en tanto se obtiene el máximo desarrollo del cerebro, del lenguaje y del pensamiento; es una etapa en la que el niño obtiene independencia, identidad, autonomía y confianza para construir su historia de vida. Son varias las construcciones epistemológicas y pedagógicas que ponen las infancias, la institucionalidad y la enseñanza como punto de discusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunos autores en sus trabajos consideran que la atención a la diversidad es un punto de debate en correspondencia con la inclusión, la exclusión, la interseccionalidad, los currículos, la enseñanza y el aprendizaje (Jean Louis, 1976; Donzelot, 1979; R. Blanco, 1999, 2006; M. Blanco, 2008; Dussel, 2004; Fernández, 2003; Correa y Restrepo, 2018). Para Adriana Puiggros (1990, p. 234), la educación constituye un producto y una práctica social compleja, y una de estas complejidades se da en la búsqueda por “facilitar y brindar oportunidades efectivas de aprendizaje a cada niño, niña y adolescente, y concebir la diversidad como la oportunidad para propiciar espacios educativos en los que se respete, valore y responda a la diversidad” (Unesco, 2008).

Carlos Parra (2010, p. 77) anota que pese a los dilocuentes discursos entre integración e inclusión los ‘otros’ ‘discapacitados’ ‘diferentes’ continúan invisibilizados en la escuela. Un dato estadístico del Banco Mundial 2004 revela que:

Sólo entre el 20% y el 30% de los niños y niñas con discapacidad asisten a la escuela. Según los datos disponibles, puede concluirse que los niños y niñas con discapacidad suelen ser excluidos de los sistemas educativos. En Colombia, sólo el 0,32% de los alumnos que asisten a la escuela tienen una discapacidad – promedio muy por debajo del porcentaje de niños y niñas con discapacidad en el país, de acuerdo a los datos del Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2004). El acceso a la educación varía según el tipo y el grado de discapacidad, y la gran mayoría de las matrículas se concentran en la educación primaria. (OMS y Banco Mundial, 2011)

De acuerdo al último informe de la OCDE (2016), en Colombia la situación actual con respecto a la oferta educativa para los niños y las niñas menores de seis años muestra marcadas diferencias en cuanto al acceso a oportunidades, aspectos como la cobertura, los procesos de aprendizaje y enseñanza y el acceso a servicios de atención especialmente para las poblaciones en las zonas rurales y niños y niñas con necesidades educativas y alertas en el desarrollo, muestran índices de participación inferiores y menos logros académicos, por ello se conciben dos retos fundamentales: cerrar las brechas existentes en términos de participación y mejorar la calidad de la educación para todos.

En este sentido, el proceso de acceso y permanencia en el sistema de educación infantil y formal evidencia una ruptura frente a la trayectoria. El reconocimiento y la valoración de las identidades y singularidades de los sujetos y la diversidad en el aula representan un reto para la enseñanza. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) el elemento primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje es el diseño y la implementación de acciones y estrategias institucionales, pedagógicas y didácticas, en las que todos y cada uno de los estudiantes accedan al aprendizaje con facilidad (MEN, 2016). José Contreras establece que “no existen dos alumnos que sean iguales, precisamente porque en eso reside la riqueza de lo humano, en la diversidad y singularidad de cada sujeto” (2002).

Por ello, para mediar la participación en el país se han propuesto múltiples alternativas entre ellas el diseño universal del aprendizaje, el cual busca que el “docente transforme el aula y la práctica pedagógica, facilite la evaluación y seguimiento a los aprendizajes” (MEN, 2017). Elizabeth Hartmann enuncia que el DUA es una nueva manera de pensar la educación, “es una filosofía, que tiene el potencial para reformar el currículo y hacer que las experiencias de aprendizaje sean más accesibles y significativas” para la población estudiantil en general (2011, p. 1). Pastor, Sánchez y Zubillaga (2011) relacionan que el (DUA) ayuda a tener en cuenta la variabilidad de los estudiantes al sugerir flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación.

Así, se puede decir que el diseño se convierte en un eje fundamental para la enseñanza, pues se comprende como un enfoque multidimensional que posibilita la implementación de variadas didácticas y estrategias metodológicas que fomentan la participación, el reconocimiento y la implicación de los sujetos, además reconoce la singularidad e identidad en tanto visualiza la flexibilidad en los contenidos, objetivos, métodos y evaluaciones, poniendo al sujeto en el centro de la enseñanza. Marín, Roldán y Restrepo (2018) afirman que la implementación del diseño universal contrarresta las metodologías tradicionales conductistas que hacen que el estudiante cumpla un papel pasivo, y permite situar al sujeto dentro del proceso de aprendizaje no como niño, niña, joven (discapacitado, afro, pobre) necesitado y carente, sino como sujeto de aprendizaje con capacidades.

No obstante, es preciso decir que su implementación se ve mediada por algunos retos pues su conceptualización y apropiación requieren mayor discusión en el campo educativo. De acuerdo a la investigación realizada por Andrade (2017), los maestros reconocen la importancia del DUA y del deber que tienen como educadores de implementar de manera eficaz este tipo de propuestas dentro de las actividades, sin embargo, los docentes manifiestan desconocimiento de las guías que son enviadas por el Ministerio de Educación. Sánchez y Díez (2013) establecen que las pautas del DUA son la base para transformar los currículos. Empero, no deberían utilizarse como un “recetario”, sino más bien como un conjunto de estrategias que se pueden emplear para superar las barreras inherentes a gran parte de los currículos existentes.

Poniendo en discusión el rol del agente educativo versus el rol del niño como actor fundamental en el proceso de aprendizaje y la institución como mediadora en la enseñanza, y comprendiendo que en ocasiones se tiende a discriminar a los estudiantes con un capital distinto al dominante o se brindan atenciones que garantizan el acceso, pero no el acompañamiento en la trayectoria escolar y la transición del sujeto de la educación inicial a la educación formal en Colombia, y en pro de trascender lo metodológico y pedagógico, se proponen las siguientes reflexiones frente a la implementación del diseño universal y la implicación que tiene no solo para los docentes, agentes educativos, sino para las instituciones como escenarios educativos incluyentes (Tabla 2).

Tabla 2. Diseño universal del aprendizaje. Implementación/ Implicación⁷

Rol del agente educativo/ docente- Rol de la institución	
Implicaciones: Diversidad	Implementar: acompañamiento Transiciones Educativas
Comprender la diversidad en el contexto educativo infantil implica educar para el pluralismo y conlleva enseñar desde la equiparación de oportunidades, reflejadas no solo en el acceso, sino en los procesos de aprendizaje. Es claro que todos los niños pueden aprender, pero no todos aprenden de la misma forma, asimismo, no existen dos estudiantes que sean iguales, atender la diversidad resulta para el docente un reto en tanto no solo debe reconocer al sujeto aprendiz como sujeto de saber, con capacidad de agenciamiento, sino como un sujeto que se intersecciona por aspectos sociales, culturales, cognitivos y emocionales, que interfieren en la identidad y trayectoria escolar del sujeto, lo que sin duda es fundamental para que el docente o agente educativo pueda comprender la historia de vida, las biografías y direccionar acciones y estrategias institucionales, pedagógicas y didácticas que favorezcan el acceso al aprendizaje de forma pertinente y fácil.	En la educación inicial las prácticas y los saberes en los diferentes entornos se caracterizan por poner al estudiante como eje central, por ello se proponen ambientes potenciadores de aprendizaje que buscan favorecer el desarrollo del pensamiento, y las habilidades cognitivas, sociales, emocionales, y comunicativas de todos los niños y niñas. Las propuestas pedagógicas del sistema de atención integral y el grado preescolar se transversalizan por los pilares como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, y son motivantes en tanto suscitan el asombro, la curiosidad, la pregunta, la activación de saberes previos, la creatividad y la autonomía. No obstante, hay una diferencia cuando el niño-niña transita al sistema de educación formal básica primaria, porque las metodologías cambian, los ritmos son diferentes y son los niños los que se ven enfrentados a barreras en los contenidos, currículos, objetivos y evaluaciones a los cuales se deben adaptar. Las transiciones para los niños con discapacidad, alertas en el desarrollo, intersección etnia-cultura, condición económica y social es un proceso complejo y crítico que implica la adaptación y asimilación a un nuevo modelo, con características diferentes y que se va complejizando en la medida en que van avanzando de un nivel a otro, hay que decir que para la educación inicial y formal este es un desafío que requiere no solo la articulación interinstitucional, el diálogo entre los dos escenarios, sino que implica mirar la transición desde la trayectoria escolar para poder hacer un efectivo acompañamiento en el curso de vida.

7. Esta construcción hace parte de la ponencia “Retos y desafíos en la educación inicial” presentada en el marco del IX Congreso internacional de discapacidad realizado en la ciudad de Medellín (2018).

Rol Agente educativo/docente- Rol de la Institución	
Implicación: Prácticas Pedagógicas	Implementar Diseño Universal del Aprendizaje
Comprender que las prácticas pedagógicas requieren mayor reflexión y la articulación entre las metodologías implementadas en el sistema de atención integral versus el sistema de educación formal, debe reconfigurar nuevas construcciones conjuntas que permitan alternar metodologías flexibles y alternativas que contrarresten las estrategias de enseñanza tradicionales, conductistas, homogéneas y las pedagogías que no dan respuestas a las singularidades, y que además se colonicen las construcciones que hay del niño con discapacidad o alertas en el desarrollo como un sujeto carente o con necesidad. El proceso educativo se debe centrar en apropiar un enfoque de capacidades en tanto se propone como elemento de la justicia social, pues se respeta la diversidad, la dignidad y la autonomía de cada uno de los individuos, ayudando a centrar la mirada en las fortalezas y las potencialidades de los niños y niñas. Las capacidades también deben ser entendidas como los diversos funcionamientos de una persona, es decir, no se comprenden como una sola habilidad pasiva sino como una destreza que cambia, se transforma, y que incluye todas las posibilidades de actuación en los diferentes contextos. Hay que decir que si se asume esta perspectiva, los funcionamientos logrados por un individuo o un grupo cultural pueden permitir el agenciamiento o empoderamiento para determinar la calidad de vida y el bienestar de los sujetos, y es ahí donde se deben consolidar los currículos y las propuestas pedagógicas, pues lo que se requiere para equiparar oportunidades y garantizar la participación es el empoderamiento.	Responder a la Justicia curricular y los ajustes razonables desde los marcos curriculares es una de las exigencias en el marco de las normatividades para la educación infantil y formal; lograr la participación efectiva de los niños y niñas, con o sin discapacidad, implica diferentes ajustes durante el proceso educativo en cuanto a la accesibilidad y el currículo para eliminar obstáculos y barreras. Aplicar e implementar el diseño universal del aprendizaje (DUA) para que todos los estudiantes independientemente de sus individualidades puedan acceder sin discriminación, permite el ejercicio transversal de los procesos educativos; en tanto aplicado a la educación, alternando en simultánea los tres principios —representación, expresión, implicación—, forja metas y objetivos que realmente fomentan aprendices expertos, autónomos y seguros del saber capaces de responder a las exigencias y necesidades académicas. En el marco de la enseñanza, su fundamento en el funcionamiento cognitivo frente a la forma de acceder y percibir la información, la forma de expresar los saberes con relación a las habilidades estratégicas y organizativas de cada individuo, y la red emocional y afectiva frente al proceso y disposición del sujeto para aprender en correspondencia con la motivación, el esfuerzo personal, la persistencia y la implicación en el proceso de aprendizaje, contribuye significativamente en el empoderamiento de los niños y niñas, y el desarrollo de las habilidades para la vida (habilidades sociales, cognitivas y para el control de las emociones).

Rol Agente educativo/docente- Rol de la Institución	
Implicaciones Aprendizajes	Implementar DUA: Calidad de los Saberes
Comprender que los aprendizajes no son rutinarios ni repetitivos, que se deben construir para la vida y que por ello resulta indispensable el desarrollo de habilidades adaptativas, sociales, cognitivas y para el control emocional. Se hace necesario mediar los currículos con propuestas educativas que reconozcan a los sujetos como seres integrales, singulares con historias propias, con capacidades, habilidades y actitudes, capaces de transformar su propio aprendizaje en coherencia con sus singularidades e identidades. Las metas de aprendizaje se deben centrar en correspondencia con los niveles de desarrollo de los niños y niñas y esto no implica para los docentes mayor trabajo, refiere una configuración del currículo con ajustes que visualicen objetivos pertinentes y diferentes metas de respuestas, variaciones en los niveles de desafío y en las opciones y dinámicas de trabajo, además de la minimización de las inseguridades, pues estas son las que en ocasiones no permiten la participación de los niños y niñas.	Los saberes, teniendo presente el diseño universal, se deben considerar en el marco del diálogo igualitario, donde los intercambios de experiencias en las interacciones propicien un aprendizaje continuo permanente mediado por la validación y el reconocimiento del otro. Hay que fortalecer la autoimagen y la autoestima, generar en los niños y niñas confianza, seguridad y empatía para que puedan lograr las metas de aprendizaje propuestas. Trabajar en el marco de la solidaridad, así todos pueden aportar sin competitividad, buscando la confianza, el apoyo mutuo y la no imposición, se trata de aprender de todos y para todos en un intercambio de conocimientos y experiencias, por ello se debe propender por saberes prácticos, pero además saberes que involucren el trabajo con las emociones y el desarrollo de la comunicación no verbal, este último es trascendental para reconocer sentimientos, capacidades, silencios, expresiones, llantos y angustias, eje fundamental para interpretar las múltiples maneras en que expresan lo que saben y las diversas formas en que se van a motivar e implicar en su propio aprendizaje.
Rol del Niño	
Participación	Autonomía
Se debe mencionar, de igual modo, que el trabajo con los niños y niñas que presentan intersección por discapacidad, alerta en el desarrollo, situación social por pobreza, desplazamiento, conflicto armado, entre otros, debe ante todo promover el desarrollo del autorreconocimiento como sujetos, se debe propiciar un entorno de aula en el cual puedan desarrollar su autonomía y autorregulación, posibilitar que el estudiante se pueda vincular de manera más asertiva en los procesos cotidianos del aula, y que establezca rutinas estables que le permitan alcanzar metas efectivas.	Hacer uso del diseño universal contribuye a construir la personalidad del niño y la niña, potenciando las habilidades y capacidades individuales, como también fortalece la creatividad en tanto se brinden diferentes oportunidades; permitirles tomar decisiones, autoevaluar y hacer parte de su proceso individual, reconocerse como propios, como seres autónomos y por ende incidir en su autorregulación. A su vez, cuando el niño tiene credibilidad avanza en el proceso académico.

Fuente: Elaboración Propia

Conclusiones

A modo de cierre, la cobertura para los programas de educación inicial en respuesta a la atención a la diversidad implica una atención diferenciada en la que se potencie el desarrollo integral y el reconocimiento de los intereses y particularidades personales, culturales y sociales de las niñas, niños y sus familias, así como las características y las condiciones de los contextos en donde viven, lo que exige para el profesional en este campo de saber tener una formación en atención a la diversidad y el desarrollo

de altas competencias pedagógicas para el trabajo con poblaciones diversas. Asimismo, implica tener apertura y una mirada intercultural que posibilite poner al otro en equiparación de oportunidades y desarrollar situaciones de aprendizaje que potencialicen y fortalezcan el desarrollo de habilidades a lo largo de la vida, se debe trabajar en los procesos de formación desde un enfoque etno-relativo, donde se pueda transformar paradigmas y actitudes en relación con la interculturalidad, la diversidad y la inclusión, y propuestas pedagógicas que apropien los principios del diseño universal del aprendizaje, las metodologías flexibles y las estrategias organizativas.

El diseño universal del aprendizaje como método es un campo de exploración en la primera infancia. La comprensión y aplicación de cada uno de los principios aún están mediadas por concepciones teóricas e imaginarios que si bien centran el DUA en la atención a la diversidad desde la participación que puede tener el sujeto, también es claro que se permea por un asunto actitudinal. Es importante analizar los discursos de atención a la diversidad que hay alrededor de la diversidad misma, las identidades, las infancias y la inclusión en las prácticas educativas de la educación infantil, para comprender los estigmas y subjetividades y desarrollar propuestas que realmente reconozcan las identidades y pluralidades de los sujetos. Es importante, además, entender las biografías de los niños y niñas en tanto hay situaciones que interfieren en los procesos de aprendizaje y se relacionan no solo con las condiciones sociales y culturales, sino con las oportunidades y los reconocimientos que los sujetos tienen en su proceso de aprendizaje.

Se debe reflexionar sobre cómo se asumen los propósitos y principios de la educación inclusiva. No en todas las propuestas educativas y los currículos se tienen en cuenta los ajustes razonables y la singularidad de los sujetos, en ocasiones se tiende a discriminar a los estudiantes con un capital distinto a la dominante, o se brindan atenciones que garantizan el acceso, pero no el acompañamiento en la trayectoria escolar y la transición. Se debe reflexionar también sobre cómo se conciben las infancias, la educación, la institucionalidad, los discursos y la forma como definimos al otro, cómo nos relacionamos con el otro y cómo lo posicionamos en los procesos educativos.

Referencias

- Alba, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. España: DUALETIC. Recuperado de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Correa A., J. I. y Restrepo R., N. (2018). Atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior. En J. C. Tovar (Ed.), *Trends and challenges in Higher Education in Latin America* (pp. 179-190). Eindhoven, NL: Adaya Press.
- Blanco, M. (2008). Construyendo las bases de inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia [Internet]. *Revista de Educación*, (347), 33-54. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_02.pdf

- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, (48), 57-72. Santiago de Chile: Unesco.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de [http:// www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf](http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf)
- Berquist, L. & Moore, J. (marzo, 2014). Using UDL exchange to teach the universal design for learning framework to pre-service teachers. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (SITE 2014)* (pp. 6-7). Chesapeake, VA.
- Congreso de la República de Colombia (2 de agosto de 2016). Ley 1804 de 2016. “Por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381611.html>
- Congreso de la República de Colombia (27 de febrero de 2013). Ley 1618 de 2013. “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>
- Contreras, J. (1994). La investigación en la acción: ¿Qué es? *Cuadernos de pedagogía*, (224), 8-12.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 61-65. Barcelona. España
- Donzelot, J. (1979). *La policía de las familias*. Valencia: Ed. Pre-textos.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital UMBRAL*, (13), 1-10.
- Hartmann, E. (2011, septiembre). Diseño Universal para Aprendizaje (ULD). *Perspectiva de Práctica. Destacando la información sobre sordoceguera*, (8). Consorcio Nacional sobre Sordoceguera. Recuperado de: http://www.perkinsla.org/recursosbiblio/_1UDL-spanish.pdf
- Johnson-Harris, K. & Mundschenk, N. (2014). Working effectively with students with BD in a general education classroom: The case for universal design for learning. The clearing house. *Journal of Educational Strategies. Issues and Ideas*, 87(4), 168-174. doi: 10.1080/00098655.2014.897927
- Katz, J. (2014). Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teachers’ self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 8(12), 5-33. doi: 10.1080/13603116.2014.881569

- Marín, L. F. C., Roldán, K. O. y Restrepo, N. R. (2018). Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa. *Palabra: Palabra que obra*, (18), 156-173.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013). Fundamentos políticos, técnicos y de gestión desde la estrategia de la atención a la primera infancia. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2015). "OECD-Colombia education and skills accession policy review: Country background report". Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2016). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Fundación FES.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (29 de agosto 2017). Decreto 1421 de 2017. "Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad".
- Oquendo, R. Á. y Benavides, D. C. (2017). Estrategias didácticas para la incorporación del diseño universal para el aprendizaje en la escuela rural. *Panorama*, 11(21), 69-81.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2010) Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios, Documento final, Madrid
- Organización Mundial de la Salud (OMS) y Banco Mundial (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Recuperado de: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf
- Parra D., C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Pastor, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Recuperado de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Presidencia de la República de Colombia, Consejería Presidencial para la Primera Infancia (2013). Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Sánchez, S. y Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículo: el Diseño Universal para el Aprendizaje. En H. Rodríguez y L. Torrego (coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (pp. 107-119). España: Wolters Kluwer.

- Sánchez, S., Díez, E. y Martín, R. (2015). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(19), 121-131. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.2752>
- Unesco (2015). Educación 2030. Declaración d'Incheon y Marco de acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de <http://www.redem.org/wp-content/uploads/2016/10/Educaci%C3%B3n-2030.pdf>
- Unesco (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Declaración de Jomtien. Nueva York: Unesco.
- Unesco (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Ginebra.
- Unicef (1990). Cumbre Mundial en Favor de la Infancia, México: Primera reunión de evaluación y seguimiento. México: Editorial Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/106/10632617.pdf>

La presencia antropológico-filosófica de Max Scheler en la obra de Paulo Freire: El ser humano como ser de apertura¹

The anthropological-philosophical presence of Max Scheler in the work of Paulo Freire: The human being as being of openness

Autor:

Diego Alejandro Muñoz Gaviria²

Recibido: 16 de agosto de 2017

Aprobado: 28 de mayo de 2018

1. Este escrito hace parte de la tesis doctoral titulada: "La concepción de lo humano y su educación - formación en la obra de Paulo Freire: Aportes para una antropología filosófica y pedagógica crítico-latinoamericana", adscrita al Doctorado en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

2. Sociólogo, especialista en contextualización psicosocial del crimen, magíster en psicología y candidato a doctor en Filosofía. Profesor de la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad Católica de Oriente.

Resumen

Este texto pretende reconstruir, en las obras tempranas de Paulo Freire *Educación como Práctica de la libertad* (1969) y *Pedagogía del Oprimido* (1970), la presencia de la Antropología Filosófica Moderna de Max Scheler en su libro *El Puesto del Hombre en El Cosmos* (1928), lo que origina una Antropología Filosófica de la Apertura. La recepción que Freire hace de las tesis de Scheler se centra en la recuperación de la consideración del ser humano como ser excéntrico, es decir, llamado a romper consigo mismo para llegar a ser más. En Freire la excentricidad humana se concreta en tres aspectos o subcategorías antropológicas de la apertura: la diferencia ser humano – animal, la apertura humana y el diálogo humanizador. Queda como asunto para seguir investigando: la conexión, en Paulo Freire, de la excentricidad humana desde una antropología de la apertura con la relacionalidad y la liberación.

Palabras clave: Excentricidad, antropología filosófica de la apertura, diálogo humanizador, ser humano.

Abstract

This text aims to reconstruct, in the early works of Paulo Freire Education as a Practice of Freedom (1969) and Pedagogy of the Oppressed (1970), the presence of Max Scheler's Modern Philosophical Anthropology in his book *The Human Place in The Cosmos* (1928), which originates a Philosophical Anthropology of the Openness. Freire's reception of Scheler's thesis focuses on the recovery of the consideration of the human being as an eccentric being, which means a being called to

break with himself to become more. In Freire, human eccentricity is specified in three aspects or anthropological subcategories of openness: the human-animal difference, human openness and humanizing dialogue. It remains as a matter to investigate: the connection, in Paulo Freire, of human eccentricity with relationship and liberation, based on an anthropology of openness.

Keywords: Eccentricity, philosophical anthropology of openness, humanizing dialogue, human being

A modo de introducción

Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su "puesto en el cosmos", y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda. Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismo un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas
Paulo Freire (1972)

La idea freiriana de reivindicar antropológicamente al humano como conjunto de relaciones (Muñoz, 2014) permite reconocer al ser humano, en la lectura crítico-humanista, como ser de apertura, solo sería posible su relación con los otros, con lo otro y consigo mismo dado que es vida abierta a la experiencia y en constante excentricidad. Es esta tesis la que retoma el maestro Freire, principalmente en su texto *Pedagogía del Oprimido* (1972)³, de la denominada Antropología Filosófica Moderna o Escuela de Scheler, en cuanto se reconoce en la humana condición la centralidad de su excentricidad, su capacidad de romper consigo mismo, una idea expuesta en la obra de Scheler *El puesto del hombre en el cosmos* (1928) y desarrollada posteriormente por Plessner en su libro *Los grados de lo orgánico en el ser humano* (1928). Como lo recuerda el profesor Wulf:

En 1927 Max Scheler impartió en Darmstadt una conferencia titulada "el puesto singular del hombre en el cosmos", que se publicó en 1928 con el título *El puesto del hombre en el cosmos*, y que es considerado el comienzo de la Antropología Filosófica. Scheler fallece ese mismo año y el proyecto anunciado de una obra

3. *Pedagogía del Oprimido* se publicó por primera vez en portugués en 1970, la versión en castellano aquí citada es la de 1972 de Siglo XXI editores.

antropológica para 1929 queda interrumpido sin haber alcanzado una forma acabada. En cambio, el filósofo y biólogo Helmuth Plessner presentó en 1928 su obra antropológica más importante, *Los grados de lo orgánico y el ser humano*. A pesar de las grandes diferencias en el material y en la argumentación, los escritos de Scheler y el libro de Plessner se asemejan en el punto de partida, la construcción gradual de lo orgánico. De ello se aleja la investigación de Arnold Gehlen, *El hombre, su naturaleza y su lugar en el mundo*, que aparece en una versión expurgada de las resonancias nacionalistas y reelaborado en 1947, en cuyo centro figura el ser humano como ser de acción. (Wulf, 2008, pp. 52-53)

La tesis a sustentar en este escrito es: la presencia de Max Scheler en la obra de Paulo Freire se establece sobre el reconocimiento antropológico del ser humano como ser de apertura (Scheler, 1960, pp. 134,135). Para este diálogo académico es pertinente resaltar la base antropológica del pensamiento de estos autores, su antropología filosófica establecida en la premisa de la complejidad y problematicidad del ser humano, con ello sus diferencias con otras formas de vida. El ser humano es la única especie inconclusa que ha de tomar conciencia de su inacabamiento para hacer algo de sí misma. En el caso del filósofo alemán Max Scheler (1960),⁴ la pregunta por el ser humano se establece desde la consideración de su existencia como una existencia peculiar o diferente de lo animal, lo vegetal y lo inorgánico. La particularidad humana reside en su capacidad de romper con su propio centro, de ser capaz de verse a sí mismo como tema de reflexión y estudio. La excentricidad humana permite antropológicamente que el ser humano se reconozca como ser que puede romper con sus propios límites, un ser llamado a trascender los hechizos del entorno. Para el profesor Scheler:

[...] cabe decir que en ninguna época de la historia ha resultado el hombre tan problemático para sí mismo como en la actualidad. Por eso me he propuesto el ensayo de una nueva antropología filosófica sobre la más amplia base. En lo que sigue quisiera dilucidar tan sólo algunos puntos concernientes a la esencia del hombre, en su relación con el animal y con la planta, y al singular puesto metafísico del hombre – apuntando una pequeña parte de los resultados a que he llegado. (Scheler, 1960, p. 26)

Siguiendo a Scheler, Freire reconoce que el ser humano en los últimos tiempos se ha vuelto un “problema” para sí mismo y, en ese sentido, escribe: “El problema de su humanización [...] asume hoy el carácter de preocupación ineludible” (Freire, 1972, p. 31). Con ello Freire vincula sus ideas a esa tradición de pensamiento —antropología filosófica (alemana)⁵— para la que el ser humano se ha vuelto problemático y que lleva a la cuestión por resolver acerca de su “puesto en el cosmos” (Scheler, 1960). Cuestión que surge en un momento en

4. El texto de Max Scheler “El puesto del hombre en el cosmos” fue editado por primera vez en 1928. La edición citada en este trabajo es de 1960, de la biblioteca filosófica de la editorial Losada.

5. Entre los precursores de la antropología filosófica están Max Scheler (1928), Helmuth Plessner (1928), Martin Heidegger (1927) y Arnold Gehlen (1940).

el que, como lo plantea el mismo Scheler: “Estamos alrededor del año 10.000 de nuestra historia, en una época en la que el hombre se ha vuelto entera y totalmente ‘problemático’; en una época en la que el hombre no sabe lo que es, pero que igualmente *sabe* que no lo sabe” (Scheler, 1960, p. 62). Freire parte igualmente de dicho reconocimiento de época: el ser humano no sabe lo que es, pero se ha vuelto igualmente consciente de que *sabe que no lo sabe*. La antropología filosófica se instaura —se despliega como saber— en este ámbito problemático (Freire, 1972). Por lo anterior, tanto Scheler como Freire reconocen en la condición humana una cuestión problemática que deberá ser abordada desde una lectura esperanzadora que proponga alternativas a la crisis antropológica contemporánea. Es de anotar que los dos autores, si bien comparten sus intuiciones antropológicas, generan en sus fundamentaciones y formas concretas de actuación diferencias políticas y pedagógicas.

En el caso de Scheler, su antropología filosófica centrada en la excentricidad humana asume políticamente una denuncia a la época que no consigue derivar en una práctica concreta de superación de la crisis. Podría decirse, siguiendo a Horkheimer (2003)⁶, que en Scheler el idealismo y la metafísica no permiten derivar de su pensamiento una praxis concreta en contra de las condiciones materiales que imposibilitan la excentricidad humana⁷. Por ello, sus implicaciones pedagógicas, que pueden evidenciarse en las pedagogías de las ciencias del espíritu (Wulf, 2000, p. 44), sólo llegan hasta un llamado ético en el ser humano a asumirse responsable en su mundo de la vida, sin derivar de allí una radical transformación de la sociedad en su totalidad (Piñeres, 2017, p. 43)⁸.

6. Esta idea de Horkheimer se puede encontrar en los siguientes textos: *Observaciones sobre ciencia y Crisis y teoría tradicional y teoría crítica*. Estos textos han sido trabajados en este escrito en la versión incluida en el libro *Teoría crítica* de editorial Amorrortu (2003). Las críticas realizadas por Horkheimer a la moderna Antropología Filosófica de Scheler se pueden sintetizar en las siguientes ideas: el problema filosófico y político de creer que el ser humano es susceptible de ser reducido a una unidad estable en el devenir, lo cual implicaría una suerte de esencia de lo humano que se independiza de la historia; para la teoría crítica será fundamental establecer una lectura y propuesta antropológico-filosófica que dialogue con la historia, una suerte de antropología histórica que ubica dialécticamente las relaciones configuradas entre la historia y la acción humana concreta. En este sentido, es pertinente aclarar que, para el autor, toda lectura de la historia está cargada de intereses, éstos hacen parte de nuestros mundos de la vida y se manifiestan en nuestras miradas desde el presente al pasado, lo que hace de todo abordaje una lectura particular que no puede asumirse como absoluta o determinista. Por último, Horkheimer defiende unas categorías antropológicas que en su concreción histórica permitan defender la dignidad humana, protestando y transformando las condiciones de opresión que limitan o imposibilitan la realización de dicha dignidad.

7. Según Wulf, existen otras críticas a la Antropología Filosófica de Scheler, en primer lugar: “la descripción que hace Scheler de la capacidad del ser humano para objetualizar como rasgo distinto de la apertura al mundo no tiene suficiente alcance. Tanto la capacidad para la objetualización como para la observación imparcial tienen en su base elementos históricos y culturales, son resultado de un largo proceso civilizatorio que en nuestra cultura nos da hoy la posibilidad de percibir el mundo como lo hacemos (Wulf, 2008, p. 55). En segundo lugar: “tampoco ha podido superar la dicotomía, presente por lo menos desde Platón y Aristóteles, entre cuerpo y espíritu. Más bien prolonga la separación cartesiana de cuerpo y alma. Deudora de la intuición y ontología de esencias fenomenológicas y heredera de un concepto de persona y mundo tradicionales, la antropología de Scheler queda fuertemente atrapada en las corrientes filosóficas de su tiempo y por eso no ha trabajado con suficiente material empírico procedente de las ciencias naturales y humanas” (Wulf, 2008, pp. 55-56).

8. Para una lectura crítica a la Antropología Filosófica Moderna en clave de una antropología pedagógica negativa, ver la obra del profesor Juan David Piñeres Sus (2017). *Lo humano como ideal regulativo. Imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa* (2017). Medellín: Universidad de Antioquia.

Para Freire la antropología filosófica y su tesis sobre la excentricidad humana son fundamentales para pensar la humana condición, sin embargo, deberá complementarse con la pregunta en torno a las relaciones materiales de existencia (Muñoz, 2014). Para el pensador brasileño la complementariedad de la excentricidad, las relaciones materiales y la lucha por la libertad es indispensable en su Antropología Pedagógica Radical (Runge y Muñoz, 2016)⁹, es decir, aquella idea del ser humano centrada en la defensa política de las prácticas de libertad y pedagógica de la formación crítica y transformadora. La educación popular de Freire asume con mayor radicalidad o enraizamiento la praxis como fundamento para la comprensión y el cambio social. En cambio, la pedagogía de las ciencias del espíritu de Scheler sólo llega hasta la comprensión de la excentricidad humana.

Con el interés de sustentar estas ideas se proponen a continuación los siguientes ejes temáticos: en primer lugar, siguiendo a Max Scheler (1960), se propone una revisión de las tesis centrales de la antropología filosófica moderna en torno a la concepción del ser humano como ser excéntrico que dará piso a la configuración de una antropología filosófica de la apertura. En el segundo apartado del escrito se tematizan las principales recepciones y resignificaciones que Freire, como representante de la teoría crítica latinoamericana, realiza a las tesis de Scheler a partir de la identificación de tres “subcategorías antropológicas” o derivaciones de la antropología filosófica de la apertura: la diferenciación ser humano – animal, la apertura humana y el diálogo humanizador. Por último, se retoman algunas conclusiones que permiten rescatar la centralidad filosófica y pedagógica de la lectura de Freire a Scheler y algunas cuestiones abiertas que posibilitan futuras pesquisas sobre el tema.

La antropología filosófica moderna como antropología de la apertura

La Antropología Filosófica Moderna o Escuela de Scheler se consolida en Alemania en las primeras décadas del siglo XX. Sus ideas centrales se establecen con base en una relectura del neohumanismo alemán, principalmente de Hegel, y de la biología moderna posterior a Darwin (Wulf, 2008). El cruce de la filosofía y la biología posibilita en esta escuela una relectura de la pregunta por el ser humano en su doble implicación de ser excéntrico y orgánico.

El ser humano, en cambio, vive en una situación intermedia, en tanto Yo excéntrico. El centro de su posición le es accesible. Pero es *excéntrico* en tanto puede distanciarse de sí mismo. En ese sentido, puede encontrarse más acá y más allá del abismo abierto por la distancia. Está unido al cuerpo y al alma, pero, a su vez, se encuentra fuera de toda relación con el espacio y el tiempo. La vida del ser humano no puede romper su centralidad y, sin embargo, es excéntrico respecto a ella. (Wulf, 2008, p. 57)

9. Para Runge y Muñoz la Antropología Pedagógica Radical en Freire es “para mostrar la mencionada conexión, en este escrito, hemos tratado de restringirnos a las ‘Primeras palabras’ y al capítulo uno de Pedagogía del Oprimido. Nuestra tesis —si se quiere— es que en esas casi cincuenta páginas Paulo Freire no solo tiene como propósito esbozar su “programa pedagógico”, su “pedagogía del oprimido”, sino que sienta también allí las bases de una concepción antropológica que ha de ser considerada estrictamente en un sentido teórico-formativo, es decir, y como trataremos de mostrar, como una *antropología pedagógica radical* (Runge y Muñoz, 2016, p. 184).

En los textos de 1928, *El puesto del hombre en el cosmos* (Scheler) y *Los grados de lo orgánico en el ser humano* (Plessner), se configuran las bases filosóficas y biológicas del intento de respuesta a la pregunta por el ser humano en clave antropológica moderna. Siendo el humano la única especie que tiene que desplegar sobre su propia existencia una suerte de trabajo vivo, su naturaleza sólo puede derivarse de su autoactividad, deja de ser una naturaleza preestablecida para llegar a ser una actividad de la apertura humana. Para estos autores, la principal diferencia del ser humano con los otros animales está en su capacidad de hacerse a sí mismo, con base en las condiciones biológicas e históricas que le son propias. El ser humano no nace al mundo con un proyecto plenamente trazado, al contrario, su natalidad establece la condición de un quehacer constante como humano. La antropología filosófica moderna tematiza esta autoactividad de la humanidad como excentricidad. En palabras de Scheler (1960, p. 64):

Si colocamos en el ápice del concepto de espíritu una función particular de conocimiento, una clase de saber, que sólo el espíritu puede dar, entonces la prioridad fundamental de un ser “espiritual” es su *independencia, libertad o autonomía esencial* —o la del centro de su existencia— frente a los lazos y a la presión de lo orgánico, de la “vida”, de todo lo que pertenece a la “vida” y por ende también de la inteligencia impulsiva propia de ésta. Semejante ser espiritual ya no está vinculado a sus impulsos, ni al mundo circundante, sino que es “libre frente al mundo circundante.

Entre 1927 y 1928, Scheler propuso la excentricidad humana como la característica central de la humanidad. El ser humano es la única especie capaz de desprenderse de sí misma, de romper consigo misma. La excentricidad implica por ello la posibilidad de actuar sobre el propio ser, siendo posible que el ser humano se construya constantemente desde su excentricidad. Para Scheler sólo es posible comprender dicha excentricidad en tanto se mantenga actual la pregunta por el ser humano, el problema antropológico.

Los problemas que el hombre se plantea acerca de sí mismo han alcanzado en la actualidad el máximo punto que registra la historia por nosotros conocida. En el momento en que el hombre se ha confesado que tiene menos que nunca un conocimiento riguroso de lo que es, sin que le espante ninguna respuesta posible a esta cuestión, parece haberse alojado en él un nuevo *denuesto de veracidad*; el denuesto de plantearse este problema esencial de un modo nuevo, sin sujeción consciente —o sólo a medias o a cuartas partes consciente— a una tradición teológica, filosófica y científica, como era usual hasta aquí, el denuesto de desenvolver una nueva forma de conciencia y de la intuición de sí mismo, aprovechando a la vez ricos tesoros de saber especializado, que han labrado las distintas ciencias del hombre. (Scheler, 1960, p. 24)

Pese a esta problematización, el autor logra evidenciar que el puesto o el lugar del hombre en el cosmos cuenta con un aspecto central: Su excentricidad, o capacidad de romper con su propio centro. Con esta idea se deja claro que el ser humano es

un ser que debido a su déficit instintivo está llamado a regularse espiritualmente. Como nidifugas o seres que rompen con su nido, los seres humanos desde la excentricidad requieren romper con las seguridades ofrecidas espiritualmente por una determinada civilización. El ser humano es un ser llamado a la excentricidad, a romper sus propios límites, lo cual conlleva efectos colaterales o perversos que se escapan al más elaborado estudio de prospectiva. Para Gehlen, esto permite entender que el ser humano es un ser en riesgo, destinado a buscar alternativas institucionales que permitan economizar su angustia y brindar algunas seguridades para la acción. Para Wulf, en Gehlen “en tanto ‘ser en riesgo’, el ser humano necesita una seguridad cultural e institucional, así como auto-estabilización y disciplina” (2008, p. 62).

El devenir humano como excentricidad descansa esencialmente en una creciente metamorfosis de la tradición (Scheler, 1960, p. 50). Esta realidad convoca e incita a ir más allá de lo que se impone y está dada como la verdad; por esto es posible hoy hablar de diversidad o plurivocidad como manifestación de excentricidad (Wulf, 2008, p. 60). Es posible escuchar otras voces, otras formas o modos de ser. En el campo del conocimiento será posible transitar nuevos caminos de apertura y también de confluencia, este es el camino que se quiere transitar, de nuevas opciones, para construir puentes, para ver lo que a simple vista no se capta y con ello ampliar el horizonte de la pregunta por lo humano. La excentricidad posibilita, en una lectura antropológica, histórica y pedagógica, reconocer múltiples manifestaciones de lo humano y, por ello, diversas maneras de engendrarlo.

El ser humano es el ser que sabe decir no, el asceta de la vida, el eterno protestante contra toda mera realidad. En comparación también con el animal, es el eterno Fausto, la bestia *cupidissima rerum novarum*, nunca satisfecha de la realidad circundante, *siempre ávida de romper los límites* de su ser ahora, aquí y de este modo, de su “medio” y de su propia realidad actual (Scheler, 1960, p. 85). El ser humano tiene la posibilidad de no conformarse con lo que es dado por determinismos históricos y biológicos. Romper con sus límites es su formación constante como sujeto y como especie, de allí que su “naturaleza” no sea más que el cúmulo de autoactividad de los humanos humanizándose. Retomando a Plessner, Wulf expone lo siguiente:

En razón de la excentricidad, la relación del ser humano con el mundo no es inmediata; antes bien, se mediatiza en numerosos procesos, de tal modo que surge inmediatez mediada que caracteriza la relación del ser humano con el mundo. *La excentricidad humana* implica, por un lado, la imbricación con el mundo y, por otro, la capacidad para trazar fronteras y distanciarse. La mediación se produce en relación al mundo exterior a través de los sentidos, con la ayuda de sensaciones y emociones anímicas en el mundo interior y en relación a otros seres humanos en el mundo compartido. (Wulf, 2008, p. 60)

Esta excentricidad, entendida como posibilidad humana de romper con su propio centro, de convertir en cuestión su propia existencia, hace del ser humano una persona, un ser con posibilidades existenciales que puede hacer de sí un proceso. Para

Scheler (1960, p. 63): “denominaremos persona, al centro activo en que el espíritu se manifiesta dentro de las esferas del ser finito, a rigurosa diferencia de todos los centros funcionales ‘de vida’, que, considerados por dentro, se llaman también centros anímicos”.

La apertura al mundo es la concreción de dicha excentricidad, con ella, los seres humanos caminan por el mundo con el propósito fundamental de hacer algo consigo mismos. La pregunta pedagógica que complementa la idea filosófica de la excentricidad humana es la formabilidad. Así, un sujeto en constante devenir o metamorfosis es un ser basado existencialmente en la excentricidad y la formabilidad. Es de anotar que la capacidad de darse forma constantemente es la aspiración pedagógica de la denominada pedagogía de las ciencias del espíritu o pedagogía humanista alemana (Wulf, 2000). Los aportes antropológico-filosóficos de Scheler a la pedagogía se hacen evidentes en esta corriente alemana y en la constitución de la denominada Antropología Pedagógica Alemana (Runge, 2008).

En resumen, para Scheler y Plessner la categoría fundamental para tematizar la condición humana es la *excentricidad*. Esta categoría permite comprender la condición humana que permeará las bases humanistas de teorías críticas como la Escuela de Frankfurt y la Pedagogía Crítica latinoamericana. En este sentido, reivindicar al ser humano como ser excéntrico es abrir el camino para la defensa antropológico-filosófica de la emancipación humana, del proceso permanente de concienciación-liberación. El ser que rompe con su entorno y con sí mismo es un ser crítico.

En la antropología de Freire, sus reflexiones sobre el ser humano en clave crítica, y por ende desde sus diálogos con autores como Marx y Fromm (Muñoz, 2014), reivindican al ser humano en condiciones concretas, no como especulación metafísica sino como sujeto concreto actuando en la historia. Como lo expone la profesora Stella Accorinti:

¿Cuál es nuestro puesto en el cosmos?, se preguntaba Paulo Freire parafraseando a Max Scheler, en el capítulo I de Pedagogía del Oprimido. Una primera aproximación a la respuesta está en la última parte del epígrafe de ese mismo capítulo: “Nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Los seres humanos se liberan en comunión”. A esta liberación se llega por la praxis de la lucha, nos dice Freire. Esta lucha es un combate por el sentido, un combate que se libra entre todas y todos, porque el opresor no sólo está afuera, sino que, sobre todo, está adentro de cada uno. Esto constituye el miedo a la libertad, que Freire trabaja una y otra vez en sus obras, en su praxis. En este sentido, la libertad se conquista mediante el combate, la búsqueda y la propia praxis. El miedo a la libertad, que preocupó a Erich Fromm y a Paulo Freire, aún nos preocupa y nos ocupa, porque “decir que los hombres son personas, y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa”. En este sentido, es necesario recuperar la politicidad de la educación, como decía Freire, y esto tiene implicaciones éticas, gnoseológicas y epistemológicas, entre otras, ya que, como dice Peter Mc Laren, no sólo es imposible quitar la relación que la pedagogía tiene con la política, sino que hacerlo es, además, teóricamente deshonesto. (2006, p. 93)

De allí que, para el caso de Freire, su antropología filosófica se fundamente en una antropología histórica, que contextualiza al ser humano preguntándose por sus realidades y existencias concretas y haciendo actual el postulado de la excentricidad. Al respecto escribe Freire:

De ahí la necesidad que se impone de superar la situación de opresión. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más. (Freire, 1970, p. 38)

El reconocimiento del ser humano como ser de apertura, de su ser más, consigue una fundamentación en el diálogo antropológico-filosófico de Freire y Scheler a la luz de las siguientes inquietudes antropológicas: ¿cuál es la diferencia entre el ser humano y el animal? ¿Qué es la apertura humana? ¿Cómo se construye el diálogo en dicha apertura? A continuación, se tematizará cada una de estas preguntas como subcategorías antropológicas de la antropología de la apertura en Freire.

Subcategorías antropológicas del ser humano como ser de apertura

La recepción que Freire hace de las tesis de Scheler se encuentra explícitamente en lo que algunos biógrafos del pensador brasileño han denominado como el primer Freire (Gadotti, 1996; Rubens y Jardimino, 2009; Escobar, 2012; Villa y Muñoz, 2017). El primer momento de la obra de Freire (1962-1970) se ubica históricamente en el contexto del golpe militar que se produce en Brasil en 1964, cuando se detiene el proceso de educación de adultos y la cultura popular en general. Este periodo se caracteriza por la expulsión del autor de Brasil y por la obtención del asilo en Chile. En este país, el autor laboró en el Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (ICIRA) y como docente de la Universidad Católica de Chile, al tiempo que cumplía labores de asesoría pedagógica en la Unesco (Villa y Muñoz, 2017, p. 278). En esta primera etapa del pensar de Freire se consolida su sistema teórico central, configurado en torno a tres ideas centrales: la pregunta antropológica por la realidad del ser humano latinoamericano, de allí su reconocimiento de los “oprimidos” como base antropológica para pensar en posteriores emancipaciones; la idea pedagógica crítica de entender y proponer acciones educativas tendientes a la liberación opuestas a la lógica bancaria-instrumental, y acciones formativas tendientes a la concienciación o emancipación (Escobar, 2012, pp. 16-31). Este primer Freire, o el autor de la Antropología Pedagógica Radical (Runge y Muñoz, 2016), establece tres aspectos centrales, aquí denominados subcategorías antropológicas, en su apropiación de la excentricidad de Max Scheler: la diferencia hombre – animal, la importancia de la apertura humana y la potencia del diálogo como praxis liberadora (Hernández, 2010).

La necesaria diferenciación ser humano – animal

Tanto Scheler como Freire inician su reflexión antropológico-filosófica con la necesaria diferenciación del ser humano y el animal. Para estos autores, la principal diferencia del ser humano se establece sobre su condición de reconocerse como ser inacabado, aunque los animales y las plantas son a su vez seres inacabados, es sólo el ser humano quien puede tomar consciencia de ello. A diferencia de las plantas, tanto los animales como los seres humanos pueden romper con las condiciones de su entorno, pueden desligarse de su contexto, sin embargo, sólo los seres humanos pueden romper consigo mismos, pueden descentrarse de su existencia, es decir, pueden ser excéntricos. Esta es la tesis central del diálogo Freire – Scheler. En palabras de Freire: “A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales.” (Freire, 1972, p. 119). Para Scheler y Freire, en la parte biológica tanto el hombre como el animal traen interiorizado su comportamiento: ambos tienen una carga instintiva. Sin embargo, el animal no trasciende dicha carga, sólo la reproduce, en el caso del ser humano, de lo que se trata es de aprender y de construir una cultura que trasciende las regulaciones instintivas¹⁰. En este sentido, la condición humana parte de cierto déficit instintivo, que será compensado por la cultura.

Por esto mismo, el animal no puede comprometerse. Su condición de ahistórico no le permite asumir la vida y, dado que no la asume, no puede construirla. Si no la construye, tampoco puede transformar su contorno, no puede, tampoco, saberse destruido en vida, puesto que no consigue prolongar el soporte donde ella se da: en un mundo significativo y simbólico, el mundo compresivo de la cultura y de la historia. Esta es la razón por la cual el animal no animaliza su contorno para animalizarse, ni tampoco se desanimaliza. En el bosque, como un zoológico, continúa como un “ser cerrado en sí mismo”, tan animal aquí como allá. (Freire, 1972, p. 115).

El ser humano se constituye en el mundo sobre la experiencia de la transformación y creación del mundo, el ser humano se consolida en el mundo con una reflexión, a decir de Freire: “Si la vida del animal se da en un soporte atemporal, plano, igual, la existencia de los hombres se da en un mundo que ellos recrean y transforman incesantemente” (1972, p. 115). El ser humano es un ser de la praxis en cuanto su quehacer está basado en la construcción de su propia existencia, no puede exonerarse de la responsabilidad de producir su propia historia, no puede dejarse llevar por el cauce del tiempo, pues él mismo es quien crea lo histórico, su ser y estar en el mundo es lo que permite la configuración de la historia, es más, sin seres humanos no habría cuestión histórica. Para Freire: “los hombres, contrariamente del animal, no solamente viven, sino que existen y su existencia es histórica” (Freire, 1972, p. 119).

10. En este sentido escribe Azevedo: “ao se perceber um ser –no-mundo e um ser-com-outros, o ser humano se diferencia dos outros animais, pois não apenas sabe do mundo, mas sabe o porquê de saber do mundo” (2008, p. 42).

La existencia del hombre es histórica en la medida en que reflexiona sobre su realidad y a partir de esa reflexión toma decisiones sobre su vida y con base en ella puede proporcionar algún aporte para transformar el mundo (Muñoz, 2015).

La transformación de la realidad, que es la praxis humana le hace un ser en riesgo, un ser que no sabe con certeza las consecuencias de sus acciones, pero que no puede dejar de actuar en el mundo, su radical diferencia con los animales proviene de esta condición, de su ser histórico.

La diferencia entre los dos, entre el animal, de cuya actividad, por no constituir “actos límites”, no resulta una producción más allá de sí, y los hombres que, a través de su acción sobre el mundo, crean el dominio de la cultura y de la historia, radica en que solo estos son seres de la praxis. (Freire, 1972, p. 118)

La combinación de elementos de organización y conformación social, y de cambio con cierta autonomía y libertad individual, ofrecen la posibilidad de innovación social, en la especie humana, dado que el ser humano se conduce por la razón proponiendo motivos a la voluntad y, por ende, gobernándose a sí mismo (Muñoz, 2014) lo anterior, constituye la diferencia del hombre “entre estar en” y “estar con”. El “estar en” implica un reconocimiento de la realidad contextual y la vinculación con el mundo. El “estar con” enfatiza en la posibilidad humana de establecer relaciones culturales, mediadoras con el mundo (Hernández, 2010, p. 23).

De este modo, empezaremos reafirmando el hecho de que los hombres son seres de la praxis. Son seres del quehacer, y por ello son diferentes de los animales, seres del mero hacer. Los animales no ‘admiran’ el mundo. Están inmersos en él. Por el contrario, los hombres como seres del quehacer ‘emergen’ del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo. (Freire, 1972, p. 157)

En conclusión, pensar antropológicamente al ser humano es reconocer su capacidad excéntrica de romper consigo mismo, una capacidad que le hace diferente a los animales, no mejor o peor, sólo diferente. Lo que permite esta diferencia es focalizar la atención antropológico-filosófica en la pregunta por la apertura humana: ¿en qué consiste su desprenderse de sí?

La apertura humana

En las siguientes líneas se propone una argumentación temática de la subcategoría *la apertura humana*, planteada por Hernández (2010), frente a la visión comunitarista de Freire del otro como ser de apertura (Freire, 1972).

Para Freire, el ser humano como ser de apertura es el reconocimiento de la capacidad excéntrica del ser humano de verse a sí mismo en sus circunstancias y relaciones, si el ser humano no se reconoce a sí mismo no se puede abrir. En términos de

Plessner, sólo lo que se cierra puede tener apertura¹¹, sólo lo orgánico en el ser humano permite que éste en su reconocimiento-cierre, pueda relacionarse-abrirse hacia los otros y lo otro.

Si en la vida del animal, el aquí no es más que un “hábitat” con el que entra en contacto, en la existencia de los hombres el aquí no es solamente un espacio físico, sino un espacio histórico. Rigurosamente, para el animal no hay un aquí, un ahora, un allí, un mañana, un ayer, dado que, careciendo de conciencia de sí, su vivir es una determinación total. Al animal no le es posible sobrepasar los límites impuesto por el aquí, por el ahora, por el allí (Freire, 1972, p. 116).

El ser humano en su condición de apertura es un ser en el mundo, lo que implica que el sujeto está activamente en él, su ser es un estar, por ende, el sentido del mundo dependerá del sentido que el mismo ser humano le otorgue; la permanencia del “ser en el mundo” es afrontar en comunión aquello que mantiene el vínculo social y la construcción colectiva de identidades y subjetividades (Muñoz, 2015). “El mundo humano, que es histórico, se hace, para el “ser cerrado en sí mismo” mero soporte. Su contorno no le es problemático, sino estimulante. Su vida no es un correr riegos, en tanto que no sabe que los corre” (Freire, 1972, p. 115).

El cerrarse es sinónimo de reconocerse como ser, sólo con este cierre la apertura es posible. El ser humano enfrenta desde esta lectura antropológica de la apertura el reto de encontrarse en el encuentro con los otros y lo otro, de hacerse a sí mismo sólo en la apertura a los otros y lo otro. El ser humano es así un ser que sólo se puede configurar a sí mismo en la relación, de allí nuevamente las ideas de Freire sobre la importancia de reconocer que el ser humano no se libera ni educa sólo, lo puede hacer en sus relaciones dialógicas. El ser humano desde el reconocimiento de sí y del otro, parte de la idea de Freire según la cual cuando el hombre se reconoce a sí mismo puede reconocer al otro.

Al objetivar su mundo, el alfabetizado se reencuentra con él, reencontrándose con los otros y en los otros, compañeros de su pequeño “círculo de cultura”. Se encuentran y reencuentran todos en el mismo mundo común y, de la coincidencia de las intenciones que los objetivan, surgen la comunicación, el diálogo que critica y promueve a los participantes del círculo. (Freire, 1972, p. 7)

Freire reconoce en el “alfabetizado” un ser que es capaz de verse en sus relaciones, por ende, un ser capaz de valorar la presencia de los otros en él, se destaca la presencia de los otros porque de esa alteridad es como se logra vincular el otro y entrelazarse “para sí” (Muñoz, 2014).

11. En palabras de Wulf (2008, p. 56), “a diferencia de las cosas, los cuerpos vivos tienen una relación con su límite, que tiene una doble función: cierra y abre hacia el ‘exterior’. El límite sólo es comprendido adecuadamente si se percibe bajo aspecto del ‘exterior’ y el ‘interior’. Este doble aspecto conlleva la cuestión de la relación entre organismo y entorno. A diferencia de las cosas inertes, el límite vincula la planta, el animal y el ser humano con el mundo de lo vivo”.

Cobra conciencia de la palabra como significación que se constituye en su intención significante, coincidente con intenciones de otros que significan el mismo mundo. Éste, el mundo, es el lugar de encuentro de cada uno consigo mismo y con los demás. (Freire, 1972, p. 7)

En resumen, la lectura antropológico-filosófica de Freire sobre la apertura humana es una contribución humanista para reivindicar en el ser humano sus múltiples maneras de devenir, sus formas diversas de relacionarse, sus responsabilidades con sus acciones y las implicaciones de sus configuraciones en los otros y las otras. Por todo lo anterior, se hace fundamental para la propuesta de una antropología de la apertura, contar con el componente dialógico. Con el diálogo el ser humano logra concretar sus relaciones sociales, políticas, culturales y educativas.

El diálogo humanizador

Para Freire la interacción dialógica posibilita concienciar, es decir, adentrarse en un proceso de toma de conciencia, donde el ser humano en sus situaciones concretas y en relación con los otros rescata su voz. En este sentido Freire entiende la concienciación como:

La crítica para nosotros implica que el hombre comprenda su posición dentro de su contexto. Implica su injerencia, su integración, la representación objetiva de la realidad. De ahí que la concienciación sea el desarrollo de esta toma de conciencia. No será, por eso mismo, resultado de las modificaciones económicas, por grandes e importantes que sean. La crítica, como la entendemos nosotros, ha de resultar del trabajo pedagógico crítico apoyado en condiciones históricas propicias. (Freire, 1971, pp. 54-55)

El diálogo es un encuentro de subjetividades semejantes y diferentes donde se da una lucha entre las distintas actitudes, donde se puede combatir la arrogancia, el orgullo y la intolerancia; además, en el diálogo hay conflicto porque hay un proceso histórico de reconocimiento de posturas y subjetividades. Sin embargo, el ser dialógico que se suscita en Freire es el que se inmiscuye en una relación horizontal no autoritaria, es un sujeto que trata de abolir las inconsistencias de la “cultura del silencio” emprende su viaje dialéctico y descubre la radical necesidad del otro para comprenderse. Según el autor: “¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si sólo con pensar en ella sufro y desfallezco? La autosuficiencia es incompatible con el diálogo” (Freire, 1972, p. 104)

El diálogo se hace humanizador en tanto reivindica en el sí mismo la voz creadora y creativa, y reconoce en el otro una fuente inagotable de posibilidades, de allí que el diálogo sea fundamentalmente un tacto humanizador, un encuentro ético con

los otros¹². Dialogar es asignarle colectiva e intersubjetivamente sentido al mundo, siempre en el horizonte de la vital vinculación con los otros, sólo será posible llegar a ser sí mismo si se parte de la importancia del estar en común unión con los otros.

El diálogo es, por tanto, el camino indispensable —dice Jaspers— no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos. (Freire, 1971, p. 104)

Una de las influencias centrales en esta antropología dialógica de Freire es Martín Buber y sus tesis sobre el yo y el tú. En esta lectura antropológico-filosófica, el diálogo es la posibilidad vinculante existente entre seres humanos que se ven irrevocablemente convocados a tratarse, a relacionarse. Para Azevedo:

Uma fonte de importante contribuição para que Freire construíse o sentido de diálogo em sua pedagogia foi o pensamento de Martín Buber. O pensamento buberiano reflete sobre a existência humana, essencialmente pela explicitação da relação dialógica entre EU e o TU, como forma de compreender o próprio sentido ontológico e essencial da convivência interpessoal entre os seres humanos e de sua relação com Deus. (Azevedo, 2008, p. 122)

A modo de cierre

La reflexión antropológico-filosófica del “ser humano como apertura” permite, en la reconstrucción de la obra de Freire y su lectura a Scheler, establecer una base antropológica que reivindica en la condición humana su llamado existencial a establecer vínculos y relaciones con los otros, las otras y con lo otro. En la existencia del ser humano, su apertura configura una mediación con el mundo, es decir, genera en él la necesidad de crearse en contacto – relación con los demás, porque sin el otro no hay una construcción de mi propio ser, de mi actitud, de mi lenguaje, de mi identidad (Muñoz, 2015).

Categorías como el ayer, el hoy y el mañana, no son secciones cerradas e intercomunicables en el tiempo, que quedan petrificadas y en las cuales los hombres encuentran enclaustrados. Si así fuere, desaparecería una condición fundamental de la historia, su continuidad. Las unidades epocales, por el contrario, están relacionadas las unas con las otras, en la dinámica de la continuidad histórica. (Freire, 1972, p. 119)

12. Para Azevedo: “a dialogicidade, enquanto concepção existencial dos seres humanos, é uma categoria determinante pra Freire na formulação de sua pedagogia e de seu humanismo. A filosofia existencialista é o grande aporte conceitual em que ele vai se apoiar teoricamente para desenvolver os princípios fundantes da educação dialógica, razão de ser da sua própria pedagogia libertadora. O reconhecimento dos seres humanos como seres abertos – ontologicamente inconclusos e vocacionados para o ser mais –, que não estão apenas no mundo, mas com o mundo, num permanente processo relacional, implica a afirmação de que os homens e mulheres são existencialmente seres de comunicação” (2008, p.122)

De otro lado, el efecto liberador del ser humano como apertura se encuentra en la posibilidad de ser éste un sujeto histórico, no sólo un reproductor de cultura, sino también un productor de cultura, es un heredero que reflexiona con rigor lo que se puede hacer desde lo que se está siendo (Muñoz, 2015). El llamado liberador de la apertura reconoce en los seres humanos seres que están en búsqueda de superar limitaciones y de sustentar su subjetividad como constructora de vida.

En la medida en que emerge del tiempo, liberándose de su unidimensionalidad, discerniéndola, sus relaciones con el mundo se impregnan de un sentido consecuente. En verdad, se afirma que la posición común del hombre en el mundo, visto no sólo como estando en él sino como él, no se agota en mera pasividad. Puede interferir, ya que no sólo se reduce a una de las dimensiones de las que participa —la natural y la cultural—, de la primera por su aspecto biológico, de la segunda por su poder creador. Su injerencia, salvo por accidente o distorsión, no le permite ser un simple espectador, a quien no le es lícito interferir en la realidad para modificarla. Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo – el de la historia y de la cultura. (Freire, 1971, pp. 30-31)

Tanto para Freire como para Scheler, el ser humano ante la construcción del mundo se auto-realiza, porque genera una conciencia universal que le permite dar y recibir. En la medida en que el ser humano recibe, se abre y así descubre lo que el otro tiene para ofrecer, porque cada día que pasa la vida sorprende con experiencias que realizan y equilibran a la vez que sumergen en relaciones necesarias y viables, una particularidad existencial del ser humano que le hace diferente a otras especies.

Por lo tanto, mientras el animal es esencialmente un ser acomodado y ajustado, el hombre es un ser integrado. Su gran lucha viene siendo, a través del tiempo, la de superar los factores que lo hacen acomodado o ajustado. Es la lucha por su humanización amenazada constantemente por la opresión que lo ahoga, casi siempre practicada —y eso es lo más doloroso— en nombre de su propia liberación. (Freire, 1971, p. 32)

Queda por desarrollar ¿cómo desde la base antropológica del reconocimiento del ser humano en sus relaciones y aperturas se configura un sentido de libertad, una idea de ser humano como ser libre?

Referencias

- Accorinti, S. (2006). Práxis político-pedagógica de Paulo Freire. En M. Gadotti (ed.), *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se complementan* (pp. 93-97). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Azevedo (2008). *Pedagogía Da humanização. A pedagogía humanista de Paulo Freire*. São Paulo: Paulus editorial.
- Escobar, M. (2012). *Pedagogía Erótica. Paulo Freire y el EZLN*. México: UNAM.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire Una Biobibliografía*. São Paulo: IPF.
- Hernández, O. A. (2010). *Hacia una antropología de la educación en América Latina desde la obra de Paulo Freire*. *Revista Magistro*, 4(8), 19-32. Bogotá: Ed. Universidad Santo Tomás.
- Horkheimer, M. (2003). Observaciones sobre la Antropología Filosófica. En *Teoría crítica* (pp. 50-75). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Muñoz, D. A. (2014). Antropología Filosófica Relacional en la obra de Paulo Freire: Diálogos con la Teoría Crítica de Karl Marx. *Revista Perseitas*, 2(2), pp. 186-203
- Muñoz, D. A. (2015). Una aproximación filosófica y pedagógica a la obra de Paulo Freire: Hacia una antropología filosófico-pedagógica latinoamericana. En *Modernidad y política*. Sobre la pregunta antropológica. Medellín: Unaula.
- Piñeres, J. (2017) *Lo humano como ideal regulativo. Imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Rubens, J. y Jardilino, L. (2009). *Paulo Freire: Apuntes bio-bibliográficos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Runge, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: UPN.
- Runge, A. y Muñoz, D. (2016). La Antropología Pedagógica Radical de Paulo Freire: Formabilidad, inacabamiento, formación y educación del ser humano. En *Pedagogía crítica latinoamericana y género*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Scheler, M. (1960). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.
- Villa, E. y Muñoz, D. (2017, enero-julio). Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: El porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político. *Revista Kavilando*, 9(1), 276-286.
- Wulf, C. (2000). *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Wulf, C. (2008). *Antropología, historia, cultura, filosofía*. México: Anthropos.

Construcción guiada de aprendizajes en investigación

Formación en investigación en la Maestría en Educación
del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria

Guided construction of research learnings
Training in research in the Master of Education
of Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria

Autora:

Patricia Ramírez Otálvaro¹

Recibido: 2 de marzo de 2018

Aprobado: 18 de noviembre de 2018

1. Licenciada en Educación Especial, magíster en Educación, línea Desarrollo cognitivo y creatividad, doctora en Psicología de la Educación, Cultura y Sistemas Semióticos. Docente investigadora del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. Grupo de Investigación Senderos. Medellín, Colombia. Correo electrónico: oramirez@tdea.edu.co

Resumen

La experiencia de enseñanza sobre la cual se describe e interpreta la construcción guiada de aprendizajes en investigación, se enmarca en la gestión de los seminarios de trabajo de grado de la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria, cuyas evidencias redundan en constantes sobre el rol de los aprendices en investigación, los entornos de aula y los profesores de educación superior; proceso y resultado respaldados en la apreciación de egresados sobre la ejecución, el seguimiento, la evaluación y el mejoramiento del diseño metodológico. Metodología que integra prácticas de enseñanza orientadas por los profesores (tutor, invitado o integrante del comité curricular); prácticas cooperativas entre los estudiantes o colaborativas entre profesores y estudiantes, y prácticas de aprendizaje independientes mediadas por formatos guías de escritura orientadores de los procedimientos de investigación.

Palabras clave: Enseñanza, aprendizaje, estudiante, profesor, evaluación, investigación.

Abstract

The experience of education on which the holding a permit construction of learnings is described and interprets in investigation, places in the management of the Seminars of Work of Degree of the Mastery in Education of the Technological one of Antioch University Institution. Which evidences redound to constants on the role of the apprentices to investigation, the environments of classroom and the teachers of top education; process and result leaned on the appraisal of gone away on the execution, follow-up, evaluation and

improvement of the methodological design. Methodology that integrates practices of education orientated by the teachers (tutor, guest or member of the committee curricular); cooperative practices between the students or collaborative between teachers and students; and independent practices from learning happened by formats you guide of writing that the procedures of investigation orientate.

Keywords: Teaching, learning, student, teacher, evaluation, research.

Marco situacional de la experiencia de formación

La Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia – I. U.² permite profundizar, en el ámbito de la infancia, en los contextos y entornos de participación infantil: salud, familia, prácticas pedagógicas, protección, derechos y comunidad, y en el ámbito de poblaciones vulnerables, en los tópicos de capacidades, identidades, interculturalidad y equiparación de oportunidades, bajo los postulados conceptuales del desarrollo humano, el enfoque de derechos, la perspectiva sociocultural y la formación en investigación como requerimientos para problematizar discursos, prácticas sociales o educativas y políticas públicas, según sean los planes, proyectos y procesos que de ellos se derivan para la atención de grupos poblacionales y la formación educativa y social (Correa, 2012). Asimismo, a partir de principios teóricos y metodológicos profundizar en uno de los ámbitos enunciados, desarrollar competencias para el análisis de situaciones disciplinares e interdisciplinarias, construir conocimientos y alternativas de solución, mejorar prácticas, innovar en metodologías o instrumentales, etc.

El diseño curricular del programa se encuentra distribuido en seminarios, con los cuales se espera responder a escenarios temporales de enseñanza y aprendizaje, en razón del movimiento continuo, situado y contextual de los saberes inmersos en los tópicos de profundización, cuyo propósito se revierte en la formación de los estudiantes en investigación. El diseño está regulado por la planeación flexible y la evaluación continua en relación con la experiencia, el acceso, uso y análisis de la información, los datos y herramientas para comprender teorías, políticas o actuaciones, la interpretación de textos, entornos, condiciones y grupos poblacionales, la apropiación discursiva y metodológica sobre los diseños de investigación, la toma

2. Registro Calificado otorgado por el Ministerio de Educación Nacional por medio de la Resolución 7189 del 27 de junio de 2012.

de posición conceptual, ética e histórica con el contexto, la práctica y la población participante en el proyecto, la interacción colaborativa o cooperativa entre los asistentes, los alcances y resultados de aprendizaje.

La flexibilidad en las prácticas de enseñanza se respalda en la pluralidad de los estilos de enseñanza de los profesores invitados y en la didáctica propia de las disciplinas de conocimiento articuladas en el plan de estudios, según sean los objetivos de aprendizaje, las categorías de discusión, los resultados de competencia, el entorno de transferencia, los medios y ayudas educativas, los tiempos, las evaluaciones, los tipos de participación, las particularidades y los ritmos de aprendizaje.

Los seminarios se caracterizan en su gestión por la secuencia de tres prácticas de enseñanza y aprendizaje: prácticas orientadas por el profesor, cooperativas e independientes, siguiendo los principios de la psicología del aprendizaje desde el enfoque sociocognitivo (enseñanza estratégica), sociocultural y constructivista (Coll y Solé, 2004; Monereo, 2006), y por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional sobre el crédito académico como unidad a partir de la cual organizar las actividades académicas (MEN, 2010, Decreto 1295, Cap. IV).

Los lineamientos se explican en el diseño curricular y metodológico del programa, donde los Seminarios de Trabajo de Grado (STG) se definen como ejes transversales del plan de estudios, punto de encuentro entre los seminarios teóricos adscritos al campo educativo e investigativo y los ámbitos que correspondan a la opción de profundización (Ramírez, 2012).

Los escenarios se prediseñan bajo oportunidades, condiciones y tiempos ajustados a los ritmos individuales o grupales para facilitar la socialización procesual del trabajo de grado, la comprensión sobre la formación en investigación, la apropiación disciplinar, y la disposición relacional y actitudinal con los pares y el objeto de estudio. Los alcances están mediados en especial por formatos que orientan el para qué, el qué y el cómo socializar, explicar, argumentar o demostrar las fases del trabajo de grado; son instructivos que, a su vez, promueven la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación externa —tutor o invitado— sobre el saber cómo hacer, para qué y por qué en el proceso de investigación. La gestión enunciada ha exigido la articulación de enfoques, teorías y principios conceptuales, metodológicos e investigativos en respuesta a las lógicas de los objetos de estudio, la población y el contexto inmersos en los estudios del trabajo de grado, buscando el desarrollo de conocimientos y competencias básicas en el campo de la investigación (MEN y CNA, 2010).

En el diseño la interdisciplinariedad hace las veces de puente para el análisis, la interpretación y comprensión de los estudiantes en consistencia con el objeto de estudio y sus vínculos epistemológicos, filosóficos, técnicos, instrumentales y prácticos con otras disciplinas, con la formación profesional y la realidad del contexto real, simbólico y cultural; es una oportunidad para habilitar las competencias como investigador, construir discursos y alternativas de solución, mejorar o transformar

prácticas, situaciones o condiciones del entorno, y proyectar réplicas, validaciones, diseños o estudios según resultados.

La participación, la responsabilidad conjunta, la interacción y el intercambio cooperativo y colaborativo entre pares, profesores del equipo curricular y tutores, se han constituido en una variable para aprender, reaprender y desaprender saberes y maneras de explicar los conceptos o tomar posición argumentada. Los STG están organizados de manera jerárquica, y promueven resultados de aprendizaje procesual, según sea la búsqueda, selección, síntesis, apropiación y argumentación situacionales, referenciales, teóricas y metodológicas, que favorecen la comprensión y discusión sobre el objeto de profundización desde el ámbito y el campo educativos; son soporte de validación para el diseño de investigación, la confiabilidad de los procesos documentados y los resultados del estudio. Estos elementos, en su conjunto, constituyen la evidencia de la formación y facilitan la demostración pública sobre aquello que se sabe, para qué, por qué y cómo se relaciona, transforma, discute, transfiere y reconstruye.

Las actividades en los STG pretenden afianzar la participación y construcción mental y experiencial de los estudiantes, quienes, según sus conocimientos, capacidades y competencias, demuestran sus logros. Esta dinámica habilita a los asistentes para aportar en la discusión o reflexión sobre las inconsistencias o pendientes, y al profesor, garante del STG, para restablecer las condiciones de aprendizaje, modelar y ejemplificar el qué y cómo de los pilares teóricos, facilitando la comprensión de contenidos y la conciencia sobre los procesos del aprendizaje (Pozo, 1999), cuando ello es necesario, siguiendo la organización disciplinar, vertical y transversal del objeto de estudio y su carácter interdisciplinar.

Finalizado el STG, se amplía la devolución evaluativa por escrito siguiendo el formato preestablecido, y se beneficia la regulación de discursos, procedimientos, hábitos y rutinas de aprendizaje en investigación y toma de posición profesional. Esta formación es afianzada en los espacios de tutoría, con profesores comprometidos en reconocer y fortalecer las habilidades investigativas de los estudiantes a propósito de cómo diseñar un problema, construir postulados, validar instrumentos, manejar técnicas de análisis, negociar significados y propiciar el acceso a diferentes textos, objetos, herramientas, tareas y estrategias para leer, escribir, autoevaluar discursos y acciones y, por ende, aprender a aprender.

La tutoría se comprende en el programa como una modalidad de enseñanza flexible, personalizada y oportuna desde la cual los estudiantes acceden, consumen, usan, transfieren, producen y transforman el conocimiento. En consecuencia, a los tutores les corresponde orientar y retroalimentar la profundización disciplinar, la postura crítica y propositiva, el dialógico académico, la disposición motivacional, y la habilidad social para debatir argumentos, avalando su propia actuación como mediadores y co-aprendices.

Mediadores, porque podrían facilitar andamios y apoyos a los estudiantes para que gradualmente logren mayor dominio del campo profesional (transitando de la zona de desarrollo real a la zona de desarrollo próximo) y se incorporen como agentes activos y legítimos dentro de la propia comunidad profesional. Co-aprendices, porque podrían construir junto con sus estudiantes distintas interpretaciones de los conocimientos que integran el corpus teórico y metodológico de la profesión e incluso configurar aportes originales al campo. (De la Cruz, 2017, p. 48)

Los equipos de estudiantes responsables de los diferentes trabajos de grado afianzan la comprensión siguiendo las características del aprendizaje colaborativo, la participación en la toma de decisiones, la interacción social positiva, el andamiaje mutuo, los vínculos cognitivos, sociales y emocionales, el esfuerzo para el logro, la responsabilidad compartida, el diálogo igualitario, las metas y concepciones sobre la tarea, la relativización del punto de vista propio, la construcción de sistemas de significación, la solución de conflictos, la salud psicológica y la seguridad emocional (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999; Serrano, 1996).

Quienes no se integran a un subgrupo asumen el aprendizaje desde la tarea individual, potenciando creencias, expectativas, percepciones, objetivos y metas de aprendizaje, así como actitudes de autovaloración sobre las propias necesidades formativas, rutinas de planeación, gestión y ejecución de las estrategias de aprendizaje y cognitivas.

[...], la construcción individual e interna de significados y su orientación social y externa no se entienden, de acuerdo con este planteamiento, como rasgos opuestos, sino que, por el contrario, se considera que están intrínseca y necesariamente entrelazadas. De ahí que, la orientación externa, la influencia educativa, se conceptualice como «ayuda» al proceso de construcción: *sólo ayuda*, porque el proceso de construcción es, en sí mismo, individual e interno, y no puede ser sustituido o determinado completamente desde el exterior; *pero ayuda necesaria*, porque sin ella es poco probable que la construcción posibilite apropiarse óptimamente, desde el punto de vista tanto del significado, como del sentido, de los contenidos culturales que las situaciones educativas tienen como objeto. (Coll, Onrubia, y Mauri, 2008, p. 35)

En lo relativo a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se integran como soporte de mediación pedagógica para acceder a la producción científica, leer, escribir, conversar, participar y articular la inteligencia práctica, cultural y comunicativa, buscando apoyar y mejorar la actividad conjunta, la comunidad de aprendizaje, la capacidad de negociación de consensos y significados: “[...] de qué se habla y cómo se habla de aquello que se habla” (Coll *et al.*, 2008, p. 63).

Se articulan en esta perspectiva los formatos guía que a manera de herramientas de apoyo (ver Anexo 01) promueven hábitos para aprender haciendo, reescribiendo, leyendo o autoevaluando las acciones, los textos y los discursos como productos

de aprendizaje, en beneficio de la autonomía para aprender a aprender, aplicar el saber, fortalecer o desarrollar habilidades y estrategias metacognitivas al tomar conciencia sobre el estilo de aprendizaje (Alonso, Gallego, y Honey, 2007), de donde la metacognición es la capacidad de ser consciente y tener conocimiento declarativo de cómo funciona la mente, y utilizar ese conocimiento para autorregular y controlar ese modo de funcionamiento con el fin de alcanzar ciertas metas (Martí, 1995). Un conocimiento sobre los propios procesos y productos cognitivos o propiedades de la información relevantes para aprender, y el propio conocimiento suscrito a tres campos: metacognición personal, de la tarea y las estrategias (Flavell, 1976).

La Universidad, entonces, no transmite conocimiento sino datos o información a lo sumo. Lo que sí hace, o debería hacer, es procurar los medios para que el conocimiento sea producido o reproducido también por quienes realizan la función de receptores, sean estudiantes, colegas académicos u otros. (Manzano, 2011, p. 33)

En resumen, la socialización de los aprendizajes se destaca como evento evaluativo, en el que se espera un discurso caracterizado por la explicación argumentativa, los tonos polifónicos (citas, referencias, narraciones, metáforas), los límites disciplinares y los lazos interdisciplinarios, con principios y conceptos de diversa naturaleza epistemológica según sea al objeto de estudio. Es una evaluación continua, antes, durante y después de los STG, complementada con la coevaluación, la heteroevaluación, la evaluación externa y la autoevaluación, con el fin de reafirmar saberes políticos, teóricos, prácticos y metodológicos en los estudiantes.

Procesos y resultados evidentes en las producciones escritas, las cuales deberían caracterizarse por las relaciones estructurales y discursivas globales, reconocidas por la coherencia y la construcción vinculante entre las partes y el todo, las secuencias textuales, explicativas y argumentativas, el uso de recursos léxicos, gramaticales, semánticos y pragmáticos, la cohesión o relación semántica entre las unidades que lo componen (informativa, lingüística y discursiva), y la intención del autor sobre el texto, el lector y el contexto, a propósito de las relaciones semánticas y pragmáticas, y las maneras de expresar el contenido ligado a la experiencia, la temática, el significado y el interlocutor en contexto (Teberosky, 2007).

Percepción sobre la experiencia de formación compartida

Los sentidos y alcances de los STG como prácticas de enseñanza y aprendizaje en investigación se recogieron en una encuesta en la que participaron veintiún (21) egresados (ver Anexo 02). Esta información se analizó buscando la identificación de significados compartidos, entre ellos y los integrantes del equipo curricular del programa, y estas percepciones se hicieron evidentes en actas y documentación académica y administrativa del programa.

El aprendizaje de los estudiantes se percibe por parte del equipo del currículo y los egresados, en coherencia con la participación en los STG, el discurso compartido y los productos escritos de aprendizaje. Se encontraron las siguientes constantes:

La continuidad y el reaprendizaje de los estudiantes a través de los STG indican que en el proceso de formación van afianzando la seguridad emocional, la tolerancia a la frustración, las creencias sobre las competencias para alcanzar las metas, la disposición para preguntar, indagar y reescribir, el compromiso para finalizar las tareas, la organización de tiempos para estabilizar hábitos de lectura y escritura según su estilo de aprendizaje, y la habilidad para trabajar en equipo. Estos factores, enunciados por ellos, han facilitado la comprensión epistemológica, la apropiación conceptual, la selección acertada de rutas metodológicas, la pertinencia del plan de análisis y la transformación de la información o los datos. “La formación se entiende, así, como un proceso reflexivo de apropiación personal, de integración de la experiencia de vida y la profesional, en función de las cuales una acción educativa adquiere significado “formarse” [...] (Bolívar, 2006, p. 79).

No obstante, se encuentran estudiantes con particularidades y costumbres que, ocasionalmente, impiden la autocrítica y el mejoramiento sobre las maneras de escribir, reescribir o comunicar el aprendizaje; las experiencias y conocimientos prácticos no siempre se aprovechan para reconstruir el conocimiento académico científico, y las concepciones sobre el objeto de estudio son difíciles de cambiar o integrar según sea el movimiento del conocimiento que caracteriza el proceso formativo.

Los formatos guía como tareas que exponen alcances diferenciados para cada uno de los STG, se enuncian como apoyos sistemáticos que orientan el logro de indicadores, la reflexión sobre fortalezas y límites del proyecto, según fase de investigación, y la autoevaluación del entregable como evidencia de aprendizaje; son percepciones que confirman el aprovechamiento de los formatos para identificar la actividad, el propósito, la demanda y las condiciones de realización.

La constante de la autoevaluación a través del formato en el proceso fue ineludiblemente una estrategia para avanzar, reconocer los pendientes, autocrítica las debilidades y proyectar las posibilidades de mejora. (13 egresados).

De este modo, la elaboración de las tareas promovió el objetivo de aprender, la motivación, la seguridad emocional y la confianza que amerita el lugar como profesionales e investigadores (Monereo, Pozo, y Castelló, 2004).

La percepción positiva sobre los formatos y su utilización no garantizó en todos los casos el cumplimiento de los indicadores a satisfacción o la toma de conciencia, aspectos que están relacionados con el bagaje intelectual de los estudiantes y la actitud para desaprender, porque conocer, regular y controlar los procesos mentales, buscando estrategias para mejorar, exige autonomía de pensamiento (Peverly, Brobst, y Morris, 2002). Así como [...] “valoración personal

o autoconciencia sobre las fortalezas y debilidades personales para enfrentar una tarea (saber cuándo no se sabe algo); y las creencias sobre la motivación o la autoeficacia (autoconocimiento) para realizarla” (Ramírez, 2010, p. 72). Los estudiantes deberían aprovechar sus capacidades, conocimientos y competencias para argumentar postulados y aplicarlos, según sea el contexto.

Las prácticas cooperativas y colaborativas entre pares, integrantes de equipos y participantes de los STG fueron reconocidas por la interdependencia positiva, la interacción igualitaria, la reflexión sobre los discursos y resultados escritos, la expresión de opiniones, alternativas o contraargumentos, la construcción de consensos y la distribución de responsabilidades, lo cual contribuyó a la regulación y autorregulación de los productos de aprendizaje.

La experiencia compartida con tutores y profesores invitados fue valorada por la exigencia y el diálogo en razón de la validez de los argumentos, de donde se resalta:

Respeto y reconocimiento del saber de todos, independiente del grupo de trabajo [...] Acompañamiento al otro para que aprenda haciendo o corregirlo paso a paso [...] Aprendizaje personal al escuchar las devoluciones desde otras temáticas, y relaciones con la investigación [...] Escuchar y aprender de expertos con posiciones epistemológicas, incluso distintas. (13 egresados)

Se confirma cómo la participación y la interacción dialógica en el STG promovieron el modelado, el andamiaje y la regulación externa de aprendizajes conceptuales y metodológicos con el trabajo de grado; la observación, la escucha, la participación, la autorreflexión, el reconocimiento de actitudes y procedimientos para el aprender; la conciencia respecto del rol en el equipo de trabajo, y las maneras de compartir objetivos, distribuir funciones, elaborar consensos, discutir sentidos y significados, y elegir sistemas de mediación ajustados a la cooperación, la colaboración y la co-evaluación (Johnson *et al.*, 1999; Monereo, 2006).

Lo expuesto confirma que el diseño metodológico de los STG defiende el aprendizaje como un proceso que tiene lugar por la aportación del sujeto, y en igualdad de condiciones, por las relaciones sociales establecidas entre los participantes en el seno de la clase, ello, independiente de la edad o el ciclo vital. El aprendizaje se entiende así como un proceso social, interpersonal y comunicativo; y el desarrollo, como un proceso mediado y modulado por la cultura en sus múltiples manifestaciones y escenarios (Coll, 2004a).

Los discursos compartidos en los STG también otorgan visibilidad a los sujetos y las maneras de expresar los saberes en discusión, percepciones en las que se destacan la memoria comprensiva, la visión global del objeto de estudio desde la secuencialidad y estructura del contenido conversacional, la explicación argumentada del sentido particular con el global o viceversa, según la exposición teórico o técnico metodológica, la vinculación del conocimiento conceptual, social y situado, y la toma

de posición en términos de conclusión, discusión y síntesis final. Las disertaciones tienen caracterización de discurso académico científico (Solé, 2007), de donde podría inferirse que lograron cambios cognitivos los cuales demandan un proceso metacognitivo y metaconceptual que “ha exigido nuevos formatos y lenguajes mediante los cuales los estudiantes han codificado y comunicado ese conocimiento reestructurado” (Pozo, 2002, p. 94).

De manera complementaria, se hallan los sujetos reconocidos por exposiciones enmarcadas en la descripción, el relato o la anécdota; dejando inquietudes públicas sobre sus concepciones de aprendizaje, teorías personales, conocimientos previos, consistencia en la elaboración y reorganización de los saberes, y transferencia del conocimiento disciplinar en la solución de problemas frecuentes y emergentes.

Las producciones escritas alternas al discurso oral, como manifestación de la apropiación y transferencia de los cánones de la comunidad académica a la cual se pertenece y se espera aportar, son una constante hallada en las valoraciones de los integrantes del currículo, invitados externos y tutores, cuyas percepciones indican que la comunicación de aprendizajes, la organización de la macroestructura semántica, la argumentación de categorías, postulados, hechos o variables inmersos en la investigación, no siguen la lógica de la escritura académica en algunos trabajos de grado, dejan duda sobre tales textos en su versión final, como medio de socialización de resultados de investigación, construcción y aporte al campo educativo y el tópico de profundización. Y en lo relativo a los estudiantes autores, vuelven inquietudes sobre sus concepciones de escritura, hábitos y prácticas de producción textual.

En la vida académica pareciera como si la escritura no formara parte de los procesos de conocimiento, sino que fuera un instrumento más para hacer tareas impuestas por otros. Usualmente, cuando se escribe, se copia lo que otro dijo para cumplir con la presentación de un trabajo; poco o nada se escribe para reconocerse como sujeto que se piensa a sí mismo o piensa a los otros y que construye conocimiento en ese proceso. (Arciniegas, 2012, p. 11)

En las constantes de los trabajos de grado se descubren prácticas, discursos y situaciones locales, que en conjunto aglomeran estudios de pertinencia educativa e histórica que describen, explican, correlacionan, interpretan, interrogan, categorizan o fundamentan resultados y conclusiones relativos a las políticas públicas, la formación y la atención educativa o social para los grupos poblacionales en riesgo de vulneración o en situación de vulnerabilidad. En estos escenarios la voz de los participantes se reconoce según sean sus experiencias, interacciones o representaciones sociales, las cuales se reconfiguran en significados, referentes lingüísticos y semánticos, actuaciones con sentido compartido que confieren identidad, autonomía, dignidad y capacidades a los grupos poblacionales.

Esa constancia devela la posición del estudiante en formación de maestría, como un sujeto que interactúa y aprende con los sujetos partícipes de su investigación

bajo los principios de igualdad en la diferencia, reconocimiento de las acciones, observaciones, sentimientos e impresiones de los otros, responsabilidad ética y social para traducir e interpretar afirmaciones, tonos y tensiones, flexibilidad mental para objetivar representaciones propias, y disposición para demarcar, explicar, analizar y transformar lo encontrado, según sea el tópico de análisis, la intertextualidad y la interdisciplinariedad. Este hallazgo sitúa al estudiante investigador como aprendiz reflexivo, quien aprovecha las interacciones para redefinir acciones y el contexto para reconstruir aprendizajes. “La reflexión sobre la acción es el relato de cómo “se aprende a hacer”, a tener habilidades y competencias de tipo profesional” (Albertín, 2007, p. 9).

Por último, los STG fueron nominados como una experiencia articulada al proceso, pertinente, flexible, interdisciplinar, exigente y rigurosa desde lo académico y formativo (15 participantes), con una percepción contraria: “la interacción y las estrategias tuvieron una constancia autoritaria, en especial cuando uno no podía o no tenía tiempo de debatir los argumentos de los evaluadores internos o externos”. Apreciación sobre la cual se pone en discusión la temporalidad para la ejecución de los seminarios y la toma de posición argumentativa del estudiante frente a los profesores. La dependencia entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizaje con énfasis en la construcción colegiada de conceptos, en razón de los diálogos sobre los procedimientos para resolver problemas metodológicos y precisar conceptos, fue otra constante:

Otras voces, otros profesionales y pares académicos oxigenaron en su momento el proyecto, y facilitaron su reorientación o reafirmaron construcciones; [...] aprendizajes continuos que, desde la guía necesaria, permitieron la corrección en cada etapa de la investigación. (5 egresados)

En el entorno de aula el equipo curricular fue percibido como responsable del mejoramiento continuo de los STG, profesionales en busca de herramientas, formatos y lenguajes para facilitar el aprendizaje grupal e individual según capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Estas afirmaciones visibilizan la mediación compartida, el cúmulo de saberes, prácticas y opciones incidentes en la formación integral de los estudiantes, y su toma de decisiones sobre qué cambiar, qué conservar, y cómo hacer útil la información del saber disciplinar en la resolución de problemas cotidianos (Hargreaves, 1999; Pozo, 1999).

El grupo de profesores: integrantes del currículo, tutores e invitados externos fueron valorados en su estatus académico y perfil laboral —actualización de saberes, trayectoria en investigación, compromiso y responsabilidad social— para guiar la discusión del objeto de estudio en curso, bajo criterios de fundamentación conceptual, validez, confiabilidad, ecuanimidad y transferencia.

Se confirma la interdisciplinariedad compartida sobre un objeto de estudio desde varias ópticas, enriqueciendo la comprensión y el aprendizaje. (13 egresadas)

Aun así, se encontraron tensiones asociadas a la identidad teórica y metodológica de los STG y las concepciones o actuaciones pedagógicas de algunos profesores, quienes priorizaron lo teórico sobre lo procedimental, la autoridad del conocimiento certificado sobre el debate, el poder del rol sobre las experiencias compartidas, el qué de la tarea sobre el cómo y el para qué de la misma. Particularidades que dejan al desnudo la historia profesional y educativa profesional, y los mecanismos implementados por el programa para garantizar consenso y unidad de criterios sobre su perspectiva filosófica, pedagógica y educativa.

Aproximación a las conclusiones

El diseño metodológico de los STG devela una dinámica cuyas acciones se acercan a los postulados del enfoque constructivista, sociocultural y sociocognitivo para la práctica educativa: acción individual y grupal, interacción social, discusión y reflexión escrita sobre la transformación, y comunicación de aprendizajes; uso del ejemplo, el contra-ejemplo, el argumento y el contra-argumento; manejo didáctico del error para reaprender; evaluación por procesos hasta conseguir los indicadores; utilización del saber histórico, disciplinar y situado desde una organización sistemática e intencional que retroalimenta aprendizajes en proceso, y relaciones mediadas por las interacciones recíprocas y el diálogo igualitario. Todo ello en procura de la toma de conciencia de los aprendices en el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje individual, a propósito de sus competencias, factores motivacionales y disposiciones para autorregular su aprendizaje (pensar en el saber, sobre el saber y el cómo sobre el saber).

En consonancia, las prácticas de enseñanza en el programa de la maestría usan el lenguaje como herramienta irremplazable para lograr los objetivos de aprendizaje, estableciendo las actividades requeridas en torno a la representación de tareas, reconstrucción de significados y búsqueda de interacciones para evolucionar, negociar y modificar interacciones (Coll, 2004b).

La reflexión sobre las percepciones de los STG se convierte en el punto de partida para investigar las prácticas de enseñanza y su incidencia en los discursos y actuaciones investigativas de los estudiantes, las estrategias de lectura, escritura y aprendizaje, la transcendencia del acceso y uso de portadores de texto, herramientas y formatos, el impacto de los resultados de investigación en el campo educativo, el contexto, las prácticas, la población, el rol y las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la investigación de los participantes (estudiantes y docentes), la trayectoria profesional, laboral e investigativa de los egresados, etcétera.

En paralelo, los resultados de los trabajos de grado deberían aprovecharse para estudiar categorías y realidades como: infancia-infancias, diversidad-diversidades, identidad-identidades, disciplinariedad-interdisciplinariedad; vulnerabilidad-vulneración, pluralidad-pluralidades, problemáticas, acciones y saberes locales, culturales e interdisciplinarios que tributan en la equiparación de oportunidades, la restitución de derechos, las prácticas de innovación o el cumplimiento de políticas,

en procura de aportar en la gestión del conocimiento, su movilidad teórica, técnica, política o local, y la consolidación de la comunidad de aprendizaje profesional.

Aproximación a la discusión

El alcance de la reflexión deja asuntos en discusión que invitan a su seguimiento, mejoramiento, sistematización o investigación:

Los resultados de aprendizaje de los estudiantes: manifestación de las competencias en investigación, autorregulación, construcción de conocimiento, lectura crítica, producción escrita argumentativa, y conciencia de la responsabilidad social al vincular o utilizar los saberes adquiridos en el entorno de desempeño para beneficio personal y social, como prioridad formativa que daría sentidos a perfiles y currículo.

[...] algunas de las cualidades necesarias, indispensables, requeridas en la producción del conocimiento, así como en el hecho de conocer el conocimiento existente. Algunas de esas cualidades son, por ejemplo, la acción, la reflexión crítica, la curiosidad, el cuestionamiento exigente, la inquietud, la duda; todas estas virtudes son indispensables para el sujeto cognoscente. [...] El escepticismo y la mirada crítica, el compromiso apasionado con el aprendizaje, la motivación de saber que tú estás descubriendo territorios nuevos. (Freire, 1987, p. 26)

Las incidencias del trabajo en equipo y grupal en la disposición de cooperación, relaciones, saberes, capacidades y competencias individuales y colectivas, es una prioridad que ha estado ausente obviando la trascendencia del entorno de aula como lugar colegiado y compartido, donde intercambiar o conceptualizar experiencias y prácticas favorece “la profesionalidad ampliada y la comunidad profesional de aprendizaje” (Bolívar, 2006). En la misma línea, las actuaciones del conjunto de profesores adscritos o invitados al programa deberían responder a la toma de conciencia sobre su incidencia en la formación y aprendizaje de los estudiantes en investigación: mediadores y co-aprendices. Y la gestión académico-administrativa del programa, para afianzar mecanismos de intercambio interdisciplinar entre los profesionales adscritos y consolidar la cultura de la comunidad de aprendizaje profesional, debe facilitar la reconfiguración de categorías, objetos y métodos de investigación inmersos en los ámbitos, desde una postura crítica que redunde en mejorar, transformar y solucionar problemas del contexto.

Desde nuestra perspectiva, entendemos que la noción de crítica supone un pensamiento analítico estrechamente ligado a la capacidad de observación y de reflexión para desentrañar lo implícito, objetar y refutar con consciencia, cuestionar razonablemente y argumentar los puntos de vista con convicción. Todo esto, demanda de la persona la contrastación o verificación, cuya validez depende estrechamente de sus marcos conceptuales, visiones del mundo y situaciones de vida, experiencias culturales, expectativas y de su inserción en una comunidad humana. (Serrano y Madrid, 2007, p. 60)

Referencias

- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una propuesta reflexiva. El diario de campo como herreamienta. *Enseñanza Universitaria* (30), 7-18.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, País Vasco: Ediciones Mensajero.
- Arciniegas, E. (2012). *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Bolívar, A. (2006). La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad. *Con-Ciencia Social*, (10), 69-81.
- Coll, C. (2004a). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. *Psicología de la educación escolar* (pp. 387-414). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2004b). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. *Psicología de la educación escolar* (pp. 157-188). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista Educación* (346), 33-70.
- Coll, C. y Solé, I. (2004). Enseñar y aprender en el contexto de aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo 2. *Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza.
- Correa, J. (Coord.). (2012). *Proyecto educativo de programa. Maestría en Educación profundización en Infancia y Poblaciones Vulnerables*. Medellín: Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria.
- De la Cruz, G. (2017). Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (25), 34-59.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Freire, P. y Shor, I. (1987 [2014]). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. (12 ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Johnson, D, Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (G. Vitale, Trad.) Buenos Aires: Paidós.
- Manzano, V. (2011). *La universidad comprometida*. Barcelona: Hipatia.
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (2010, agosto). Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2010). Decreto 1295 de 20 de abril de 2010. "Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior". Bogotá, Cundinamarca.
- Monereo, C. (Coord.). Castelló, M., Clariana, M. Palma, M, y Pérez, M.L. . (2006). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. . Barcelona: Graó. 11a Edición.
- Monereo, C. (2006). El paradigma del aprendizaje estratégico. Estado de arte de la investigación. *Memorias Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente* (pp. 181-196). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Monereo, C., Pozo, J. I. y Castelló, M. (2004). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. *Psicología de la educación escolar* (pp. 221-234). Madrid: Alianza.
- Peverly, S., Brobst, K. y Morris, K. (2002). The contribution of reading comprehension ability and metacognitive control to the development of studying in adolescence. *Journal of Research in Reading*, 5(2), 203-216.
- Pozo, J. I. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. (2002). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Ramírez, P. (Coord.) (2012). *Diseño metodológico. Maestría en Educación*. Medellín: Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria.
- Ramírez, P. (2010). Concepciones de aprendizaje, creencias y conocimientos declarativos sobre la práctica profesional. Una aproximación con estudiantes de magisterio en Educación Preescolar. TdeA-IU. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=HK7ivXV%2Ba4M%3D>
- Serrano, J. (1996). El aprendizaje cooperativo. En J. L. Beltrán y C. Genovard (eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 217-244). Madrid: Síntesis.
- Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, (16), 58-68.
- Solé, I. (2007). La exposición pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral. En M. Castelló, *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 113-136). Barcelona : Graó.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló, *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 17-46). Barcelona: Graó.

Anexos

Anexo 1. Ejemplo de formato guía

Facultad de educación y ciencias sociales

Maestría en educación - profundización en poblaciones vulnerables

Orientación para capítulo I

Este capítulo se refiere a las relaciones del objeto de estudio con investigaciones o estudio antecedentes, referencias necesaria para comprender, describir y construir la situación problemática como fenómeno, hecho, situación que demanda otra alternativa de solución, información descriptiva oportuna sobre la cual delimitar la formulación del problema en el contexto local, los objetivos y la justificación de la investigación en relación con el ámbito, el tópico de profundización y la población beneficiaria.

Requerimientos

Composición en texto Word

Título

Recordar la relación del título con el anteproyecto como eje transversal, evitar ambigüedades.

Antecedentes

Requiere la revisión de las investigaciones antecedentes (estado del arte) que han esbozado rutas teóricas y/o metodológicas con relación al tema objeto de investigación, información a partir de la cual se busca precisar el problema.

Se debe oconsultar como mínimo 20 referencias para soportar los antecedentes (artículos científicos, investigaciones de maestría tesis de doctorado, informes de organismos internacionales) enmarcadas en el ámbito local, nacional e internacional, con un rango de publicación en los últimos 10 años (2008-2018).

Los antecedentes facilitan el encuentro de los aportes ya realizados por otras investigaciones para solucionar el justificado la pertinencia de la problemática.

Se recuerda que en el texto Word la tipología de escritura es descriptiva explicativa, mientras que en el seminario el texto es de PowerPoint (resumen de antecedentes en cuadros, con las constantes encontradas que facilitan la estructuración del problema, material que debe ir en el anexo del texto de Word).

Formulación del problema

Apartado donde se explica la aproximación al objeto de estudio, resultado del proceso previo de análisis que se materializa en la revisión de investigadores antecedentes (estado del arte); y en la realidad que se pretende estudiar.

Debe explicarse el problema con sus posibles causales y consecuencias, precisando cuál de ellas se abordará en el trabajo de grado, con las características de la población, situación o el entorno a profundizar, con relación al contexto donde se localizan (datos estadísticos, cosas específicas, entre otras); los programas de atención y/o formación; los elementos que lo componen; los factores legales, situaciones, conceptuales o prácticos que lo afectan, le generan tensión o dificultan su comprensión.

La explicación de la problemática, debe finalizar en la estructuración de una pregunta, un supuesto o cualitativo o una hipótesis cuantitativa, según corresponda a la problemática.

Objetivos

Objetivos general

Se expone apuntando a resolver la pregunta, validar el supuesto o demostrar la hipótesis de investigación

Objetivos específicos

Operacionalizan el objetivo general y delimitan el diseño metodológico

Justificación

La justificación implica enunciar la necesidad del trabajo de grado en función de resolver el problema en cuanto a su relación con situaciones locales o nacionales explicitando las contribuciones a la comunidad académica, al ámbito de poblaciones vulnerable, la institución o población participe, al escenario en el que ubica la investigación en la comunidad académica local, nacional e intencional.

Espacio escrito para enunciar el aporte del trabajo de grado en términos de mejoría, solución al problema, innovación, construcción de conocimiento, transformaciones políticas, programáticas o proyectos de formación y/o atención.

REFERENCIAS

Norma APA

Estructura escritural: descriptiva explicativa, garantizando calidad gramatical, semántica, sintáctica, lingüística, pragmática y demás elementos de la comunicación académica.

Observación

La fundamentación del capítulo debe entregarse al asesor/a después de la sustentación en el Seminario TG-I buscando incluir en el documento las observaciones de mejoramiento allí señaladas.

Anexo 2. Encuesta de percepción de la experiencia en los STG

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Encuesta de opinión de los estudiantes y egresados del programa de formación: Maestría en Educación profundización en poblaciones vulnerables, **sobre el Diseño Metodológico de los Seminarios de Trabajo de Grado.**

Propósito:

Conocer las opiniones de los estudiantes y de la maestría en educación sobre el diseño metodológico de los seminarios de trabajo de grado, buscando encontrar constantes que permitan validar o modificar dicho diseño.

Instructivo:

La encuesta se compone de 5 preguntas de opción múltiple y 3 preguntas abiertas.

En las preguntas de selección múltiple debe señalar con una "X" la opción que considera mas oportuna para su experiencia. En caso de no encontrar dicha opción, encontrara un espacio en blanco para enunciar su particularidad. En las preguntas abiertas debe responder, de manera breve y precisa, en coherencia con su experiencias.

Preguntas selección múltiple:

1. ¿Considera usted que la relación entre los seminarios de trabajo de grado con el resto de seminarios del plan de estudios es?
 - a. Articula
 - b. Pertinente
 - c. Desarticulada
 - d. No pertinente
 - e. Otra ¿Cual?_____
2. ¿Como fueron las estrategias que caracterizaron el diseño metodológico de los seminarios de trabajo de grado?
 - a. Estrategias flexibles
 - b. Estrategias inflexibles
 - c. Estrategias de construcción
 - d. Estrategias de resolución de problemas
 - e. Otra ¿Cual?_____
3. ¿Por qué se caracterizó la interacción profesor-estudiante en el espacio de los seminarios de trabajo de grado?
 - a. Interacción autoritaria
 - b. Interacción sobreprotectora
 - c. Interacción de cooperación
 - d. Interacción de construcción
 - e. Otra ¿Cual?_____
4. ¿Qué aportes ofreció el diseño metodológico de los seminarios de grado a su proyección como estudiante?
 - a. Estrategias de aprendizaje
 - b. Estrategias de escritura y lectura
 - c. Habilidades de pensamiento
 - d. Factores motivaciones
 - e. Otra ¿Cual?_____
5. ¿Qué aportes ofreció el diseño metodológico de los seminarios de grado para la formación académico-investigativa?
 - a. Exactitud conceptual
 - b. Precisión metodológica
 - c. Claridad procedimental
 - d. Reafirmación de aprendizajes
 - e. Otra ¿Cual?_____

Preguntas abiertas

1. ¿Cuál es el aporte del diseño metodológico de los seminarios de trabajo de grado, para el proceso y el resultado de su proyecto de trabajo de grado?
2. ¿Qué replicaría usted en su espacio profesional-laboral de la experiencia acumulada de los seminarios de trabajo de grado?
3. ¿Qué mejoraría o modificaría del diseño metodológico de los seminarios de trabajo de grado?

Reflexiones sobre los métodos de la investigación educativa

Reflections on the methods of educational research

Autora:

Laura María Giraldo Urrego¹

Recibido: 21 de febrero 2018

Aprobado: 1 de abril 2018

1. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, magíster en Investigación Educativa de la Universidad de Alicante, España. Docente de la Universidad Católica de Oriente y de la Universidad de Antioquia. Publicaciones anteriores: "Representaciones Conceptuales de las/os Maestras/os de Infantil en torno a la Organización Espacial del Aula" En Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado; "El Espacio y su Uso en la Construcción Social de la Norma" En Zona Próxima y "Estética Corporalidad y Política" En antes Humanidades Populares, ahora Cuadernos de Descolonización y Liberación.

Correo electrónico: laura.mariag@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo se reflexiona críticamente en torno los métodos de la investigación educativa desde el enfoque cualitativo, se discuten algunas complicaciones que acarrea la construcción del conocimiento desde esta perspectiva y que se relacionan con su legitimación en la comunidad científica. Las producciones cuantitativas no padecen de problemáticas relacionadas con la credibilidad y objetividad en sus procedimientos, y, como corolario, la ciencia que se crea a partir de parámetros cuantitativos resulta ser por definición legítima. Como conclusión, se plantea que ningún método de investigación debe pretender "capturar" verdades científicas absolutas, pues no es este el propósito de la investigación educativa.

Palabras clave: investigación, enfoque científico, método científico, ciencia.

Abstract

In the present work, we critically reflect on the implications of thinking the research from the qualitative approach by discussing some of the complications involved in the construction of knowledge from this approach, and which are related to its acceptance in the scientific community. Quantitative productions do not suffer from problems related to credibility and

objectivity in their procedures, and as a corollary, science that is created from quantitative parameters, proves to be by law legitimate. In conclusion, it is suggested that research methods should not aim to “capture” absolute scientific truths, since this is not the purpose of educational research.

Keywords: research, scientific approach, scientific method, science.

Introducción

La investigación, ya sea cualitativa o cuantitativa, es una actividad científica que provee los fundamentos para los informes y las representaciones del «Otro».
Denzin y Lyncoln, 2005

La investigación en el ámbito de la educación no es el resultado de un proceso lineal y progresivo, elementos de carácter histórico, en términos políticos, económicos y sociales, la han conducido por distintas vías sin que haya llegado a ninguna suerte de “estado ideal” o no, que denote por sí misma una idea de progreso (Kuhn, 2004, p. 318). Se hace necesario entonces, antes de avanzar en los enfoques adoptados por la investigación educativa, acotar unas breves referencias sobre la ciencia y la investigación. Conocer, construir y saber son procesos inherentes a la idea de ser humano, que lejos de decantar en un permanente avance que va perfeccionando cada vez más a la humanidad, no en pocas ocasiones, esta necesidad y afán por “devorarse al mundo” o “desvelarlo”, ha procurado esclavitud, colonizaciones y guerras (Denzin y Lyncoln, 2005). Sin ánimo de obnubilar el panorama, este proceso de conocer, construir y saber, que hoy llamamos *Ciencia*, ha posibilitado, a pesar de todo, múltiples maneras de ver el mundo, diversas comprensiones de la existencia que, por lo menos en el ideal, han propendido por la mejora de las relaciones humanas. La *Ciencia*, entonces, es asumida como una actividad específica que se ha dado a lo largo de la historia, pero que en cada época se ha manifestado con valores cognitivos y características propias asumidas por la comunidad científica (Kuhn, 2004).

Ahora bien, el modo mediante el cual se llega a la *Ciencia* ha sido desde hace mucho tiempo la investigación. Esta última implica el permanente preguntar sobre el porqué, para qué y el cómo de determinado fenómeno, en otras palabras, investigar comienza con la indagación exhaustiva sobre las cosas (Pulido, Ballén y Zúñiga, 2007). Etimológicamente hablando, *investigar* viene del latín “in” (en) y “vestigare” (pos de la huella de), lo que implica la búsqueda de pistas y vestigios, que, históricamente,

no se ha efectuado necesariamente bajo métodos elogiosos o loables, toda vez que múltiples han sido las formas de socavar el conocimiento, formas que, por cierto, han ido en contra de muchas voluntades humanas.

Entre tanto, la investigación ha dado origen a diversas formas de hacer lo que llamamos *Ciencia*, es decir, “conocer, problematizar algún aspecto de la realidad” (Pulido *et al.*, 2007, p. 11). De un lado, durante el siglo XVIII imperó una concepción de ciencia basada en la obtención de certezas y verdades sobre la realidad, sin mencionar que esta última podía ser “capturada” y más que eso, controlada; se trataba de un enfoque cuantitativo que buscaba una medición sistemática del conocimiento. Contraria a la anterior, y gracias a una serie de acontecimientos históricos, a finales del siglo XIX, en el área de la antropología, surgió la investigación de corte cualitativo, misma que se ocultó bajo las sombras del tecnicismo cuantitativo después de la Segunda Guerra mundial. No es sino a partir de los años sesenta que la investigación cualitativa resurge y toma protagonismo en la tarea de construir conocimiento. De ahí que comenzara una larga contienda entre lo cuantitativo y lo cualitativo, pues mientras los primeros desacreditaban la objetividad y cientificidad que tenían los estudios sobre grupos humanos, los segundos realizaban la virtud interpretativa que posibilitaban los fenómenos (Denzin y Lincoln, 2005; 2012).

Antes de seguir, se hace necesario conceptualizar aquello que significa e implica investigar de forma cualitativa. En primer lugar, debe precisarse que la investigación cualitativa no ha sido llevada a cabo de la misma manera a lo largo del tiempo, esto es, que sus métodos han sido variados, toda vez que se ha concebido de una manera u otra, dependiendo de la época. Actualmente, hay consenso en cuanto a entenderla como una forma de identificar la naturaleza subyacente a las realidades, sus bases dinámicas, las que dan razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Martínez, 2006). Vale la pena destacar la conceptualización que hacen Denzin y Lincoln (2012) sobre la investigación cualitativa, en tanto la identifican como

una actividad situada que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. [...] implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo. (Denzin y Lincoln, 2012, p. 48)

Asimismo, Denzin y Lincoln (2012) refieren ocho periodos por los que la investigación cualitativa ha atravesado, a saber: el tradicional de 1900-1950, el *modernista* (1950-1970), el *desdibujamiento de los géneros* (1970-1986), la *crisis de la representación* (1986-1990), el *posmodernismo* (1990-1995), la *investigación posexperimental* (1995-2000), el *presente de las luchas metodológicas* (2000-2004) y el *futuro fracturado* (2004 a la fecha). Estos periodos, enmarcados entre el siglo XX y el presente, logran cobijar los distintos enfoques metodológicos que se han llevado

a cabo desde la investigación cualitativa, de hecho, es posible que el surgimiento de uno no suponga necesariamente la desaparición de otro.

Grosso modo, la investigación, desde el enfoque cualitativo o cuantitativo, “implica procesos científicos, que actúan como base para fundamentar los informes y las comprensiones sobre el Otro” (Denzin y Lincoln, 2012). Y a pesar de que la investigación cualitativa ha atravesado diversos momentos históricos y por ende variabilidad de métodos, puede decirse que cada uno de ellos continúa hoy vigente y coexisten en la comunidad científica. Actualmente, la investigación cualitativa está compuesta por un sinnúmero de producciones académicas que siguen en aumento, gracias a la convergencia de profesionales investigadores de múltiples disciplinas del conocimiento (Álvarez, 2003).

Ejemplo de ello son la multitud de revistas científicas de corte cualitativo y de alto impacto, entre ellas, *Action Research International*; *Educational Insights*; *Electronic Journal of Sociology*, y *Qualitative Report*, entre muchas otras. Asimismo, existe diversidad de congresos, seminarios y conferencias que se ofrecen alrededor del mundo sobre investigaciones cualitativas recientes que refieren temas polémicos en diferentes contextos. Así, “la investigación cualitativa en la actualidad constituye un paradigma legítimo que está creciendo y encontrando cada día mayores aplicaciones y utilidades” (Álvarez, 2003, p. 37).

A pesar de todo este bagaje teórico, cuestiones como la validez, fiabilidad y confiabilidad de los resultados obtenidos siguen siendo un problema vigente de la investigación cualitativa. Cristina Moral (2006) expone uno de los panoramas recientes de la investigación cualitativa, y menciona que en la publicación “Estudios Cualitativos en Educación a Principios del Siglo 21”, se hace una seria denuncia frente a las reformas que hace poco se han estado introduciendo en la investigación educativa propiamente, al redefinirse desde indicadores netamente positivistas.

Puede decirse que lo anterior vendría a significar una suerte de retorno al pasado con aires de posmodernismo. Simultáneamente, esta situación pone nuevamente en tensión los paradigmas cualitativo y cuantitativo, evidenciando, al parecer, una suerte de ‘guerra fría’ donde un método busca imponerse sobre el otro, o por lo menos mostrarse como el más válido. Por todo ello actualmente resurgen intentos por ratificar los criterios de veracidad que han amparado la investigación cualitativa desde sus inicios, en palabras de Sandín:

Aunque la investigación cualitativa posee una dilatada historia en el seno de las disciplinas sociales, en las dos últimas décadas ha tenido que luchar, no tanto, por abrir espacios de indagación y reflexión que admitieran otras formas de acercamiento a la realidad, cuanto por el reconocimiento de su legitimidad. (2000, p. 224).

Y es que el problema sigue siendo, no tanto su uso en el ‘mercado académico’, sino su importancia dentro de él a la hora de impactar socialmente. La hegemonía de las ‘ciencias duras’, medibles y cuantificables, frente a las ‘ciencias blandas’ subjetivas y relativas, se ve reflejada en la esfera social. Como ilustración, en el sector laboral, la mayoría de las carreras profesionales que impliquen valoraciones en términos numéricos, es doble o triplemente mejor remunerada que una carrera profesional inscrita dentro de las ciencias humanas (Denzin y Lyncoln, 2012), aun suponiendo la misma duración temporal de formación. Como corolario, el derecho, la medicina y las ingenierías son los empleos mejor retribuidos económicamente, por lo menos en Colombia (Borjas y Vílchez, 2009; Denzin y Lyncoln, 2012; Roedig, 2012; Upegui, 2015). La cuestión de los estipendios no es un asunto que deba tomarse a la ligera ni analizarse únicamente desde el punto de vista mercantil, sino que necesariamente implica una mirada crítica desde la valoración social y simbólica que se otorga a estas ciencias.

Ahora bien, paradójicamente, el aspecto más loable y plausible de la investigación cualitativa, a saber, la interpretación, es precisamente su punto más débil ante la mirada del control cuantitativo. La controversia entre estos dos enfoques consiste en que cada uno apela a deslegitimar el punto fuerte del otro. En otras palabras, mientras la teoría cualitativa sufre por su grado de subjetividad que le impide generalizar y aplicar sus constructos a múltiples contextos, la teoría cuantitativa padece el hecho de llevar a términos numéricos las situaciones humanas, mismas que pretende objetivar sin percatarse del inevitable desbordamiento de la realidad (Schwab, 1996). Cabrero y Richart (1996) también hacen referencia al anterior dilema cuando describen algunas de las mitificaciones más extendidas sobre este terreno: “la investigación cualitativa es no científica, subjetiva, de generalidad limitada y blanda, y la investigación cuantitativa es superficial, extrañada de la realidad, sometida a un empirismo estéril, y duras” (p. 213).

La polémica que se remonta al siglo XIX, versa entonces sobre los modos de concebir la realidad; esta confrontación entre los exponentes de las ciencias ‘duras’ y los representantes de las ciencias ‘blandas’, por el modo más lícito de presentar la existencia, sigue hoy vigente, en ocasiones flexible una con la otra, pero otras veces radicalizadas en sus posturas (López, 2005). A pesar de este eterno enfrentamiento entre paradigmas, hay quienes apelan a un acoplamiento entre ambas.

No es de desconocer que los dos paradigmas comparten la fragilidad de lo subjetivo, toda vez que ambos parten del propio ser humano, lo cual, por definición, deja por fuera la objetividad. Es plausible que no hay nada más subjetivo que unas cuantas personas aisladas, experimentando, manipulando y adecuando en un laboratorio sus propios intereses y motivaciones, y es que “lo subjetivo es lo influido por el juicio humano y, desde esa acepción, tanto lo cualitativo como lo cuantitativo son subjetivos” (Cabrero y Richart, 1996, p. 214). Asimismo, nótese que lo que tiene que ver con la identificación de las emociones, los valores, los sentimientos y las concepciones es cuantitativamente medido con técnicas psicométricas y sociométricas, por lo cual no es exclusivo de la esfera cualitativa el abordaje de

la subjetividad (Cabrero y Richart, 1996). Otro eje del debate mantiene que los métodos cualitativos son básicamente exploratorios, inductivos, frente a los métodos cuantitativos, que son de utilidad confirmatoria y de naturaleza hipotético-deductiva. Sin embargo, es menester destacar los argumentos de los dos ‘padres’ de la investigación cualitativa y creadores de la teoría fundamentada, a saber, Glaser y Strauss (1967):

There is no fundamental clash between the purposes and capacities of qualitative and quantitative methods or data. What clash there is concerns the primacy of emphasis on verification or generation of theory to which heated discussions on qualitative versus quantitative data have been linked historically. We believe that each form of data is useful for both verification and generation of theory, whatever the primacy of emphasis. Primacy depends only on the circumstances of research, on the interests and training of the researcher, and on the kinds of material he needs for his theory (pp. 17-18).

Lo señalado por Glaser y Strauss resulta coherente en tanto es posible que el dilema entre lo cualitativo y lo cuantitativo sea más una cuestión de relaciones de poder que realmente un problema sustancial, incluso epistémico, de validez. Puede decirse que para una situación o problemática concreta existen varias formas de abordarse, pero es en consideración de los fines que uno u otro método le vendría mejor, siendo así la manera más fiable y válida de solucionar o comprender el problema. De hecho, en el mejor de los casos las distintas metodologías de intervención podrían complementarse, no necesariamente alienarse, pero sí contribuirse mutuamente.

Cuando se pretende ser partidario exclusivo de un método u otro, vale tomar en cuenta el hecho de que muchos de los investigadores de determinado campo se basan no solo en el resultado de sus análisis para generar teoría, sino que también aprovechan los ‘descubrimientos’ de su ‘contrincante’ para apoyar y respaldar sus propias cuestiones. Lo anterior no quiere decir que uno u otro método tengan que cuidarse de no inmiscuirse en el camino del otro. Por el contrario, se presenta como un indicio de que ambos pueden soportarse el uno al otro (Glaser y Strauss, 1967, p. 18).

Pasando a otro punto, la investigación cualitativa, como ya se ha dicho, nunca ha sido un enfoque lineal y concreto, toda vez que en el transcurrir del tiempo han surgido nuevas maneras de ahondar en las realidades sociales, y el enfoque cualitativo ha desplegado un abanico de posibilidades para beneficio de los investigadores y sus intereses particulares. La variedad de metodologías cualitativas obedece a su complejidad y necesidad de configurar un orden conceptual y epistémico que aclare a la comunidad científica los fines y métodos de la investigación (Sandín, 2003). Por lo anterior, realizar una investigación cualitativa, sin un previo análisis de la metodología que se va a implementar con base en los objetivos del estudio, queda fuera de contexto y sin respaldo epistemológico que otorgue coherencia y seriedad tanto a la investigación como al investigador. Por esta misma razón, Canales y Peinado (1995, citados en Sandín, 2003) afirman que “sin epistemología y metodología que la sustente, una

técnica de investigación es apenas un confuso conjunto de procedimientos canónicos. Esta afirmación válida para cualquier técnica, adquiere especial relevancia en el caso de las llamadas técnicas cualitativas” (p. 287).

Por otro lado, y no necesariamente en contra de las exposiciones de Sandín (2003), pero sí con ánimo de relativizar en cierta medida la postura de Canales y Peinado, autores como Hernández, Fernández y Baptista (2006) hacen hincapié en que los lindes entre un método y otro de investigación cualitativa suelen ser difusos y de hecho alienables:

Las fronteras entre los diseños cualitativos realmente no existen. Por ejemplo, un estudio orientado por la teoría fundamentada abarca elementos narrativos y fenomenológicos. Una investigación-acción puede generar codificación axial (teoría fundamentada) cuando analiza entrevistas realizadas a participantes respecto a cierto problema de interés. Creemos que el estudiante no debe preocuparse tanto sobre si su estudio es narrativo o etnográfico, su atención más bien tiene que centrarse en realizar la investigación de manera sistemática y profunda, así como a responder al planteamiento del problema.
(Hernández *et al.*, 2006, p. 713)

De todas formas, existe un consenso en el que destacan como principales algunas metodologías o *tradiciones* (en términos de Sandín) de la investigación cualitativa a saber: la *Investigación- acción*, la *Etnografía*, la investigación *Biográfico-Narrativa*, la *Teoría Fundamentada*, el *Estudio de Casos* y la *Investigación Evaluativa*. Todas ellas constituyen formas de adentrarse en la comprensión de las realidades sociales y educativas, comprenden diversos fines, instrumentos y modos de accionar. El propósito en este punto no es ahondar en cada uno de los diseños cualitativos, sino acotarlos de forma lacónica pero rigurosa, destacando además aspectos que resulten de interés.

Pues bien, comenzando por la *Investigación- acción*, puede decirse que es un diseño que busca indicios que propicien la transformación de una realidad concreta, procurando su mejora desde un enfoque crítico y contextual. Su propósito no se basa en la generación de teoría sino, más bien, en la solución de problemas, en formar de manera continua a los participantes, en introducir nuevos modelos de enseñanza, en crear un puente de comunicación entre investigadores y participantes y en afrontar situaciones problemáticas del aula (Cohen y Manion, 1985, citado en Sandín, 2003). Una definición que brindan Kemmis y MacTaggart (1988) apunta a la investigación-acción como:

A form of collective, self-reflective inquiry that participants in social situations undertake to improve: (1) the rationality of justice of their own social or educational practices; (2) the participants' understanding of these practices; and the situations in which they carry out these practices. Group of participants can be teachers, students, parents, workplace colleagues, social activists or any other community members – that is, any groups with a shared concern and

the motivation and will to address their shared concern (citados en Altrichter, Kemmis, MacTaggart y Skerritt, 2002, p. 125).

Según se deja entrever, la transformación que confiere la investigación-acción no es una que brinda el investigador a los participantes con base en diagnósticos o datos emergentes. Por el contrario, es aquella que los miembros de la comunidad educativa son capaces de emprender por sí mismos a través de la reflexión y orientación del investigador, partiendo sobre todo de un ejercicio de libertad y voluntad.

Por su parte, la *Investigación Etnográfica* alude a un conocimiento profundo y exhaustivo de las formas de existencia de un grupo social determinado. Por estas mismas razones, la etnografía tiene lugar dentro de la educación, en tanto modo de acercamiento comprensivo a la realidad escolar. Pero antes de examinar la etnografía dentro del escenario educativo, se presenta continuación una visión más general. Según Clifford Geertz, este diseño de investigación

[...] consiste en lanzarnos a una desalentadora aventura cuyo éxito sólo se vislumbra a lo lejos; tratar de formular las bases en que uno imagina, siempre con excesos, haber encontrado apoyo, es aquello en que consiste el escrito antropológico como empeño científico. No tratamos (o por lo menos yo no trato) de convertirnos en nativos (en todo caso una palabra comprometida) o de imitar a los nativos. Sólo los románticos o los espías encontrarían sentido en hacerlo. Lo que procuramos es (en el sentido amplio del término en el cual este designa mucho más que la charla) conversar con ellos, una cuestión bastante más difícil, (y no sólo con extranjeros) de lo que generalmente se reconoce. (Geertz, 1990, p. 27)

Claramente la conceptualización de Geertz alude a una manera global de entender este diseño y, sobretudo, de desmitificar algunos presupuestos de los que se suele partir a la hora de investigar bajo el diseño etnográfico, como es el caso de volverse uno más dentro de una comunidad. Pero, ¿qué hay de la etnografía educativa? Pues, dado que este diseño no está predeterminado con una serie de pasos jerárquicos para llevarse a cabo, son diversas las maneras de hacer etnografía en educación (Sandín, 2003). Lo que sí debe tenerse claro son los objetivos de la investigación, mismos que sustentan el modo de proceder en el estudio. No obstante, se debe tener cautela con esta suerte de libertad metodológica, dado que se podría confundir u obnubilar el sentido de los instrumentos utilizados. Por ello Wilcox (1993) aclara que

[...] es bastante más que una serie de técnicas de recogida de datos que se puedan describir y adoptar con facilidad. Su soporte conceptual y su modo de utilización reflejan básicamente las características de la disciplina dentro de la que fue concebida y desarrollada. Etnografía no es sinónimo de observación participante, trabajo de campo o investigación cualitativa. Una comprensión más profunda de la etnografía requiere así mismo una comprensión de la disciplina de la Antropología. (Wilcox, 1993, citado en Axpe, 2003, p. 16).

Por tanto, este diseño no es algo que deba tomarse a la ligera por el hecho de no comprender una serie de fases sistemáticas de aplicación. Precisamente, es lo anterior lo que torna la etnografía en educación como algo complejo que requiere desentrañar los presupuestos de los que se parte, de modo que el mismo investigador marque las pautas para realizar la investigación, proceso que supone una mayor rigurosidad en la elaboración del esquema.

Por otro lado, frente a la investigación *Biográfico-Narrativa*, es importante acotar que este diseño de investigación entró en apogeo en los años setenta, en aras de recuperar la memoria individual y colectiva de distintos grupos sociales migratorios en Estados Unidos. Así, pues, la narrativa se basa básicamente en los relatos, historias e informes de experiencias personales para aportar al ámbito educativo desde la voz y las vivencias del sujeto particular. En la investigación narrativa también se estudian fenómenos y problemáticas tanto sociales como educativas, entendidas como “textos, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central” (Bolívar, 2002, p. 6).

Dentro de este diseño destacan principalmente los documentos personales (Pujadas, 1992, citado en Sandín 2003) como diarios y objetos íntimos, las cartas, las fotografías y los filmes, entre otros. Y, de otro lado, *Las historias de vida* cobran especial importancia en este diseño, toda vez que ellas no solamente relatan un hecho particular de una persona, sino que incluso dan cuenta de todo un paradigma que le subyace, de unas tradiciones, una época y unos valores que se enmarcan en posturas políticas (Denzin, 2012). De igual modo, para Ruíz e Ispizua (1989, citados en Sandín, 2003), es el método por excelencia mediante el cual el investigador aprende el modo en que el otro construye y proyecta su existencia.

Ahora bien, la investigación narrativa en educación, tiene especial visibilidad a través de la obra de Philip Jackson, *La vida en las aulas*, donde recrea anécdotas y vivencias con el profesorado y los alumnos. En esta obra se relata cómo no solamente sus estudios impactan en las experiencias de los maestros y estudiantes, sino que también deja entrever la forma en que este diseño de investigación transforma la propia experiencia del investigador, lo cual lo sitúa en una constante disertación consigo mismo:

Me enseñó que lo familiar y lo ordinario eran barreras que había que penetrar y que un modo bastante mecánico de lograrlo consistía en desligarse uno mismo de su semiparticipación en la actividad en curso y dedicarse a observar lo que sucedía como si estuviera muy distante o como si viera una película sin sonido ni subtítulos. [...] me mostraba verdaderamente ambivalente acerca de mi supuesta neutralidad, aunque no siempre lo reconociera entonces ni siquiera en mi fuero interno. (Jackson, 1992, pp. 32-38)

Otro diseño relevante, aunque no tan usado en educación, es la *Teoría Fundamentada*, una metodología cualitativa conocida por posibilitar la generación o creación de teoría a partir de la investigación, que recoge además aspectos fundamentales del interaccionismo simbólico, procurando la generalización de ideas a partir de los resultados obtenidos y no desde hipótesis previamente establecidas (Sandín, 2003). Su principal objetivo es construir nuevos marcos conceptuales, pero que se puedan generalizar. En palabras de los creadores de esta metodología:

Most writing on sociological method has been concerned with how accurate facts can be obtained and how theory can thereby be more rigorously tested. In this book we address ourselves to the equally important enterprise of how the discovery of theory from data-systematically obtained and analyzed in social research-can be furthered. We believe that the discovery of theory from data-which we call grounded theory-is a major task confronting sociology today, for, as we shall try to show, such a theory fits empirical situations, and is understandable to sociologists and layman alike. Most important, it works-provides us with relevant predictions, explanations, interpretations and applications. (Glaser y Strauss, 1967)

La posición de los autores constata una fidedigna credibilidad en su trabajo como una base que soporta la premisa según la cual la construcción de teoría está al alcance de cualquier persona. Esto entra en conflicto con las posturas positivistas del conocimiento, bajo las cuales solo se hace teoría a través del método científico. Lo anterior configura la *Teoría Fundamentada* positivamente, en tanto que no se muestra como excluyente, y no deja de lado la rigurosidad en la investigación. Sin embargo, y no solo con este método, siempre habrá que caminar firme, pero con cautela cuando se trata de ‘crear’ o ‘descubrir’ una teoría, comenzando por el hecho de que éstas pretenden en principio (bien sea desde un enfoque cualitativo o cuantitativo) generalizar en cierta medida los resultados que construyen.

A propósito de esta cuestión, Tadeu da Silva hace una crítica a esta concepción que, sin ánimo de debatir la filosofía que soporta la teoría fundamentada, valdría la pena traerla a colación, en la medida en que es quizás un asunto que corre el riesgo de olvidarse en el momento en que la figura ‘Teórica’ deslumbra la mirada del lector o investigador:

En general, en la noción de teoría está implícita la suposición de que la teoría “descubre” lo “real”, de que hay una correspondencia entre la “teoría” y la “realidad”. De una forma u otra, la noción involucrada es siempre representacional, especular, mimética: la teoría representa, refleja, espeja la realidad. Es una representación, una imagen, un reflejo, un signo de la realidad que —cronológica, ontológicamente— la precede. (Tadeu, 1999, p. 3)

Siempre es oportuno reflexionar sobre este tipo de cuestiones, que, aunque parecieran alejadas del método concreto de una investigación, tienen más relación con él del que aparentan, toda vez que el conjunto de presupuestos que configuramos respecto a un

fenómeno, tema o cuestión suele ser el foco que guía nuestro accionar. En esa medida, nuestros esquemas mentales, producto de las creencias y experiencias que, a su vez, se derivan de aquello que legitimamos como verdad, repercuten en la vida social de manera trascendental. Por ende, es necesario tener claridad sobre el nivel de validez que otorgamos a determinada 'teoría', de modo que esta última no actúe como veto a fenómenos que se no se enmarquen dentro de sus generalizaciones.

Con relación al *Estudio de Casos*, es necesario acotar que muchas veces es catalogado como método de investigación en sí mismo y otras tantas como parte de las estrategias metodológicas de un estudio (Denzin y Lincoln, 2006). De todas formas, en la práctica investigativa, tanto una como otra forma de asumirlo se presentan como legítimas ante la comunidad científica. Grosso modo, el *Estudio de Caso* se basa en la investigación de una realidad o fenómeno concreto, caracterizado por ser particularista, sistémico, basado en la descripción e inductivo (Pérez, 1994, citado en Sandín, 2003). Frente a este particularismo, es necesario reflexionar cuántas veces el ser humano analiza y focaliza sus sentidos hacia un objeto o persona que aparentemente es común e insignificante, puesto que normalmente se vuelca la atención sobre algo extraordinario u ostentoso. No obstante, el estudio de casos se basa precisamente en la particularidad, en el análisis minucioso y detallado de lo singular para poder comprender su complejidad (Stake, 2007).

Por lo anterior, es factible que la filosofía tendría mucho que ver como parte del proceso de la investigación en un *Estudio de Casos*. Quizás la pregunta que surja sea ¿qué tiene que ver una cosa con la otra? Pues bien, se trata de que hay una imposibilidad por construir de la nada, ya que se requiere partir de algo para generar nuevas cosas, el problema radica en hallar ese algo, en encontrar un asunto tan meritorio y nunca antes visto, que sea merecedor de la atención humana. Posiblemente esta sea una labor agobiante... o no, depende. Al respecto, vale la pena propender por una actitud o *asombro filosófico* que coadyuve a encontrar lo deseado, incluso si aún no se conoce. El asombro filosófico que se refiere es de aquel que se sorprende con la mismidad permanente al fenómeno u objeto, el mismo que es recurrente en el tiempo, en el espacio y en el ser, pero que se convierte siempre en único, nuevo e irrepetible cada vez que el investigador lo mira con un lente nuevo.

La actitud no filosófica y la filosófica se dejan separar con gran claridad (no existiendo apenas formas transitorias). La primera acepta todo lo que ocurre en su contexto tanto general como natural y se asombra, en todas las ocasiones, solo por el contenido especial según el cual el suceso *hoy aquí* se diferencia del suceso *ayer allí*. Mientras que, por el contrario, la segunda concibe justamente los rasgos *comunes* de todas las vivencias, que caracterizan de forma general lo hallado. Si, se podría decir que *el hecho de vivir y encontrar* se concibe como primer y más profundo motivo de perplejidad. Me parece que este segundo tipo de asombro, cuya existencia se encuentra fuera de toda duda, es el mismo algo muy asombroso. (Schrodinger, 1998, p. 27)

Este asombro o actitud filosófica se relaciona con el *Estudio de Casos*, dado que su metodología implica observar fenómenos que para algunos podrían resultar triviales o que son “poco significativas” en el ámbito científico, ya sea porque son muy específicos y no se pueden generalizar (Flyvbjerg, 2006), o porque no se les considera de alto impacto social. Como agravante, no son valorados lo suficiente si el caso no es lo bastante llamativo o inusual dentro del campo investigativo. Pero lo que se pretende realzar aquí es que cualquier caso o fenómeno es susceptible de análisis y puede ser atrayente e importante para la sociedad, puesto que estas dos últimas cualidades son atributos otorgados por el ser humano; no son propias de ningún objeto o fenómeno en sí mismo, sino que son los sujetos quienes tienen la facultad de realzar o denigrar el valor de cualquier objeto, persona o situación, y para ello se requiere de esta actitud y mirada filosófica. En relación con este punto neurálgico de los estudios de casos, Flyvbjerg, estudioso de las ciencias sociales, afirma:

One can often generalize on the basis of a single case, and the case study may be central to scientific development via generalization as supplement or alternative to other methods. But formal generalization is overvalued as a source of scientific development, whereas “the force of example” is underestimated. (2006, p. 228)

Ahora bien, un último diseño del que se hará mención es la *Investigación Evaluativa*, misma que busca, concretamente, evaluar programas educativos a fin de determinar si estos son eficaces y pertinentes, que a su vez posibiliten la toma de decisiones pertinentes en la práctica educativa (Latorre *et al.*, 1996, citado en Sandín, 2003). Por otro lado, Escudero (2003) afirma que, en investigación evaluativa, de hecho, más que hablar de metodologías para llevarla a cabo, se puede hablar de enfoques, ya que son distintas las maneras de llevarla a consecución, algunas desde miradas más instrumentales y otras desde ópticas tradicionales. En materia de educación, vale destacar un momento histórico crucial para la investigación evaluativa, Escudero señala que en los años sesenta se pueden diferenciar dos modelos de procedimiento:

We can qualify one as evaluation orientated toward individuals, fundamentally students and teachers. The other level is that of evaluation orientated to decision making on the “instrument” or “treatment” or educational “program.” This last level, also impelled by the evaluation of programs in the social environment, will be the basis for the consolidation in the educational field of program evaluation pro and of evaluation research. (Escudero, 2003)

Para el caso del proyecto social educativo, mencionaré las características principales que Escudero (2003) recopila, puesto que las considera necesarias a la hora de diseñar un programa evaluativo. Lo primero a tener en cuenta es el objeto o propósito de la investigación evaluativa y, en consonancia con ello, quiénes serían los implicados o beneficiados. En segundo lugar, habría que definir qué aspectos se busca evaluar con su respectiva justificación, y una vez establecidos delimitar qué información se requiere y cómo se recogerá. Asimismo, se elegirá el o los métodos de análisis, así como las personas que harán parte de ese proceso, el cual debe ser secuenciado valiéndose de

informes y sistematizaciones. Finalmente, habrán de exponerse tanto las limitaciones del programa evaluado como las del propio modelo de evaluación (metaevaluación).

Es menester resaltar que la *Investigación Evaluativa* puede hacerse desde una mirada cuantitativa o cualitativa, en función de los intereses particulares de la comunidad que requiere la evaluación. Lastimosamente, los métodos cualitativos son los menos utilizados en este ‘mercado’ académico, dado que requieren mucho más tiempo y posiblemente recursos para llevarse a cabo. Por ende, los test y pruebas paramétricas imperan dado el grado de demanda a la hora de evaluar programas educativos.

Ahora bien, una vez comentadas las metodologías de investigación cualitativas, se retomará nuevamente lo que supone investigar bajo el lente cualitativo, pero ahora desde el punto de vista de uno de los instrumentos más relevantes para la recogida de datos: *Los grupos de discusión*. Este instrumento se configura como forma dialógica de recoger y analizar información, partiendo del sujeto y su perspectiva sobre un fenómeno o problemática determinados. El procesamiento de datos provenientes de los grupos de discusión o *Focus Group* (en términos anglosajones), implica necesariamente un enfoque hermenéutico dentro de la investigación, toda vez que este instrumento se basa en una teoría de la interpretación de los símbolos lingüísticos del sujeto a partir de sus relatos narrativos. Remontándonos brevemente a su historia, los grupos de discusión surgen en la década de 1930 como técnica terapéutica para tratar un problema personal, mientras se comparte la experiencia con otros (Gil, 1993). En los años que comprenden la Segunda Guerra mundial los grupos de discusión tuvieron lugar, pero desde el ámbito del marketing, y desde los años ochenta hasta la actualidad pasan a otra faceta, permeándose de la totalidad de las áreas del conocimiento (Llopis, 2004). Su inclusión y resurgimiento en las ciencias humanas tiene que ver con el deseo de éstas de encontrar nuevas vías para recoger información. En palabras de Llopis:

Es la necesidad de resolver cuestiones prácticas, suscitadas en el transcurso de la aplicación de herramientas convencionales de investigación social y de mercados, lo que empuja el nacimiento y desarrollo del grupo de discusión como una práctica de investigación. Una práctica cuya formación no se establece de una vez para siempre, ya que se desarrolla en un proceso de incesante adaptación a las exigencias de las situaciones del estudio. (2004, p. 26)

Ahora bien, propiamente en España y Latinoamérica, los grupos de discusión cobran relevancia bajo los estudios de Ibáñez en psicoanálisis durante los años noventa (Menda y Méndez, 2009). Para este autor, los grupos de discusión se basan en el planteamiento de un tema general y en la escucha activa de la conversación entre el grupo, mientras que, en una tradición más anglosajona, el moderador plantea preguntas que avocan a los participantes a dialogar en torno a ellas (Gil, 1993). A parir de la obra de Rosaline Barbour (2013), básicamente los grupos de discusión se enfocan en la exploración y ahondamiento de un conjunto específico de cuestiones.

Así, pues, a través de este instrumento el investigador tiene la función de moderar o dirigir el grupo, procurando que la conversación o el debate se encaminen hacia los objetivos del estudio. De cualquier modo, el grupo de discusión aparece como un espacio de reflexión donde se intercambian puntos de vista, opiniones y argumentos.

Como resultado del sustento teórico que ampara los grupos de discusión, hay una legitimación de estos como instrumento idóneo siempre y cuando esté en consonancia con los objetivos y el tipo de participantes de la investigación. Experiencias del profesorado testimonian la recurrencia de situaciones donde se hacen preguntas a un grupo de niños (entre 3 y 6 años) y uno de ellos contesta en primer lugar, los demás suelen adherirse a la primera respuesta, o al menos varios de ellos lo hacen. Lógicamente, esto no sucede siempre, ni en todos los contextos ni con todos los niños, pero siendo un fenómeno que se presenta no pocas veces, tanto en niños como en adultos, debe considerarse a la hora de pretender recoger resultados ‘limpios’ de un grupo de discusión.

Es factible que el ejemplo anterior no suceda tan a menudo con adultos, pero puede ser que, si bien a los adultos no los convoque la idea de repetir respuestas por falta de imaginación o intimidación, podrían ser otras cuestiones las que les guíen hacia ese tipo de reacciones. Verbigracia, en un grupo de discusión puede presentarse que un participante formule su respuesta igual a la de otros participantes, a razón de una inclinación de la mayoría. Es posible que este fenómeno tenga sentido, quizás por el miedo a contestar algo que vaya en contraposición de lo que aparentemente es la respuesta más obvia, ‘normal’ o mejor aceptada. Esto debe contemplarse a la hora de establecer grupos de discusión. Recuérdese el famoso experimento de Solomon Asch en la década de 1950, que demuestra cómo, por diversos motivos, un grupo de sujetos puede distorsionar su juicio y, por ende, modificar sus respuestas frente a una pregunta guiándose por lo que piensa la mayoría (Henle, 1961).

La hipótesis de Asch se basaba en establecer que las percepciones de las personas cambiaban bajo una fuerte presión social. No obstante, su idea solamente dio cuenta de que las personas a quienes se les hizo la pregunta experimental contestaron lo que la mayoría por temor a las consecuencias que acarrearía contradecir a los demás; algunos también lo hicieron por la imagen social proyectada, si no mostraba acuerdo con el buen juicio del resto, y una “muestra poco significativa” evidenció haber distorsionado su percepción (Cruces *et al.*, 1991). A lo anterior Asch lo llamó *Conformidad grupal*, y en un grupo de discusión también se puede presentar este efecto, a pesar, y precisamente, por la confluencia de opiniones, fácilmente un participante puede cambiar lo que piensa en un primer momento respecto a un tema por lo que acotan los demás, o, en el peor de los casos, mantener sus convicciones pero verbalizar ideas contrarias.

En menester señalar que los grupos de discusión no siempre resultan idóneos para cualquier investigación cualitativa, puesto que cada metodología, sea etnográfica, fenomenológica, estudio de caso, etcétera, sugiere los instrumentos más convenientes

para la recolección de datos. Es el caso, por ejemplo, de la investigación de tipo narrativa, donde las entrevistas suelen ser más pertinentes que los grupos, y no porque los participantes no desplieguen con elocuencia su discurso, sino porque mantener la hilaridad y coherencia de la información proveniente de varias fuentes que confluyen simultáneamente resulta una tarea compleja, tal como refiere Barbour (2013).

Por otra parte, es necesario no dejar a un lado las posibilidades y virtudes del grupo de discusión, comenzando por decir que muchas veces este instrumento posibilita que los participantes de un estudio entren en una zona de tranquilidad, confianza y reconocimiento que les incita a hablar y poner en palabras sus sentires y criterios, cosa que en ocasiones la entrevista individual no logra obtener. Pero lo más loable de este asunto es que la voz y las disertaciones de los participantes son las que esgrimen la base para construir y configurar los saberes que denotan en sus discursos. Puede entablarse un símil con *El Banquete de Platón* (2013), reunión donde no pocos filósofos se encontraron para discutir cuestiones sobre el amor, y a pesar de que cada participante del banquete emitía un breve discurso sobre un asunto derivado, fuese la homosexualidad, los sentimientos, el eros, etcétera, todos tenían la posibilidad de debatir o apoyar las ideas con sus propios argumentos. Esta analogía tiene lugar en tanto hace las veces de génesis romántica de los grupos de discusión como entornos de construcción de racionalidad conjunta.

Ahora bien, nuevamente se hace un giro hacia el diseño de investigación de tipo narrativo, el cual sin duda implica la inmersión en la compleja profundidad del ser. Hoy por hoy, los estudios narrativos han cobrado fuerza y visibilidad académica, lo que ha decantado en el llamado *Síntoma Biográfico* (Santamarina y Marinas, 1995, citados en Sandín, 2003). Este indicador convoca a un resurgir del discurso que tradicionalmente estaba velado en la investigación tradicional, pero que actualmente reaparece con fuerza ensanchando su campo en pro de formar una autoconciencia de la sociedad a través de los relatos e historias del sujeto, como manera de reivindicar las experiencias personales (Bolívar y Domingo, 2006).

Pero no hacen falta historias rimbombantes y escandalosas para que la narrativa encuentre su objeto, todo lo contrario, son las vidas de los sujetos comunes y corrientes las que dan lugar al interés del investigador. A propósito de esto, en *Vidas minúsculas* (obra de la literatura francesa) se relata cómo a través de la vida privada de otras personas, Pierre Michon teje la propia, ensalzando la aparente trivialidad de la existencia de los más pobres y apartados de la sociedad francesa (Murillo, 2014). Esta obra es un ejemplo del potencial narrativo de las historias biográficas de las personas que representan una suerte de *Cuarto Estado* (obra de Giuseppe Pellizza).

Es así como las historias de vida y las biografías parecen tener, hoy día, una trascendencia renovada, toda vez que hay una exploración a profundidad de los saberes del colectivo social, en contraposición a las grandes estructuras o dispositivos de poder que suelen adquirir protagonismo por su mera existencia. Y es en este escenario investigativo, donde los docentes tienen

un dilatado campo de acción. La relevancia inherente a la documentación narrativa desde las experiencias escolares por parte de los docentes, se fundamenta bajo el vasto potencial contenido en sus productos o relatos pedagógicos, dado que es una interpretación inedia del mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas; de los múltiples trayectos de la formación docente. (OEA y AICD, 2005)

A modo de cierre, se hace necesario resaltar que posiblemente la pretensión de la investigación cualitativa, fuere cual fuere su metodología, se basa en deslegitimar, desnaturalizar y poner en cuestión cánones universales; mostrar, explicar y comprender aquello que para algunos resulta insulso, aquello que se escapa de las prescripciones teóricas genéricas. Esto, a fin de cuentas, es una de las bases de la investigación, la pesquisa exhaustiva por los pequeños detalles que devienen en grandes aportaciones a la sociedad.

Referencias

- Altrichter, H., Kemmis, S., MacTaggart, R. & Skerritt, O. (2002). The Concept of Action Research. *The Learning Organization*, 9(3), 125-131. Recuperado de http://www.nacalc.org.au/cb_pages/files/The%20concept%20of%20Action%20research%20-%20Kemmis%20and%20McTaggart.pdf [Consultado el 13 de enero de 2018].
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Axpe, M. (2003). La investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación meta-analítica. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf> [Consultado el 1.º de enero de 2018].
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 7(4). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357> [Consultado el 10 de enero de 2018]
- Borjas, M. I. y Vílchez, C. F. (2009). Ciencias “duras” vs ciencias “blandas”. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(7), 195-209. Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/624/1590> [Consultado el 1.º de enero de 2018].
- Cabrero, J. y Richart M., M. (1996). El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa. *Enfermería Clínica*, 6(5), 212-217. Recuperado de

- https://www.researchgate.net/publication/266217625_El_debate_investigacion_cualitativa_frente_a_investigacion_cuantitativa [Consultado el 12 de enero de 2018].
- Cruces, S. *et al.* (1991). El fenómeno del conformismo ante situaciones no estructuradas: Confirmación de la hipótesis gestáltica de Asch. *Revista de Psicología Social*, 6(1), 61-71.
- Denzin, N. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1558689812437186> [Consultado el 1.º de enero de 2017].
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Escudero, T. (2003). From tests to current evaluative research. One century, the XXth, of intense development of evaluation in education. *Relieve*, 9(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1eng.pdf [Consultado el 1.º de enero de 2017].
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. Recuperado de <http://flyvbjerg.plan.aau.dk/Publications2006/0604FIVEMISPUBL2006.pdf> [Consultado el 30 de enero de 2017].
- Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf> [Consultado el 1.º de enero de 2018].
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, (10-11), 199-214. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16848/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consultado el 1.º de enero de 2018].
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Pub. Co. Recuperado de http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf [Consultado el 11 de enero de 2018].
- Henle, M. (1961). *Documents of Gestalt Psychology*. Berkeley: University of California Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Llopis, R. (2004). *El grupo de discusión: Manual de aplicación a la investigación social, comercial y comunicativa*. Madrid: ESIC. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=ZuKMii2TatC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false> [Consultado el 5 de enero de 2017].

- López, N. (2005). La Investigación Cualitativa: definición riesgos y posibilidades. En *La investigación cualitativa: Nuevas formas de investigación en el ámbito universitario* (pp. 15-27). Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista iipsi*, 9(1), 126-146. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/61302056/Martinez-Miguel-La-investigacion-cualitativa> [Consultado el 1.º de enero de 2017].
- Menda, A. M. y Méndez, J. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 1-7. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie4932094> [Consultado el 1.º de enero de 2017].
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la Investigación Cualitativa Actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.
- Murillo, G. (2014). La investigación biográfico-narrativa en educación. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=W7D1HS7ATkw> [Consultado el 4 de febrero de 2017].
- Organización de los Estados Americanos (OEA) y Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD) (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narraci.pdf> [Consultado el 13 de enero de 2018].
- Platón (2013). *El Banquete*. España: Editorial Alianza.
- Pulido, R., Ballén, M. y Zúñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa: teorías, proceso, técnicas*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Roedig, A. (2012). El trabajo intelectual se degrada: aunque cada vez se produce más saber, son menos los que pueden vivir de su trabajo. *Sinpermiso*. Recuperado de <http://www.sinpermiso.info/textos/la-educacin-es-perjudicial> [Consultado el 1.º de enero de 2018].
- Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121561> [Consultado el 26 de diciembre de 2018].
- Sandín, M. (2003). Tradiciones en la Investigación Cualitativa. En *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones* (pp. 141-184). Madrid: McGraw-Hill.
- Schrodinger, E. (1998). *Mi concepción del mundo*. España: Tusquets Editores.
- Schwab, J. (1996). The practical: A language of curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23.
- Stake, R. (2007). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.

Tadeu, T. (1999). *Documentos de Identidad*. España: Belo Horizonte.

Upegui, M. (2015). Demanda de profesionales en el mercado laboral como una aproximación a la pertinencia de la educación superior en Colombia. (Trabajo de grado). Universidad Eafit, Medellín. Recuperado de https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/8525/MariaVirginia_UpeguiMejia_2015.pdf?sequence=2 [Consultado el 12 de enero de 2018].

La investigación,

ya sea cualitativa o cuantitativa,
es una actividad científica que provee
los fundamentos para los informes
y las representaciones del «Otro».
Denzin y Lyncoln, 2005



Perfil profesional de los agentes educativos que atienden primera infancia¹

Professional profile of early childhood educators

Autora:

Nadia Milena Henao García²

Recibido: 1 de febrero de 2018

Aprobado: 28 de febrero de 2018

Resumen

El artículo presenta el análisis de algunos de los resultados obtenidos en la caracterización del perfil profesional de los agentes educativos que atienden primera infancia en la Zona 1 (Nororiental) y Zona 2 (Noroccidental) de la ciudad de Medellín, enfocados en el conocimiento de la infancia que dichos agentes tienen desde una perspectiva histórica, política, de desarrollo y de derechos; para lo cual se aplicó una encuesta a docentes, auxiliares docentes, madres comunitarias, directivos y profesionales de apoyo pertenecientes a instituciones oficiales y privadas de las zonas en mención que ofrecen el Programa Buen Comienzo. La investigación se enfocó en el paradigma cuantitativo de tipo no experimental, descriptivo correlacional. Los resultados muestran, con respecto al conocimiento de la infancia, que existe un desconocimiento no generalizado de la categoría de infancia, es decir, se conocen elementos históricos, del desarrollo y la participación, pero no de manera amplia.

1. Este artículo fue escrito con base en algunos de los resultados del proyecto “Perfil Profesional, Ocupacional y de Inteligencia Emocional de los Agentes Educativos que Atienden Primera Infancia en la Ciudad de Medellín: Zona 1 (Nororiental) y Zona 2 (Noroccidental)”, desarrollado entre los años 2012 y 2013, que se centró en la caracterización del perfil profesional de los agentes educativos de las zonas ya mencionadas.

2. Coordinadora del Área de Enseñabilidad y coordinadora de la línea de investigación en Infancias de la Licenciatura en Educación Infantil y Preescolar, de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria.

Correo electrónico: nmhenaog@tdea.edu.co

Palabras clave: infancia, perfil profesional, agente educativo, concepciones, atención integral.

Abstract

The article presents an analysis of some of the results obtained in the characterization of the professional profile of educators attending early childhood in Zone 1 (Northeast) and Zone 2 (North West) of the City of Medellin, focused on knowledge of childhood these agents have a historical perspective, politics, development and rights, for which a survey of teachers, paraprofessionals, community mothers, managers and support professionals

belonging to institutions offering the Buen Comienzo program, officers and private was applied of the zones in question. The research is focused on the quantitative paradigm of non experimental, descriptive correlational. The results show, with respect to knowledge of childhood, that there is not widespread ignorance of the category of childhood, elements of the historical, development, participation but not widely known, but focused on some agents educational.

Keywords: childhood, professional profile, educational agent, conceptions, comprehensive care.

Introducción

Desde 1968, Colombia inició acciones de política pública dirigidas a promover la protección de los niños con la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) mediante la Ley 75, tales acciones dieron vida a una concepción asistencialista, centrada en la protección y satisfacción de necesidades básicas como el cuidado y la nutrición, pero fue una visión alejada por mucho tiempo de concepciones educativas y pedagógicas. Fue así como nacieron los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP) mediante la Ley 27 de 1974, orientados a la atención de los hijos e hijas de los trabajadores, a partir de allí se empezaron a gestar diferentes programas que buscaban no solo asistir al niño³, sino generar espacios educativos (Simarra, 2010).

En la década de los ochenta, con la creación en 1986 de los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), el país se acogió a los acuerdos internacionales en lo referente a la educación y atención a la primera infancia; en 1989 suscribió la Convención Internacional de los Derechos del Niño promulgada por la Unicef, que fue ratificada con la Ley 12 de 1991, este mismo año se ratificaron los derechos de los niños en el Artículo 44 de la nueva Constitución de Colombia, en el 2004 se inició la movilización por la primera infancia a través de la Alianza por la Política Pública de Infancia y Adolescencia en Colombia y en 2006 se promulgó la Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia.

Fue así como en el 2007 se formuló la Política Pública Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia mediante el Conpes 109, la cual busca “promover el desarrollo

3. En adelante cuando se haga mención a los niños, se hace referencia a los niños y las niñas respondiendo a la perspectiva de género.

integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia” (Conpes y DNP, 2007, p. 28), lo cual permite tener una visión amplia de la atención integral, ya que no se queda en la satisfacción de las necesidades básicas sino que se ocupa de la formación, el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños.

La ciudad de Medellín, bajo la administración de Sergio Fajardo Valderrama (2004-2007), preocupada por la población infantil de los 0 a 6 años de edad, creó en el año 2004 el Programa Buen Comienzo, como estrategia de gobierno para atender no sólo las necesidades básicas de alimentación, cuidado, nutrición, salud, entre otras, sino también aquellas relacionadas con la educación, el aprendizaje y el desarrollo de la primera infancia, de los niveles⁴ 1 y 2 del Sisbén⁵ y población en situación de desplazamiento, y del nivel 3 del Sisbén, previa documentación del grado de vulnerabilidad⁶. Dados los resultados de dicho programa, se convirtió en Política Pública Municipal mediante el Acuerdo 58 de 2011, reglamentado en el Decreto 01277 de 2013, lo cual permite una continuidad en la atención integral y una protección permanente de los niños como sujetos sociales y titulares de los derechos consagrados en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en el Código de la Infancia y la Adolescencia; y cuya función es garantizar una atención que se expanda a todas las esferas de la sociedad a partir de una articulación intersectorial e interinstitucional, reconociendo a los niños como sujetos de derechos y la infancia como una categoría social (Casas, 2006).

Esta política municipal se convirtió en una herramienta importante puesto que muchos de los niños pertenecientes a estos niveles deben estar al cuidado de personas externas a su núcleo familiar (docentes, auxiliares docentes, madres comunitarias, directivos y profesionales de apoyo), y estas personas, que están a cargo de los hogares infantiles, hogares comunitarios, escuelas o preescolares entran a cumplir un papel preponderante; todas estas personas, a quienes se les denomina “agentes educativos”, son responsables por la atención y protección de los niños en el marco de los programas y políticas públicas de atención integral a la primera infancia, y deben de tener un nivel de formación mínimo y un conocimiento profundo de la infancia para hacerse cargo de los niños, a fin de que el proceso formativo y de atención integral tenga un impacto positivo en su desarrollo multidimensional e integral y en los procesos de educación inicial.

4. Los niveles del Sisbén, para atender a los niños, son retomados de la Política de Atención Integral a la Primera Infancia de Medellín, aprobada en el año 2011.

5. Según el Departamento Nacional de Planeación-DNP de Colombia, el Sisbén es el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales, que por medio de un puntaje clasifica a la población de acuerdo con sus condiciones socioeconómicas.

6. Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, la situación de vulnerabilidad está relacionada con aquellas personas o grupos de personas que, por razones inherentes a su identidad o condición y por acción u omisión de los organismos del Estado, se ven privados del pleno goce y ejercicio de sus derechos fundamentales y de la atención y satisfacción de sus necesidades específicas.

El proyecto surge, por tanto, de la necesidad de apoyar las políticas públicas de primera infancia que existen en la ciudad de Medellín (Colombia), puntualmente el Programa Buen Comienzo, a través de un asunto tan crucial, como lo son los agentes educativos que atienden a la primera infancia, reconociendo que el concepto de infancia no es único, ya que depende de las representaciones sociales que tiene cada cultura con relación a ella, y de los momentos históricos de la humanidad. De acuerdo con los planteamientos de Alzate (2002, p. 2):

La concepción de la infancia guarda coherencia con la sociedad vigente. Los principios de organización religiosa y militar presentes en períodos como el siglo XII y XIII dan origen a los niños de las cruzadas. Los principios de organización educativa y científica del siglo XVII y XVIII dan origen al niño escolar. Los principios de organización industrial dan origen a los niños trabajadores y a los aprendices del siglo XIX. Los principios de organización familiar dan origen al hijo de familia que realiza todas sus actividades en el hogar bajo la tutela de los padres. El fortalecimiento del Estado da origen a los hijos del estado, niños que desde muy pequeños pasan de manos de sus padres a las de un personal especializado que se hace cargo de ellos en guarderías y jardines infantiles, como se ve actualmente. Esta misma situación se observa en las instituciones que se encargan de la protección del niño: de instituciones masivas tipo cuartel o convento se pasa a la institución escuela, institución taller o institución hogar.

Representaciones sociales (Casas, 2006) ampliamente compartidas sobre la infancia que nos permiten comprender las interrelaciones e interacciones sociales que establecemos en cada sociedad con dicha población, que están estrechamente ligadas con la cultura y los momentos históricos de cada sociedad y que se fueron construyendo en América Latina desde el proceso de colonización y transformaron las prácticas y concepciones que tenían las culturas indígenas que habitaban el territorio latinoamericano con respecto a la infancia (Rodríguez y Mannarelli, 2007). Lo anterior hizo que se incorporaran prácticas eurocéntricas, como el infanticidio, el abandono, la ambivalencia y la intrusión, recurrentes desde la Antigüedad hasta el siglo XVIII (De Mause, 1991).

Además de la concepción histórica de infancia, es necesario reconocer los procesos de desarrollo socioculturales basados en los postulados de Vigotsky (1979, citado por Lucci, 2006), y que están relacionados tanto con un nivel social como individual para generar espacios de interrelaciones pertinentes, donde no solo el ambiente sea el que propicie espacios diversificados para el aprendizaje (Coleman, 1998; Lin, 1999), sino que el niño sea un sujeto activo en los procesos poniendo en juego todo su potencial cognitivo, social, afectivo, comunicativo y corporal.

Conocer sobre las concepciones de infancia, sus procesos de desarrollo y su construcción como población sujeto de derechos, permitirá construir planes de acción y de actualización para los agentes educativos a fin de contribuir a su formación de manera más acertada, teniendo en cuenta las características, las funciones que desempeñan, los asuntos que pueden ser de su interés, y así aportar a la cualificación de las interacciones de ellos con los niños, asunto nodal y de algún modo determinante

en el mejoramiento de las instituciones, los contextos y los procesos educativos en la primera infancia. Con este propósito se plantea el siguiente interrogante: ¿cuáles serán las características del perfil profesional de los agentes educativos que atienden primera infancia en la Zona 1 (Nororiental) y Zona 2 (Noroccidental) de la ciudad de Medellín, enfocados en el conocimiento de la infancia?

Respecto a los agentes educativos y su formación profesional, Simarra y Pereira (2010) plantean que en la actualidad los agentes educativos siguen formándose bajo los parámetros conceptuales tradicionales, con la idea de maestro del siglo XX, con gran vocación y con habilidad técnica para ejecutar estrategias y se deja de lado la formación académica; destacan que “en Colombia no es posible hablar de un agente educativo como un sujeto universal, sino que es imprescindible hablar de un imaginario pedagógico diverso” (Simarra y Pereira, 2010).

Conscientes de la responsabilidad social que tenemos los adultos con los niños, se consideró importante realizar una investigación enfocada en los agentes educativos que atienden la primera infancia, con el fin de identificar el perfil profesional y las interacciones que tiene dicha población desde sus concepciones. Por ello les otorgamos a los agentes educativos un papel fundamental en dicho proceso investigativo, pues son ellos quienes de manera directa permiten que la atención que se le brinda a la infancia en la ciudad de Medellín sea integral y de calidad, con un enfoque de derechos y de responsabilidad social.

Teniendo en cuenta el anterior marco de referencia que permitió el desarrollo del proyecto entre los años 2012-2013, en el presente artículo se analizan algunos de los resultados obtenidos en la caracterización del perfil profesional de los agentes educativos que atienden primera infancia en la Zona 1 (Nororiental) y Zona 2 (Noroccidental) de la ciudad de Medellín, con relación a su conocimiento de la infancia desde una perspectiva histórica, política, de desarrollo y de derechos, y cómo dicho conocimiento o desconocimiento influyen en la atención educativa integral de la primera infancia de Medellín. Para lograr dicho análisis, el artículo se fundamenta en diversos referentes teóricos y normativos, como las políticas públicas de atención a la primera infancia que se han gestado en el ámbito nacional y municipal, y algunos artículos académicos y científicos y libros donde se reconoce la infancia desde una perspectiva de derechos, de desarrollo, histórica y política.

Metodología

La investigación se enmarcó en un paradigma cuantitativo de tipo no experimental y descriptivo correlacional, ya que se caracterizó y analizó el perfil profesional de los agentes educativos que atienden primera infancia en la Zona 1 Nororiental y la Zona 2 Noroccidental de la ciudad de Medellín⁷.

7. La ciudad de Medellín (Antioquia, Colombia) se encuentra dividida en siete zonas: zona 1 nororiental, zona 2 noroccidental, zona 3 centroriental, zona 4 centroccidental, zona 5 suroriental, zona 6 suroccidental y zona 7 distrito rural; y estas a su vez se dividen en comunas, sumando un total de 16 comunas. Las zonas se emplean para agrupar las comunas según su ubicación dentro de la ciudad.

Para la caracterización y el análisis del perfil profesional se utilizó una entrevista estructurada, a la cual se le realizó pilotaje y análisis entre grupos de pares investigadores antes de ser aplicada a los sujetos participantes de la investigación. Este instrumento lo diligenciaron los agentes educativos pertenecientes a instituciones oferentes del Programa Buen Comienzo y a instituciones oficiales y privadas, a partir de veinticinco ítems en los que se preguntó por su formación y conocimiento acerca de la infancia. La muestra se estableció por medio de la base de datos del Programa Buen Comienzo y de los núcleos educativos de la ciudad, se tomó una muestra estratificada de 253 agentes educativos entre los que se encuentran: docentes, auxiliares docentes, madres comunitarias, directivos docentes y profesionales de apoyo, ubicados en las zonas ya mencionadas. El instrumento se aplicó de forma aleatoria en las dos zonas en dos meses, abril y mayo, del año 2013.

Las subvariables contempladas en el instrumento que indaga por el perfil profesional y que guardan relación con la perspectiva histórica, política, de desarrollo y de derechos, dentro de la variable de conocimiento de la infancia, fueron:

- Concepción e historia de la infancia
- Conocimiento de la política y el desarrollo
- Conocimiento de los derechos

Resultados y discusión

Hablar de un perfil profesional de los agentes educativos que atienden primera infancia en la Zona 1 Nororiental y la Zona 2 Noroccidental de la ciudad de Medellín, es hablar de sus características considerando su nivel de formación y el conocimiento que tienen de la infancia desde una perspectiva histórica, política, de desarrollo y de derechos. Pero ese perfil profesional también se caracteriza por ser propio de cada uno de los agentes, ya que se reconstruye permanentemente en las interrelaciones que se establecen con los niños en la praxis educativa.

El perfil se caracteriza por ser orientador y no prescriptivo, ya que las tendencias actuales apuntan hacia la concepción de perfiles polivalentes abiertos y dinámicos. De allí la necesidad de formar un docente reflexivo, crítico e investigador, lo cual constituye actualmente una alternativa adecuada si se quiere contar con profesionales que incorporen en el ámbito de la educación inicial habilidades y conocimientos para diseñar, desarrollar, evaluar y formular estrategias y programas de intervención educativa en contextos socio-educativos y culturales cambiantes. (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001, p. 241)

A partir de reconocer la formación como el eje central que permite la constitución de los sujetos en un campo social y cultural, y teniendo en cuenta la formación de los agentes educativos que atienden la primera infancia en la ciudad de Medellín, es necesario que el proceso de interacción que se establezca con la infancia parta de su reconocimiento profundo desde diferentes perspectivas, pero sobre todo que se construya una concepción clara sobre ella, ya que de esto depende el modo de relacionarse con esta población y la garantía de sus derechos desde un enfoque de integralidad.

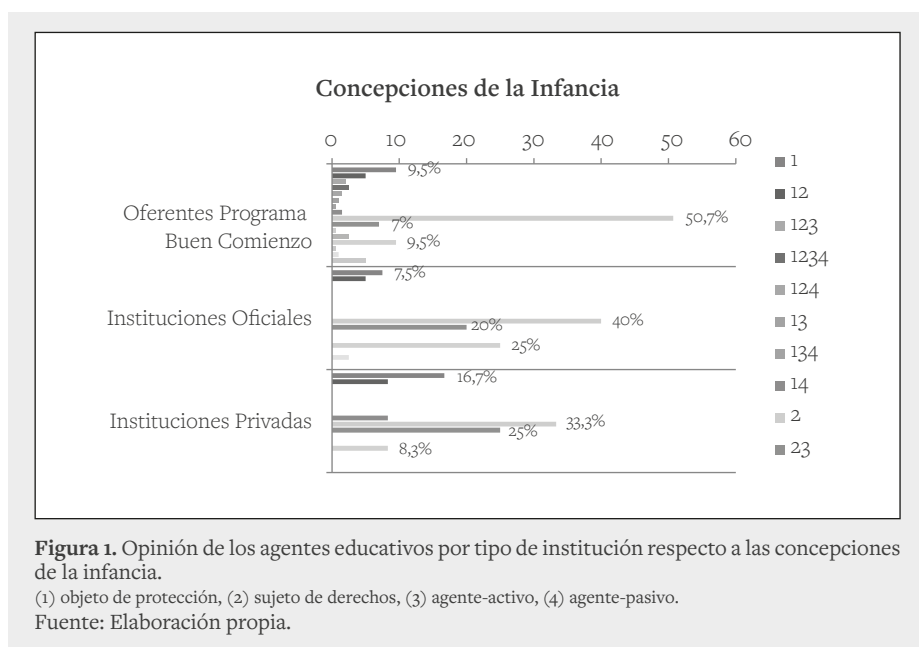
Concepción e historia de la infancia

No existe una única concepción sobre la infancia, ya que este concepto depende de las representaciones sociales de cada cultura con relación a ella y de los momentos históricos de la humanidad (Alzate, 2002).

Así, a partir de la subvariable que indaga por el conocimiento acerca de la infancia, se observa que entre el 33,3 % y el 50,7 % de los agentes educativos pertenecientes a los oferentes del Programa Buen Comienzo, las instituciones oficiales y privadas conciben a los niños y niñas como sujetos de derechos, los demás porcentajes se distribuyen en una concepción como objetos de protección, agentes-activos y agentes-pasivos (ver Figura 1). Con relación a lo anterior, es posible considerar que los agentes educativos de esta investigación se encuentran en un nivel promedio en términos de sus concepciones sobre la infancia.

Los agentes educativos que hacen parte del Programa Buen Comienzo evidencian un mayor conocimiento de la infancia como población sujeto de derechos con relación a los agentes de las instituciones oficiales y privadas, lo cual puede deberse a que se encuentran en una relación más estrecha con la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia de Medellín, y además participan en eventos académicos y procesos formativos permanentes, donde se parte del reconocimiento de los niños como sujetos de derechos con base en la Convención de los Derechos del Niño de 1989, la Constitución Política de Colombia de 1991 y el Código de la Infancia y la Adolescencia de 2006.

Es necesario hacer un estudio para indagar por qué los agentes educativos que pertenecen a instituciones oficiales y privadas y algunos a los oferentes de Buen Comienzo, aún tienen una visión de los niños y niñas como agentes-activos, agentes-pasivos o como objetos de protección, lo cual puede deberse a los niveles de formación, a un desconocimiento de la evolución histórica que ha tenido la categoría de infancia, de los movimientos sociales a favor de ella, de las políticas, programas y proyectos que se han gestado para garantizar sus derechos, o tal vez porque siguen considerando la infancia como una etapa de fragilidad y de carencias y desconocen que, como en todas las etapas de desarrollo del ser humano, se poseen potencialidades y capacidades susceptibles de desarrollo por medio de relaciones con los objetos y los sujetos.



A partir de la concepción de los agentes educativos sobre la infancia, se indagó por el conocimiento que tienen de su configuración histórica, y para ello se tuvieron en cuenta cuatro preguntas esenciales a fin de identificar si tienen un conocimiento respecto al proceso histórico que ha tenido dicha población. Se observa que en la primera pregunta: ¿considera usted que la infancia ha tenido un significado relevante para la sociedad en todas las épocas?, entre un 55,2 % y un 72,5 % de los agentes educativos consideran que la infancia NO ha tenido un significado relevante para las sociedades en todas las épocas (ver Figura 2). Los agentes educativos de las instituciones oficiales son los que reportan el mayor porcentaje, en tanto que entre los agentes educativos de los ofertantes del Programa Buen Comienzo y de las instituciones privadas, no se observa un margen de diferencia amplio con los que consideran que la infancia sí ha tenido un significado relevante en todas las épocas.

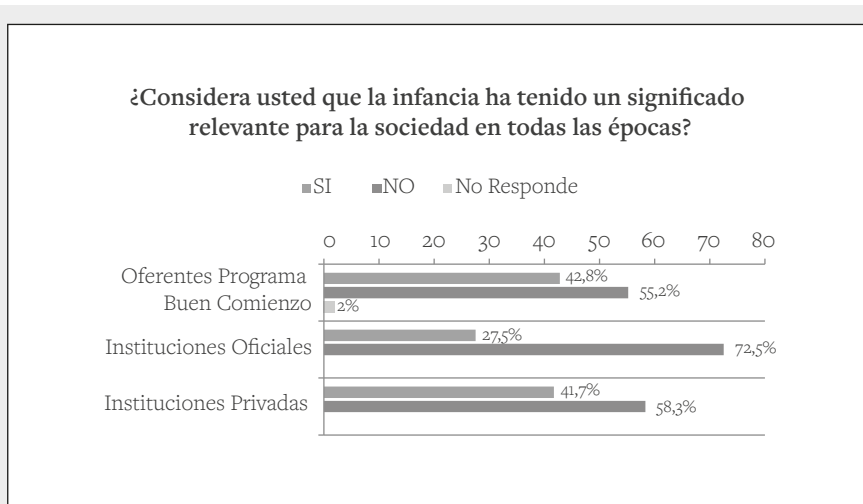


Figura 2. Opinión de los agentes educativos por entidad respecto al significado relevante de la infancia para la sociedad en todas las épocas.
Fuente: Elaboración propia.

En la segunda pregunta: ¿puede decirse que para todas las culturas la infancia tiene el mismo significado?, entre un 81,6 % y un 92,5 % de los agentes educativos consideran que la infancia NO tiene en todas las culturas el mismo significado, y existe una tendencia marcada entre los tres tipos de instituciones (ver Figura 3).

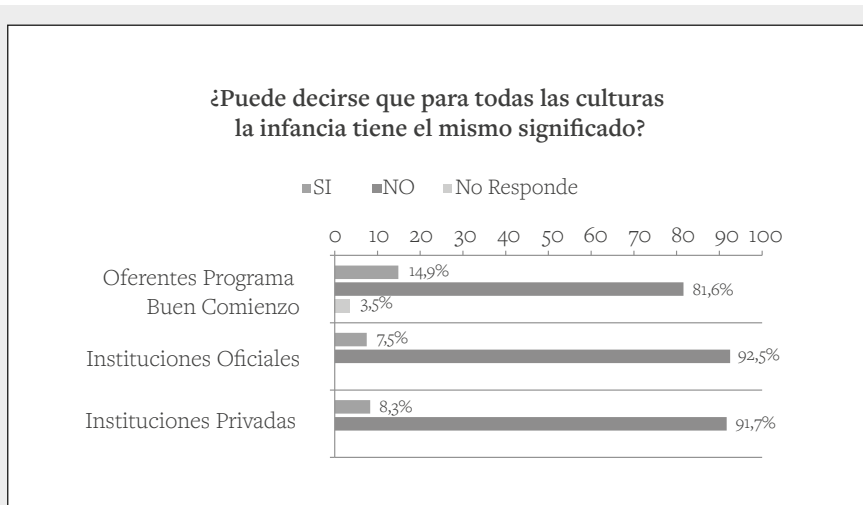


Figura 3. Opinión de los agentes educativos por tipo de institución respecto al significado de la infancia para todas las culturas.
Fuente: Elaboración propia.

Se observa que en la tercera pregunta, ¿tiene conocimiento de la influencia de otras culturas en América Latina que han transformado positivamente la concepción de infancia?, no existe una tendencia entre los tres tipos de instituciones, ya que entre un 52,2 % y un 55 % de los agentes educativos de los oferentes del Programa Buen Comienzo y las instituciones oficiales manifiestan que SÍ tienen conocimiento de la influencia positiva de otras culturas en la transformación de la concepción de infancia en América Latina, mientras que un 83,3 % de los agentes educativos de las instituciones privadas dicen NO tener conocimiento de dicha influencia (ver Figura 4).

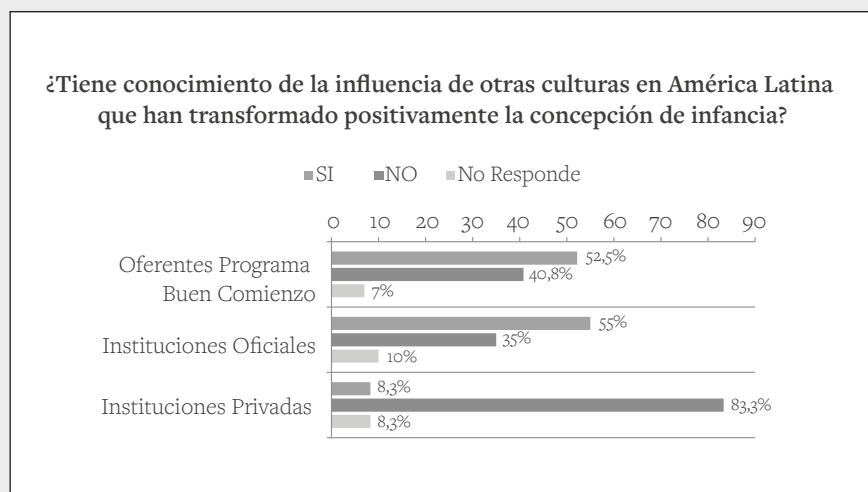
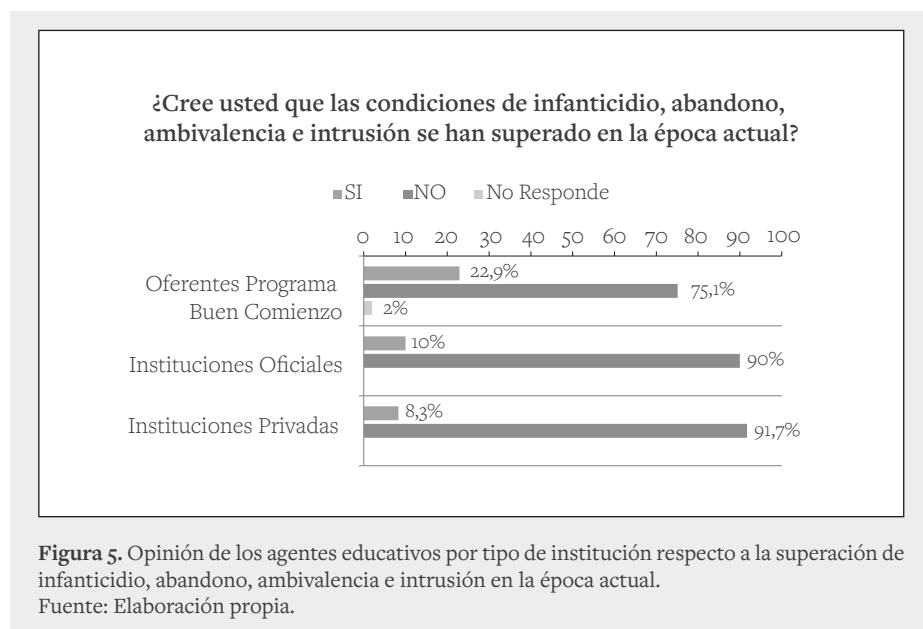


Figura 4. Opinión de los agentes educativos por tipo de institución respecto al conocimiento de la influencia de otras culturas en América Latina en la transformación positiva de la concepción de infancia.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en la cuarta pregunta, ¿cree usted que las condiciones de infanticidio, abandono, ambivalencia e intrusión se han superado en la época actual?, existe una tendencia entre un 75,1 % y un 91,7 % de los agentes educativos del Programa Buen Comienzo, de las instituciones oficiales y privadas que consideran que las condiciones de infanticidio, abandono, ambivalencia e intrusión NO se han superado en la época actual (ver Figura 5).



Si se analizan los anteriores resultados que hacen referencia al conocimiento de la historia de la infancia, queda claro que existen algunas contradicciones de unos resultados con otros. Al relacionar la subvariable sobre la concepción de infancia que tienen los agentes educativos, se encontró que aproximadamente la mitad de los agentes educativos de los tres tipos de institución conciben a los niños como sujetos de derechos, lo cual implica necesariamente conocer el devenir histórico que ha marcado a la población infantil, pero al responder a las cuatro preguntas formuladas se evidencia que no hay claridad respecto a la historia de la infancia.

Primero, cuando se pregunta si la infancia ha tenido un significado relevante para la sociedad en todas las épocas, aunque los porcentajes más amplios se ubican en el NO, muchos agentes educativos aún consideran que SÍ ha tenido el mismo significado, lo que evidentemente muestra un desconocimiento respecto a las representaciones sociales ampliamente compartidas sobre la infancia, que permitan comprender las interrelaciones e interacciones sociales que establecemos en cada sociedad con dicha población y que están estrechamente ligadas con la cultura y los momentos históricos de cada sociedad.

Segundo, al indagar si en todas las culturas existe el mismo significado con respecto al concepto de infancia, se encuentra que en porcentajes muy amplios los agentes educativos de los tres tipos de instituciones consideran que NO, lo cual evidenciaría que tienen claro que cada sociedad y cultura construyen sus propias concepciones según las creencias y costumbres, sin embargo, esta respuesta es contradictoria frente a la de la anterior pregunta, en la cual un porcentaje significativo responde que en

todas las épocas las sociedades *Sí* han tenido el mismo significado sobre la infancia. Es decir, por un lado consideran que no todas las culturas tienen el mismo significado de la infancia, pero, por otro, que todas las sociedades en todas las épocas han tenido el mismo significado de la infancia.

Tercero, al preguntar por la influencia positiva de otras culturas en la concepción de infancia en América Latina, los resultados muestran que los agentes educativos que trabajan con Buen Comienzo y las instituciones oficiales manifiestan conocer la influencia positiva que han tenido otras culturas en la concepción de infancia en América Latina, en oposición a lo que opinan los agentes educativos de las instituciones privadas, los cuales consideran que otras culturas no influyeron positivamente en la concepción de infancia en Latinoamérica. Lo anterior evidencia que tanto los agentes educativos del Programa Buen Comienzo como de las instituciones oficiales no tienen claridad del proceso de colonización que América Latina vivió, y por ende de la transformación de las prácticas y concepciones que tenían las culturas indígenas que habitaban el territorio latinoamericano con respecto a la infancia.

Por último, al indagar por la superación en la época actual de condiciones como infanticidio, abandono, ambivalencia e intrusión, se encuentra que los agentes educativos de los tres tipos de instituciones consideran que en la actualidad no se han superado estas prácticas en contra de la infancia, lo que permite develar como ellos desde su práctica profesional evidencian cotidianamente que la infancia sigue siendo en la actualidad una población en situación de vulnerabilidad.

Por eso los agentes educativos no pueden generalizar las concepciones que se han tenido sobre la infancia a lo largo de la historia, ya que es evidente que el significado de la infancia no ha sido el mismo en todas las sociedades y culturas en las diferentes épocas. Este conocimiento permite reconocer las concepciones e imágenes de la infancia en diferentes épocas históricas, así como las prácticas a favor o en contra y las características de los contextos familiares, sociales y culturales que la han rodeado, y de este modo llegar a la concepción actual sobre infancia como una categoría social, y de los niños como sujetos de derechos reconocidos mediante la Convención de los Derechos del Niño en 1989, lo que ha generado movilizaciones sociales a favor de su protección, bienestar, educación y participación.

Conocimiento de la política y el desarrollo

El conocimiento de la política implica necesariamente conocer el marco normativo y legal que dio origen al reconocimiento de los niños como sujetos de derechos, y desde allí el planteamiento de una atención integral a esta población. Algunos de los documentos son: a) Documento Conpes Social 109, que materializa la Política Pública de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”, con el fin de garantizar un desarrollo integral de los niños; b) Guías del Ministerio de Educación Nacional que fundamentan los procesos educativos, entre ellas la Guía 35 “Ruta de Atención Integral a la Primera Infancia”, la Guía 10 “Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera

Infancia”, y la Guía 13 “Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición”; c) Áreas del Derecho (protección, participación, vida y supervivencia, desarrollo y educación inicial), las cuales recopilan los derechos de los niños consagrados en la Convención de los Derechos del Niño y la Constitución Política de 1991; d) Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, cuya finalidad es garantizar a los niños su pleno y armónico desarrollo, por medio del establecimiento de normas para la protección integral de la infancia. Otros documentos son la Convención de los Derechos del Niño de 1989, resoluciones, decretos, programas, proyectos, planes y estrategias que propendan por la atención de los niños desde los principios de integralidad y corresponsabilidad.

Se observa que no existe una tendencia entre los tres tipos de instituciones respecto de la subvariable que indaga por el conocimiento que tienen los agentes educativos de las normas referentes a la atención integral a la primera infancia: un 16,9 % de los agentes educativos del Programa Buen Comienzo conocen la Ley 1098 de 2006 y un 11,4 %, las áreas de derecho. En cuanto a los agentes educativos de las instituciones oficiales, un 30 % conocen las guías del MEN y la Ley 1098 de 2006, y un 33,3 % de los de las instituciones privadas conocen las guías del MEN. Los otros porcentajes se distribuyen en las demás opciones de respuesta (ver Figura 6).

Al analizar estos resultados, se evidencia que no existe una unificación en cuanto a los documentos legales que ellos dicen conocer. El porcentaje más amplio de los agentes educativos del Programa Buen Comienzo se ubican en un conocimiento de la Ley 1098 de 2006 y de las áreas de derecho, lo cual es lógico en el sentido que ellos pertenecen de manera directa a la política pública de atención integral a la primera infancia, de la cual ambos documentos son el sustento, ya que, por un lado, la Ley 1098 plantea el principio de corresponsabilidad entre familia, sociedad y Estado, y la importancia que tienen los primeros años de vida en el desarrollo cognitivo, social, afectivo y comunicativo del ser humano, y por otro lado, porque las áreas de derecho son las que sustentan las políticas públicas, ya que a partir de ellas se materializa la atención en salud, nutrición, protección, educación, ciudadanía y desarrollo integral de la primera infancia.

El mayor de los porcentajes entre los agentes educativos de las instituciones oficiales y privadas, por su parte, dicen conocer las guías del Ministerio de Educación Nacional, lo cual se explica porque ellos pertenecen no al ámbito de la educación inicial regida por las políticas públicas de primera infancia, sino al ámbito de la educación formal, donde los lineamientos que plantea el Ministerio son los que rigen el funcionamiento de las instituciones y la práctica pedagógica y educativa de los agentes.

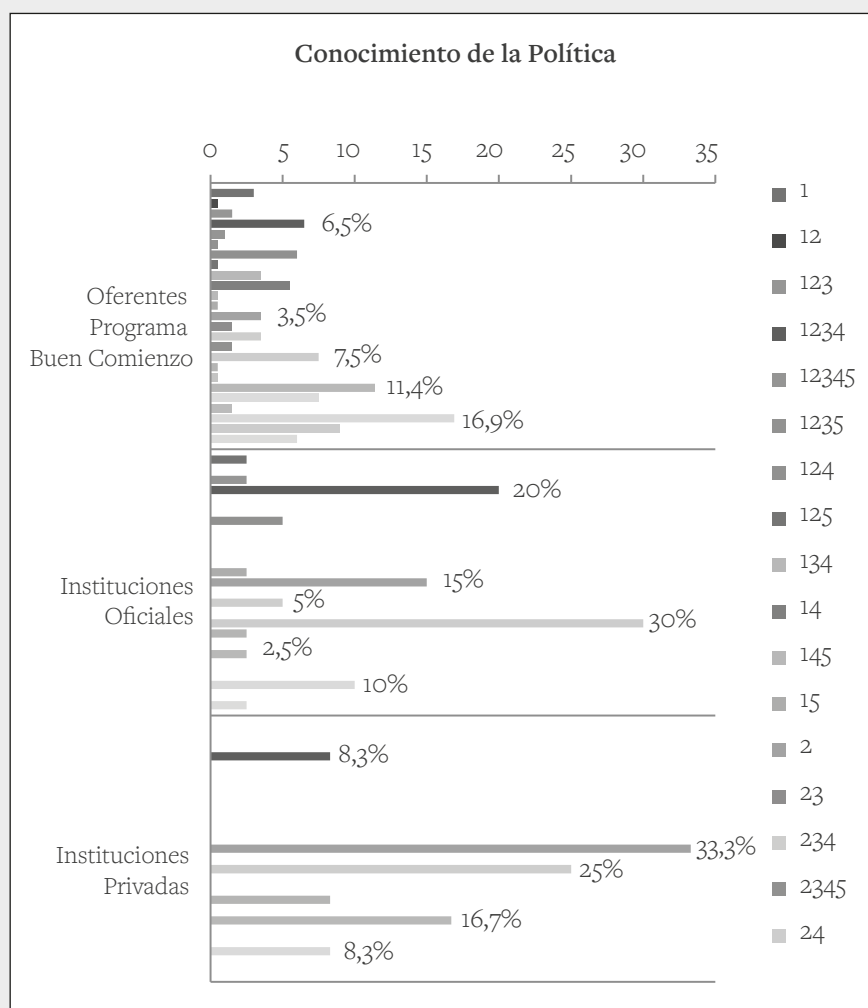


Figura 6. Opinión de los agentes educativos por tipo de institución respecto al conocimiento de las políticas o normas referentes a la Atención Integral a la Primera Infancia.

(1) Conpes 109, (2) Guías MEN, (3) Áreas de Derecho, (4) Ley 1098 de 2006, (5) Otra.

Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar que dentro de estos documentos que sustentan y complementan la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia, el desarrollo se concibe (MEN, 2009a) como un proceso de reconstrucción y reorganización permanente, de interacción consigo mismo y con el contexto, que no es lineal sino complejo y caracterizado por continuos avances y retrocesos que no tienen un principio definido, ya que se presenta y manifiesta desde la gestación, ni tienen un final diferente a la muerte del individuo.

Se observa que con base en la subvariable que indaga por el conocimiento que tienen los agentes educativos frente a la teoría del desarrollo que sustenta la política pública de atención integral a la primera infancia, no existe una tendencia entre los tres tipos de instituciones, ya que desde los oferentes del Programa Buen Comienzo y las instituciones privadas entre un 45,3 % y un 50 % de los agentes educativos consideran que en la política pública la teoría del desarrollo que actualmente se reconoce como relevante para el trabajo con la primera infancia es la Teoría Estímulo-Ambiente. Por su parte los agentes educativos de las instituciones oficiales, consideran que la teoría relevante es la Ecológico-Contextual con un 52,5% (ver Figura 7).

Los agentes educativos del Programa Buen Comienzo y de las instituciones privadas presentan niveles altos de desconocimiento respecto a la teoría del desarrollo que sustenta la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia, la cual plantea que el desarrollo es un proceso cambiante de reconstrucción y reorganización permanente, en interacción consigo mismo y con el contexto. El desconocimiento de los agentes puede deberse a que no conocen las políticas públicas que se han gestado a nivel nacional y municipal en torno a la primera infancia, lo que puede repercutir en la manera como los agentes educativos planean sus actividades y las desarrollan, y los objetivos que proponen para las mismas, ya que ellos afirman que la teoría relevante en el trabajo con los niños es la de estímulo-ambiente, que se relaciona con los postulados de la teoría sociocultural, la cual plantea el desarrollo del ser humano dentro de un contexto social, es decir, primero se establecen relaciones con el entorno y posteriormente nos desarrollamos.

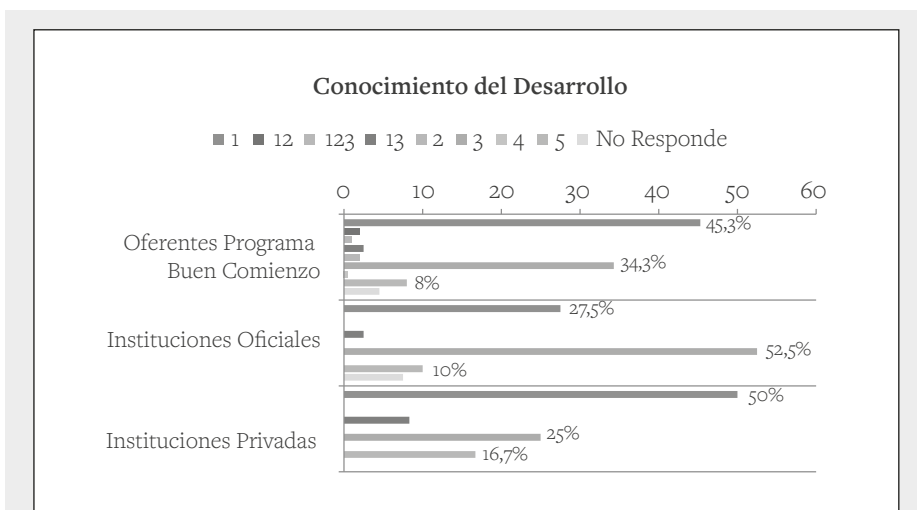


Figura 7. Opinión de los agentes educativos por tipo de institución respecto al conocimiento de la teoría del desarrollo que sustenta la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia.

(1) Estímulo-Ambiente, (2) Organicista, (3) Ecológico-Contextual, (4) Otra, (5) No Sabe-No Responde.

Fuente: Elaboración propia.

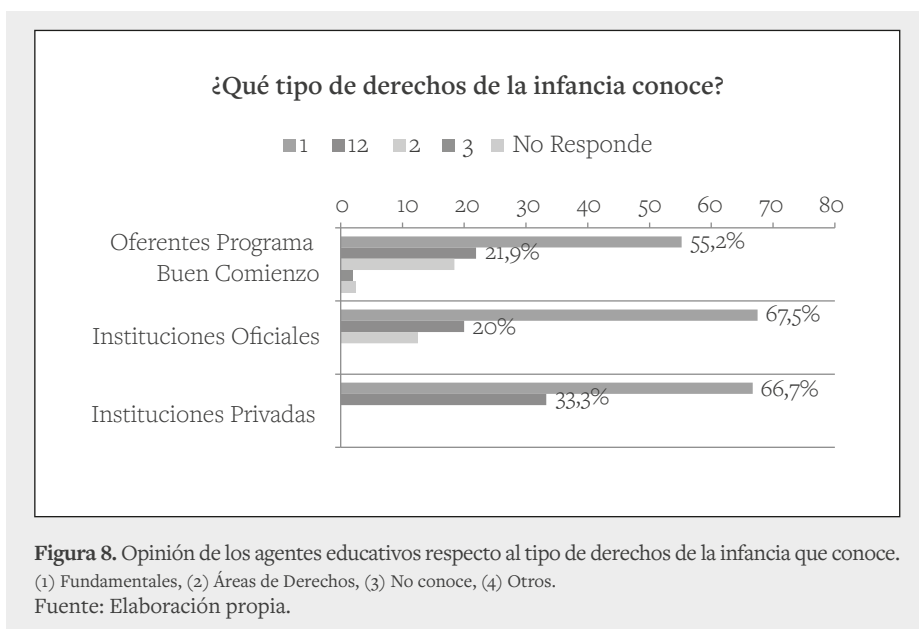
Los agentes educativos, en la medida en que reconocen que actualmente desde la política pública la teoría que sustenta el trabajo con la primera infancia es la ecológico-contextual, en la que se relaciona el desarrollo de los niños con el desarrollo humano desde el capital social, pueden concebirlo tanto desde el nivel micro (individual) como desde una perspectiva macro. Se entiende que a nivel macro el capital social hace referencia a los arreglos institucionales, la confianza y las redes sociales entre grupos étnicos, y que a nivel individual, se refiere al acceso a recursos insertos en una red social en aras de alcanzar un propósito determinado. Partiendo de la base de arreglos mutuos (Coleman, 1998; Lin, 1999) se generan espacios de interrelaciones pertinentes, donde no solo el ambiente propicie espacios diversificados para el aprendizaje, sino que el niño sea un sujeto activo en los procesos, poniendo en juego todo su potencial cognitivo, social, afectivo, comunicativo y corporal.

Conocimiento de los derechos

La Política Pública de Primera Infancia, además de determinar la teoría relevante en la relación que el agente establece con la infancia, ofrece un marco de referencia en torno a los derechos de los niños, los cuales fueron reconocidos por la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989 y permiten brindarles una atención integral, y que son agrupados en cuatro áreas (Alcaldía de Medellín, Decreto 01277 de 2013):

- Vida y supervivencia: es el derecho a la vida, que se entiende como el bienestar físico, psíquico y social, como ejercicio pleno del proceso vital en armonía consigo mismo, con los demás y con el mundo.
- Protección: es el derecho que tienen los niños y las niñas a disfrutar de una vida plena en condiciones que aseguren el respeto de su dignidad y el derecho a ser cuidados y protegidos frente a conductas que atenten contra su desarrollo integral como seres humanos.
- Desarrollo y educación inicial: la educación para la Primera Infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos.
- Participación: es el reconocimiento que se hace a niños y niñas como protagonistas de su propia vida y de la sociedad creando condiciones y medios para fortalecer una cultura democrática y de ejercicio de sus derechos.

Dentro de la subvariable que indaga por el conocimiento que tienen los agentes educativos de los derechos de la infancia, se tuvieron en cuenta dos preguntas fundamentales para la investigación. Se observa que en la primera pregunta (¿qué tipo de derechos de la infancia conoce?) existe una tendencia en los tres tipos de instituciones, ya que entre un 55,2 % y un 67,5 % de los agentes educativos dicen conocer solo los derechos fundamentales de la infancia (ver Figura 8).



Se observa que en la segunda pregunta ¿cuáles documentos legales conoce usted?, entre un 25 % y un 47,5 % de los agentes educativos dicen conocer la Constitución Política de Colombia de 1991, como el documento legal que protege los derechos de la infancia (ver Figura 9).

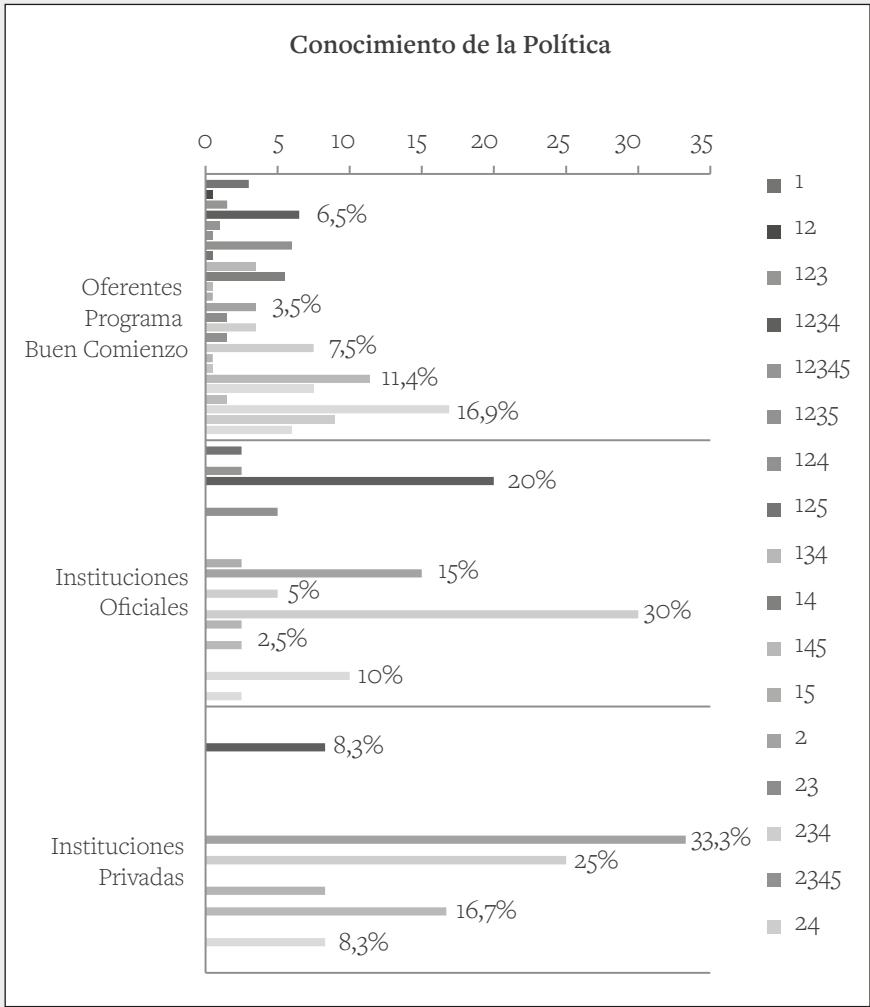


Figura 9. Opinión de los agentes educativos por entidad respecto a los documentos legales que conocen relacionados con los derechos de la infancia.
(1) Constitución, (2) Convención, (3) Protección, (4) Derechos Áreas, (5) No conoce, (6) Otra.
Fuente: Elaboración propia.

Si analizamos los anteriores resultados respecto al conocimiento que los agentes educativos dicen tener de los derechos de los niños, encontramos lo siguiente: en primer lugar, queda claro que en los tres tipos de instituciones se tiene un conocimiento amplio de los derechos fundamentales de los niños, a saber, la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión, consagrados en el Artículo 44 de la Constitución Política de 1991. Sin embargo, también se revela que los agentes educativos que atienden primera infancia desconocen la existencia de cuatro áreas de derecho (vida y supervivencia, protección, participación, y desarrollo y educación inicial), que fueron estipuladas en la Convención de los Derechos del Niño en 1989, que fue ratificada por Colombia en 1991, la cual recoge los derechos fundamentales de los niños que son el eje central de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia en Colombia y en el municipio de Medellín.

En segundo lugar, con relación a la pregunta sobre cuáles documentos legales conocen en relación con los derechos de la infancia, se evidencia que existe coherencia con la pregunta anterior, cuya respuesta predominante fue los derechos fundamentales, en este caso predominó el conocimiento de la Constitución Política, en cuyo Artículo 44 están estipulados los derechos fundamentales de los niños, lo que muestra una vez más el desconocimiento que existe respecto de las áreas de derecho y por tanto de la Convención de los Derechos del Niño.

Lo anterior genera diferentes inquietudes, ya que si se habla de una política pública nacional y una política pública municipal cuya población sujeto son los niños desde la gestación hasta los cinco años de edad, ¿por qué se desconoce la Convención de los Derechos del Niño?, ¿por qué si un alto porcentaje de los agentes educativos los conciben como sujetos de derechos, no se reconocen las áreas de derecho que permiten visibilizarlos como tal desde un enfoque integral? ¿Acaso falta mayor divulgación de la información y los documentos legales por parte de los gobiernos nacional y municipal, o falta mayor compromiso personal y profesional de los agentes educativos por apropiarse de los documentos y por ende de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia? Son interrogantes que dejan abiertas posibles posteriores investigaciones que develen por qué los agentes educativos que atienden primera infancia desconocen aspectos fundamentales de la infancia, y que son esenciales para lograr una integralidad en la atención y unas interrelaciones pertinentes y de calidad con los niños.

Conclusión

En el proceso de descripción y análisis de los resultados arrojados en la aplicación del instrumento de perfil profesional a los agentes educativos que atienden primera infancia en la Zona 1 Nororiental y Zona 2 Noroccidental de la ciudad de Medellín, se concluye que el conocimiento de la infancia de los agentes educativos incide en

las relaciones que se establecen entre agente educativo y niño, ya que es a partir de los procesos de socialización, institucionalizados o no, que se generan procesos de mediación pedagógica que afectan directa o indirectamente el modo de ver y de obrar en el mundo de la vida, para desarrollar la capacidad de expresión, movilizar pensamientos y potenciar acciones consigo mismo, con el otro y con lo otro, para integrarse a una cultura y a su vez transformarla.

En consecuencia, la caracterización y el análisis del perfil profesional en la investigación dan cuenta de un desconocimiento no generalizado de la categoría de infancia desde una perspectiva histórica, política, de desarrollo y de derechos, que repercute en la atención integral de los niños, lo cual puede deberse a posturas sociales aceptadas, es decir que el Estado y la sociedad en general siguen aceptando y legitimando los conocimientos de los agentes educativos por el solo hecho de trabajar con la infancia; puede deberse también a posturas personales-actitudinales que no asumen responsabilidades individuales para actualizarse, o a una postura conductual-procedimental, pues se siguen pautas y patrones establecidos desde años atrás y se desconocen los avances teóricos, históricos, políticos, sociales y educativos con relación a la infancia.

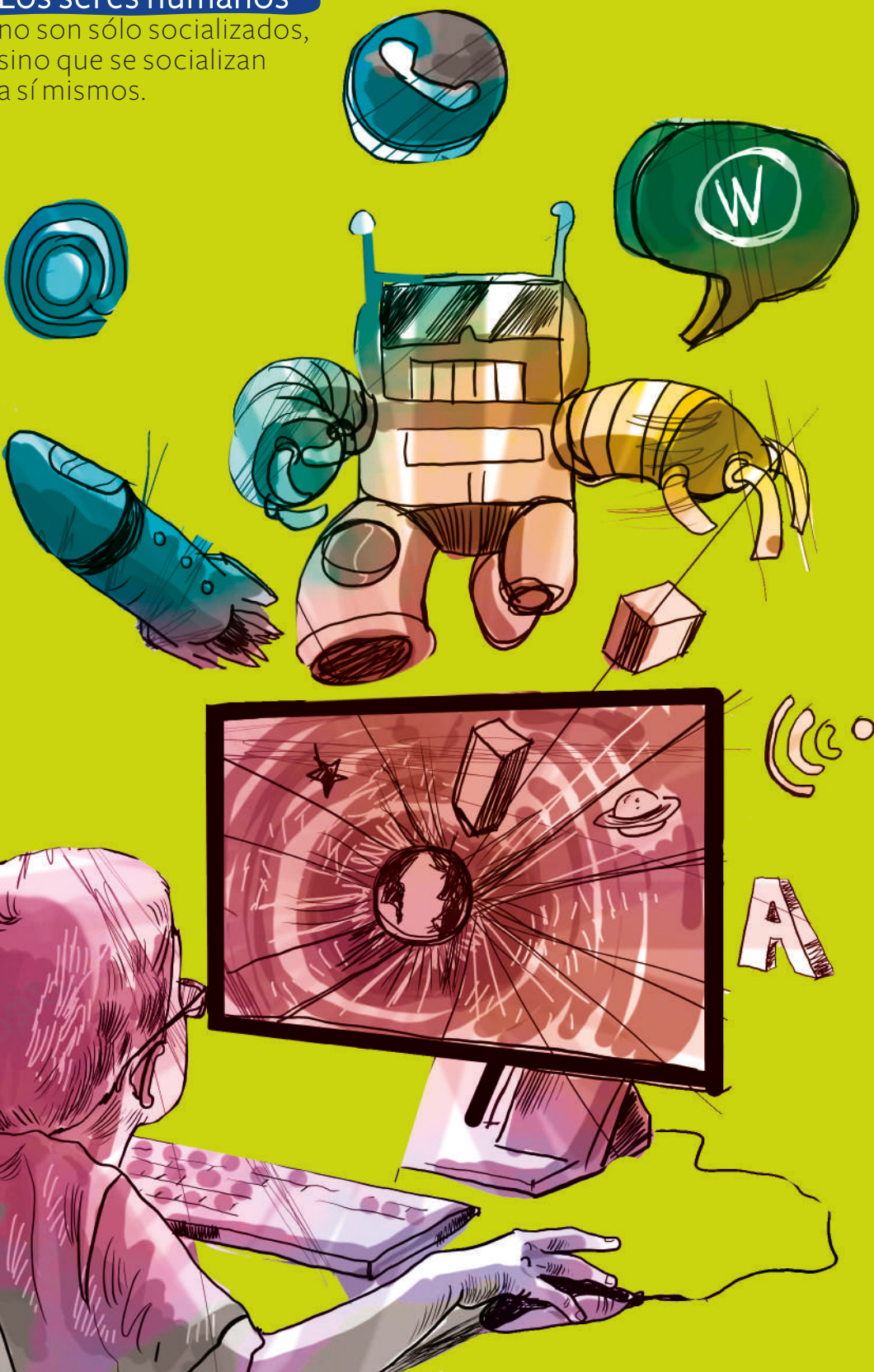
Por lo tanto, el perfil profesional de los agentes educativos de primera infancia debe ir en correspondencia con un proyecto histórico-pedagógico, es decir, debe reflejar el arquetipo de ser humano que se anhela formar y el tipo de ciudadanía a la que se aspira en un momento determinado, pues esto condiciona las actividades y orienta los esfuerzos que se llevan a cabo en los niveles personal, social y gubernamental a fin de seguir en el reconocimiento de la infancia como una categoría social, y de los niños como sujetos de derechos.

Referencias

- Alcaldía de Medellín. Decreto 01277 del 5 de julio de 2013, “Por el cual se reglamenta el Acuerdo 58 de 2011, mediante el cual se adoptó la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia Buen Comienzo, se desarrolló un Sistema de Atención Integral y se modificó el Acuerdo 14 de 2004”. *Gaceta Oficial*, N.º 4176.
- Alzate, M. (2002). Concepciones e imágenes de infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, (28). Recuperado de <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/4863/1/514517%20infancia.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, D.C.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23779>
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Concejo de Medellín. Acuerdo 58 de 2011. Por medio del cual se adopta la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia Buen Comienzo, se desarrolla un Sistema de Atención Integral y se modifica el Acuerdo 14 de 2004. Recuperado de <https://medellin.edu.co/documentos/497-acuerdo-058-de-2011/file>
- Congreso de la República de Colombia. Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006, “Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia”. *Diario Oficial*, N° 46.446.
- Consejo Nacional de Política Económica Social (Conpes) y Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2007). *Documento Conpes 109- Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”*. Bogotá: DNP. [Versión digital].
- De Mause, L.I. (1991). *Historia de la infancia*. Madrid: Editorial Alianza Universidad.
- Lin, N. (1999). *Inequality in Social Capital: Evidence from urban China. Creation and returns of social capital in education and labor markets*. Center for Research in Experimental Economics and Political Decision Making/University of Amsterdam, Institute of Information and Computing Sciences (ICS)/University of Groningen and ICS/Utrecht University.
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2009a). *Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia*. Documento N.º10. Bogotá, D.C. [Versión digital].
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2009b). *Guía Operativa para la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia*. Guía N.º35. Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2010). *Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. Documento N.º13. Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Venezuela (2001). Aproximación al perfil del docente para la educación preescolar o inicial. *EDUCERE, Entrevías Educativas*, 5(14), 241-244. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601419.pdf>
- Rodríguez, P. y Mannarelli, M. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Simarra, J. (2010). Panorama de las Políticas Públicas de Primera Infancia en Colombia. En *Miscelanea Comillas*, 68(132), 397-417. Recuperado de <https://revistas.upcomillas.es/index.php/miscelaneacomillas/article/viewFile/844/713>
- Simarra, J. y Pereira, S. (2010). *Formación de agentes educativos institucionales y comunitarios en Colombia. Estrategias clave de la educación inicial*.
- Unicef (2006 [1989]). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Unicef. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Los seres humanos



Didáctica de la Educación Infantil. Reflexiones y Propuestas¹

Teaching children's education. Reflections and Proposals

Autora:

Rosa Violante²

1. Conferencia dictada en el II Congreso de Educación Infantil. Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria, Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Medellín, 16 y 17 de mayo de 2018.

2. Magíster en Didáctica con especialización en Didáctica General. Docente en la Universidad Nacional de San Martín – Argentina.
Correo electrónico: rosaviolante@gmail.com

En esta conferencia propongo presentar cinco reflexiones alrededor de la Didáctica de la Educación Infantil vinculadas con su estatus en tanto disciplina, con la caracterización de su objeto de estudio, con la tarea del docente, con las instituciones en las que se enseña y por último con el lugar que ha de ocupar en la formación docente. A partir de cada una de estas reflexiones planteo algunas propuestas a modo de líneas, para continuar pensando juntos la transformación de las prácticas docentes puestas en acción en el día a día del trabajo desarrollado con los niños y niñas menores de 6 años. Me siento parte de esta comunidad de aprendizaje y de una experiencia de construcción de conocimiento compartido, de la que hacemos parte todos los interesados en la educación inicial/infantil.

Las cinco reflexiones que propongo son:

- Pensar la didáctica de la educación infantil como una didáctica específica y necesaria.
- Sostener una definición particular y propia de enseñanza cuando pensamos en enseñar a niños pequeños.
- Reconocer que el docente/educador como enseñante despliega diferentes acciones para asumir el compromiso político pedagógico de enseñar a los niños pequeños.
- Incluir los diversos formatos institucionales y modalidades alternativas a las que concurren niños y niñas pequeños bajo el concepto de “Escuelas Infantiles en sentido amplio” como los espacios en los que puede concretarse la educación infantil.
- Revisar el lugar central que tiene la Didáctica de la Educación Inicial en las propuestas de formación docente.

A modo de cierre y apertura, considero que estas reflexiones y propuestas forman parte de una línea de trabajo enfocada “Hacia la construcción del campo de la Pedagogía Infantil”, campo del que forma parte la Didáctica de la Educación Inicial, desde esta perspectiva.

Primera reflexión: Pensar la Didáctica de la Educación Infantil como una didáctica específica y necesaria

La *Didáctica de la Educación Infantil* es una *didáctica específica* en tanto reúne teorizaciones acerca de qué y cómo enseñar a los sujetos niños y niñas menores de 6 años. Las formas de enseñar han de responder a las posibilidades de aprendizaje que tienen los niños pequeños. En la educación infantil, las didácticas específicas por disciplinas o diferentes campos del conocimiento (didáctica de la Matemática, de Ciencias Sociales, etc.) se han de constituir solamente en aportes para enriquecer la Didáctica de la Educación Infantil. Desde esta perspectiva, el campo teórico-práctico de la Didáctica de la Educación Infantil constituye el referente central para pensar y organizar la enseñanza promoviendo una educación integral. Se reconocen como constitutivas del campo de la didáctica perspectivas con diferentes niveles de teorización (Ferry, 1991). Se incluyen:

- Teorías que no se proponen orientar el accionar, pero sí ofrecer argumentación para la toma de decisiones. Estas son los núcleos conceptuales de la didáctica de la educación infantil, por ejemplo: caracterización de las relaciones entre familias e instituciones, definición y caracterización del juego como actividad principal de los niños, entre otras (nivel de teorización 4) (Ferry, 1991).
- Repertorios de formas de enseñar que podrían reconocerse en los “Principios pedagógicos” o “Pilares” de la Didáctica de la Educación Inicial. Estas son orientaciones para la acción, suponen pautas, criterios argumentados para definir la acción del docente en relación con las diferentes variables de la situación de enseñanza. En el nivel praxiológico encontramos respuestas a: ¿Por qué? y ¿para qué? del ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? Las respuestas a estas dos últimas preguntas constituyen el nivel técnico de teorización. El nivel de teorización praxiológico, que

incluye el técnico, conforma los repertorios de formas de enseñar consideradas ética, política y pedagógicamente pertinentes para abordar el desafío de educar a los niños pequeños (niveles de teorización 2 y 3) (Ferry, 1991).

- Las prácticas de la enseñanza en acción. El diseño y la puesta en marcha de la enseñanza apelan al nivel de la acción, el cual supone también una reflexión en el curso de la misma acción. Se refiere al “saber hacer”, a la reflexión “en” y “sobre” la acción (Schön, 1986). Además se nutre de las teorías y las interpela construyendo nuevas teorizaciones en función de las necesidades que surgen de las prácticas (nivel de teorización 1) (Ferry, 1991)³

3. Para ampliar la caracterización de los diferentes niveles de teorización de Ferry se transcribe a continuación un fragmento de la tesis de maestría de Rosa Violante: “[...] Ferry (1997) muestra en la escala de teorización propuesta qué lugar ocupa la teoría en la formación docente desde el nivel de las acciones hasta el nivel del conocimiento científico. En este sentido, plantea que puede teorizarse sobre las prácticas o bien sobre aspectos de la realidad que inciden en las prácticas. En su escala, Ferry reconoce cuatro niveles:

1. Nivel de la práctica o nivel del hacer
2. Nivel del conocimiento técnico
3. Nivel del conocimiento praxiológico
4. Nivel del conocimiento científico

Resulta importante hacer dos precisiones en relación con estos cuatro niveles. En primer lugar, desde el nivel 2 al nivel 4 aparece la expresión “conocimiento de”, es decir, explicitación de razones, referencia a algún tipo de construcción teórica. El nivel 1 se refiere al nivel de la acción. En segundo lugar, Ferry plantea que los tres primeros niveles representan diferentes grados de “teorización” con relación a las acciones prácticas. El cuarto nivel se diferencia de los otros tres porque se “despega” de las acciones, busca explicar condiciones, situaciones que inciden en las acciones prácticas, produce saberes libres de la preocupación por las acciones. En este último nivel, la teoría no responde a interrogantes sobre las acciones.

El primer nivel de la práctica o nivel del hacer se refiere al hacer empírico. Se responde con acciones frente a la pregunta ¿qué hacer? Se hacen presentes al actuar el conocimiento tácito (Polanyi, 1970), el conocimiento en la acción (Schön, 1986). No hay conciencia de tal conocimiento.

En el segundo nivel (técnico) se da un primer distanciamiento respecto de la acción, se produce un discurso sobre el hacer, un discurso empírico, dado que consiste en explicar pasos, proponer recetas para conseguir determinados resultados. Correspondería al primer nivel propuesto por Van Manen, el nivel técnico. Es un discurso técnico. Se construye con la respuesta a la pregunta ¿cómo hacer? Estos saberes son los saberes característicos que se necesitan para desarrollar un oficio. Los sujetos logran apropiarse de un “saber hacer” pero sin conciencia de las razones que justifican esas acciones. Este nivel, junto con el siguiente, correspondería a lo que Schön considera la “reflexión sobre la acción”.

La diferencia entre el segundo y el tercer nivel, que a continuación desarrollaremos, consiste en que mientras en el segundo nivel se reflexiona sobre el qué hacer, y que supone dar cuenta de una racionalidad técnica (Habermas, 1971), en el tercer nivel se reflexiona sobre las razones, las finalidades y los fundamentos. Es una reflexión que puede dar cuenta de una racionalidad práctica, que en términos de Habermas supone un compromiso ético y social además de la consideración de las técnicas.

En el tercer nivel (praxiológico) se construyen las respuestas a las preguntas ¿por qué hacer...? y ¿para qué hacer? Los modelos del “saber hacer” se ponen en cuestión; se reflexionan y analizan cuáles son las implicancias de las acciones.

A nuestro entender, este tercer nivel correspondería al 2º y 3º niveles propuestos por Van Manen, es decir, se reflexiona tanto sobre los objetivos y principios de la práctica educativa como sobre los matices morales y políticos enmarcados en una perspectiva más amplia. Ferry explica que en este nivel “podemos empezar a hablar realmente de teoría porque no se trata de reproducir de manera idéntica recorridos o desarrollos que se pudieron haber practicado anteriormente sino que se va a pensar, a reflexionar sobre el sentido de estos trayectos” (Ferry, 1997, 78). Este nivel refiere al concepto de praxis, que no implica sólo el hacer técnico; la praxis demanda del docente “sabiduría práctica”, capacidad para tomar decisiones en orden a los aspectos no sólo técnicos, sino éticos y sociales. Para Ferry, “la praxis no es sólo la práctica, la praxis es la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace”. Este concepto de praxis explica el carácter ético, moral y político de la actividad docente mostrando cómo va más allá de un conjunto de pasos técnicos a seguir.

“En la praxis, el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; deben entenderse como mutuamente constitutivas, en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente, en el seno del proceso histórico vivo que se manifiesta en toda situación social real. Ni el pensamiento es preeminente, ni lo es la acción” (Carr y Kemmis, 1986).

Finalmente, y en relación con el cuarto nivel, Ferry caracteriza al conocimiento científico como aquel que está conformado por las teorizaciones referidas a aspectos educativos, pero no directamente vinculados a la toma de decisiones para la acción. Son conocimientos que responden a preguntas tales como: ¿Cómo podríamos caracterizar la institución escuela? Perrenoud (1994) los llama saberes de referencia.

La reflexión y la teorización se realizan sobre las prácticas docentes, que son nuestro objeto de estudio y en cada uno de los niveles propuestos se abordan, a nuestro entender, diferentes dimensiones de dichas prácticas que no resultan excluyentes entre sí; por el contrario, toda práctica docente conlleva una dimensión técnica y práctica.

La didáctica constituye el saber sobre el “saber hacer” relatado, escrito, tematizado, reflexionado. Por lo tanto, las perspectivas teóricas propias de la didáctica de la educación infantil recuperan teorías y prácticas muy valoradas por su carácter específico, construidas en el devenir cotidiano de la experiencia educativa desarrollada en las instituciones con niños menores de 6 años. Recuperan también parte de la historia pedagógica-didáctica de la educación inicial.

La Didáctica de la Educación Infantil es necesaria⁴ porque ha de explicitar y argumentar a favor de sostener formas de enseñar respetuosas de los niños. No todas las formas son legítimas. Es tarea de la didáctica pronunciarse en este sentido y explicitar las razones para que sean posibles los derechos de los niños a recibir educación, enseñanza que logre calidad e inclusión educativa. En segundo lugar, es necesaria en tanto ha de continuar con la tarea de pensar y analizar cuestionamientos en el proceso, siempre inacabado, de construir las formas de enseñar específicas.

Su tarea incluye proponer una organización de contenidos que atienda los modos más apropiados para ofrecerlos a los niños pequeños. De este modo se permite la democratización del conocimiento ofreciendo la posibilidad de que todos y todas puedan acceder a él. Permite llegar a todos y todas, los niños y las niñas, porque ayuda a encontrar las múltiples formas de lograrlo. Al mismo tiempo se ocupa de la reflexión sobre la función de la evaluación de los aprendizajes, y la incluye, para la re-visión de las propuestas de enseñanza en función de promover una educación integral.

Enseñar no es fácil, y enseñar a los niños pequeños es un desafío mayor. La didáctica de la educación infantil es necesaria en tanto ofrece múltiples saberes y conocimientos, expresados en los diferentes niveles de teorización que contribuyen a abordar la difícil tarea de enseñar.

Primera propuesta en respuesta a la primera reflexión

Una propuesta que expresa la especificidad y responde a la necesidad de contar con la Didáctica de la Educación Infantil la constituyen los “Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial” (Violante y Soto, 2011). Los Pilares para organizar la enseñanza son principios que han de orientar las acciones docentes en el diseño, la puesta en marcha y la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes. En este sentido constituyen teorizaciones del nivel praxiológico y técnico. Responden a qué, cómo y por qué enseñar... Se presentan a modo de recomendaciones, orientaciones “irrenunciables”, dado que constituyen las razones sobre las que descansan las formas de organizar la enseñanza respetuosa de las características particulares de los niños y niñas menores de 6 años. Los Pilares son:

4. Para ampliar estos planteamientos, véase Soto y Violante (2009).

Educación integral

Los propósitos generales de la educación inicial se orientan a considerar que la formación personal y social y la alfabetización cultural, constituyen las dimensiones de una educación integral. Este enfoque integral se propone satisfacer las necesidades e intereses de los niños y niñas en forma armónica y equilibrada. Implica responder a las necesidades de afecto, cuidado, sostén, confianza y al interés por jugar, explorar, conocer el mundo y sus múltiples manifestaciones culturales. Proponer una educación integral es pensar en el derecho incuestionable a la educación, a acceder al conocimiento, a los saberes, las actitudes, los modos de actuar y pensar y las habilidades —expresados en los Núcleos de Aprendizaje/ en los contenidos, para todos los niños y las niñas. Este pilar ofrece orientaciones a la hora de seleccionar que enseñar.

Globalización

Las propuestas de enseñanza que se ofrecen a los niños y niñas pequeños han de responder al principio de globalización. Esto significa presentar situaciones totalizadoras y evitar la fragmentación a la que se tiende cuando se seleccionan contenidos para enseñar desgajados de las propuestas o de los contextos de los que forman parte. Los organizadores de la enseñanza propios de la educación inicial (proyectos de juego, proyectos para conocer el ambiente, la vida cotidiana, las experiencias estéticas y la multitarea) (Violante y Rodríguez, 2017) se caracterizan por constituirse en propuestas - recortes “globales” o con una estructura, o propuestas totalizadoras que resultan significativas para los niños y las niñas. Desde las propuestas se apela a la inclusión de los diferentes contenidos de los campos de experiencias que sean pertinentes de abordar para cada caso. Se nuclea o aglutina aquello que guarda sentido con determinado proyecto de juego, o con la oferta de multitarea, o con el organizador de la enseñanza que lleve adelante el docente.

De este modo se posibilita que todos los niños y las niñas accedan a la construcción de conocimientos a partir de una intencionalidad docente, que enfatiza el derecho a la democratización de los saberes como patrimonio de todas y todos. Este pilar constituye una de las argumentaciones a partir de la cual se proponen los organizadores de la enseñanza ya mencionados como “configuraciones didácticas” propias de la educación inicial.

Centralidad del juego (Violante, 2011)

El juego resulta un modo de expresión singular, un derecho inherente a la infancia (ver Violante, 2011). Expresa una forma peculiar y gozosa de manifestarse, de conocerse a sí mismos, conocer a otros y otras, a su comunidad y al mundo. Considerar la centralidad del juego implica otorgarle un lugar central en el ámbito escolar, dado que para los niños y niñas resulta un modo sustantivo a través del cual aprenden en forma gratificante, intrínsecamente interesante y expandiendo las fronteras de sus repertorios de vida. Jugar en el contexto escolar requiere que los docentes elaboren propuestas lúdicas, que comprometan la distribución de los tiempos, los espacios, materiales, los grupos. De la misma manera, se ha de poner a disposición la posibilidad

de jugar diferentes juegos que han de estar presentes en el devenir cotidiano de todas las salas de la escuela infantil.

La centralidad del juego involucra pensar las propuestas en clave de juego a sabiendas de que existen otras actividades también legítimas, que no son juegos, como las experiencias estéticas, u otras propuestas pertenecientes a distintos campos de experiencias que promueven también aprendizajes significativos. El juego constituye un contenido de alto valor cultural, y al mismo tiempo un medio para enseñar otros contenidos-núcleos de aprendizaje de otros campos de experiencias comprometidos en los verdaderos juegos. Estos tres primeros pilares (educación integral, globalización y centralidad del juego) responden a las preguntas de para qué y qué enseñar. Se propone ofrecer los saberes y contenidos culturales con el propósito de promover la educación integral. Los pilares que siguen se pronuncian sobre cómo enseñar.

Multitarea

La multitarea (Violante, 2013a) ha de constituirse en una de las modalidades privilegiadas para organizar la enseñanza. Propone ofertar en simultáneo varias alternativas de actividades y/o juegos, entre los que espontáneamente los niños y las niñas pueden optar. Supone una organización del espacio particular, zonificado; conlleva la conformación de pequeños grupos de niños y niñas, hecho que aumenta y enriquece la interacción entre ellos. Permite el respeto por los tiempos individuales de aprendizaje y una intervención docente más particularizada, sin perder de vista el desenvolvimiento de la actividad en el grupo total. Al proponer diferentes actividades, se promueve la educación integral.

Ambiente alfabetizador

Se caracteriza un ambiente alfabetizador cuando implica considerar que el espacio ha de ser mediado o intervenido pedagógicamente por el docente que enseña. La construcción de escenarios es condición básica para poder llevar una enseñanza que ofrezca contextos de vida enriquecedores para los niños y niñas. Las formas convencionales que suponen un espacio con mesas y sillas exclusivamente y actividades dirigidas al grupo total, para que al mismo tiempo todos realicen las mismas acciones y del mismo modo, resultan escenarios empobrecidos, en los que se dificulta armar dinámicas de trabajo en las que se promueva la autonomía y la atención individual de cada niño y cada niña. La oferta de materiales diversificados y polivalentes conforma una parte constitutiva de la construcción de un ambiente alfabetizador. Un ambiente alfabetizador supone considerar que el espacio enseña, si es diseñado intencionalmente por el docente.

Tiempos flexibles y diversos

La organización flexible de los tiempos se propone como respuesta a la necesidad de un diálogo permanente entre los tiempos personales, grupales e institucionales. Compromete tiempos de actividades diversas: cotidianas, de tiempos intermedios (esperas, por ejemplo), grupales, individuales, electivas, entre otras. En el tiempo

total de la jornada escolar, para las niñas y niños más grandes han de prevalecer situaciones de enseñanza en clave de juego y multitarea.

Los tiempos propuestos para las diferentes actividades también han de considerar las edades y posibilidades de los niños y las niñas, sus umbrales de tolerancia atencionales y el tipo de juegos y tareas que se les han de ofrecer. Las “rutinas”⁵ estables (en tanto actividades cotidianas no automatizadas) resultan organizadores estructurantes de las experiencias cotidianas, las hacen previsibles, contribuyen a promover la autonomía, la seguridad y la confianza en los niños y niñas.

Formas de agrupamientos diversos y alternados

La conformación de agrupamientos de los niños dependerá de la variedad de tareas. Resulta rico y dinamizador pensar en la diversidad y alternancia proponiendo las actividades para desarrollar en pequeños grupos, homogéneos y heterogéneos (según los propósitos docentes), grupos de edades integradas y salas multiedad, como alternativas positivas y favorables que enriquecen y amplían el intercambio, la participación de los niños y niñas en contextos de vida que resultan beneficiosos. Estas alternancias enriquecen el intercambio, la autorregulación de las interacciones entre niños y niñas con diferentes posibilidades e intereses, y promueven el pensar juntos, la conquista de valores como la solidaridad, el trabajo con otros, el respeto por los demás y por las propias necesidades en el desarrollo de las diferentes actividades

La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas, actividades que consideran a los niños y las niñas activos protagonistas en la construcción de sus aprendizajes

La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas en las que participan las niñas y los niños constituyen una de las formas de promover la construcción de conocimientos relacionados con el ambiente, con proyectos de juego y con determinados escenarios. Estas propuestas promueven procesos de aprendizaje significativos. El niño y la niña actúan directamente sobre los objetos, observan cómo reaccionan y construyen así el conocimiento acerca de sus propiedades; visitan los espacios sociales y participan en su devenir cotidiano de tal modo que han de iniciarse en la indagación del ambiente social; buscan alternativas posibles frente al planteo de situaciones problemáticas. Todas estas formas de presentar las actividades promueven la participación activa y el protagonismo de los niños y las niñas.

Familias, comunidad e instituciones comparten la enseñanza

El trabajo docente ha de incluir el diseño de acciones sistemáticas de trabajo conjunto con las familias. Resulta beneficioso que la institución y los docentes logren generar espacios de participación y diálogo para acompañar el crecimiento de los niños y las niñas en forma complementaria y enriquecida. El hecho de sostener lazos de confianza establecidos con las familias y la interacción constructiva con la comunidad comprometen una escuela infantil, abierta, plural e integral.

5. Rutinas (se toma de los aportes de Zabalza [1996]) pero no comprendidas como rutinización en estructuras rígidas de horarios y de distribución espacial, sino como rutinas constructivas, entendidas como ciertos rituales, secuencias de acciones que se reiteran y se pueden anticipar para generar un sentimiento de seguridad por el porvenir cotidiano.

El docente, artesano de la enseñanza, diseña y anticipa sus actuaciones como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural”

El docente enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones de manera conjunta, acompañando con la palabra el juego, reiterando en forma recursiva las propuestas, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los niños y niñas menores de 6 años.

El docente evalúa la enseñanza y los aprendizajes para comprender y actuar

La evaluación, entendida como el proceso de comprensión y análisis por parte de los actores involucrados en la experiencia educativa compartida, permite revisar, ajustar y realizar un seguimiento de la enseñanza y de los aprendizajes grupales e individuales de los niños y niñas, para orientar la toma de decisiones que contribuyan al logro de los propósitos esperados.

Segunda reflexión. Sostener una definición específica y propia de enseñanza cuando pensamos en enseñar a niños pequeños

Una definición de *enseñanza dirigida a niños y niñas desde el nacimiento hasta los 6 años* tiene que responder a las particulares formas de aprender de los niños pequeños, por lo tanto, atender a formas de enseñar específicas de la educación inicial. La enseñanza en el nivel inicial exige una definición propia⁶, se refiere a todo el conjunto de acciones⁷ que despliega el adulto para que los bebés y los niños crezcan en un ambiente seguro y enriquecedor, que potencie el desarrollo en sus diferentes dimensiones (física, afectivo-social, cognitiva, lingüística, artística, etc.), al mismo tiempo que se les ofrezca como un “universo a descifrar, construir, transformar”. Enseñar en el nivel inicial supone acompañar al bebé y al niño en la construcción de los significados culturales que portan los objetos, las acciones, los gestos, los modos de actuar, los festejos, las costumbres. Supone también ofrecer experiencias de observación, exploración y experimentación para ampliar y enriquecer el conocimiento de las características del mundo físico y natural.

Enseñar en el nivel inicial es dar: conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; es acunar desde los primeros años con “brazos firmes pero abiertos” que ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía; es alertar sobre los peligros, es mostrar el mundo y cómo andar en él, es saber retirarse cuando el bebé y el niño manifiestan que pueden resolver por sí solos. Es necesario mencionar que en el caso del trabajo en las primeras sesiones, la enseñanza ha de ser un modo de asumir la crianza en el sentido de ofrecer alimento y cuidado, nutrir para permitir crecer⁸. Nutrir implica no

6. Se transcriben fragmentos del documento: Violante, R. (2001). Enseñanza en el Nivel Inicial I y II. Disponible en <http://studylib.es/doc/6335702/ense%C3%B1anza-en-el-nivel-inicial-i-y-ii>

7. Al hablar de “las acciones docentes” incluimos las realizadas antes, durante y después del desarrollo de la actividad propiamente dicha llevada a cabo junto con los niños. Es decir, planificar es una de las acciones que despliega el docente para lograr que los niños aprendan, de igual modo que las reflexiones posteriores al desarrollo de la actividad.

8. En las primeras secciones tiene una importancia fundamental y ocupa gran parte del tiempo de la jornada, lo que no significa que no se continúe con la crianza en las edades más avanzadas.

sólo ofrecer la comida, el biberón, etc., nutrir se refiere a ofrecer conjuntamente con el biberón la contención afectiva, el sostén, los brazos que ofrecen la calidez humana que hacen del momento de la alimentación una experiencia plena que se desea repetir porque produce bienestar físico y emocional. Tomando una definición genérica de enseñanza (Fenstermacher, 1988) como una actividad intencional que implica una relación particular entre, por lo menos, dos personas, en la que una de ellas posee un saber, experiencia y conocimiento que quiere transmitir a otro sujeto, vemos que en el nivel inicial se enseña, pero la modalidad en que se transmite a los bebés y niños la cultura, las habilidades, la necesidad de autonomía y la seguridad para confiar en los otros adquiere formas particulares.

Segunda propuesta en respuesta a la segunda reflexión

Considerando la necesidad de pensar en una definición particular cuando se trata de enseñar a niños pequeños, compartiré a continuación las categorías teóricas construidas en diversas experiencias que he transitado como profesora investigadora y formadora de docentes. Se trata de una caracterización de diversas formas de enseñar específicas propias de la educación inicial⁹. Se proponen ocho formas de enseñar:

Enseñar... Expresando y compartiendo los afectos.... Arrullos, abrazos, emociones, miedos, alegrías

Ser parte de expresiones mutuas de afecto son formas cotidianas de acompañar la construcción de vínculos de confianza y de afecto con los otros. Es así que se ayuda a sentir que el mundo es un lugar seguro, grato, que vale la pena explorar. También se les enseña a confiar en el mundo y en ellos mismos, expresándoles cariño y reconocimiento frente a sus logros, disfrutando el cantar juntos las nanas, o canciones que se les cantaban a los docentes cuando eran pequeños, y cantar o tararear canciones provenientes de las familias.

Se enseña, se transmite el legado cultural, los bienes simbólicos de la cultura, se preservan tradiciones de las comunidades, de los pueblos originarios, de otras comunidades provenientes de países limítrofes o de otras procedencias. Desde la escuela infantil y la educación integral, se materializan también los principios de inclusión y democratización, recuperando el acervo popular de los pueblos, rescatando retazos de la memoria colectiva, desempolvando el caudal cultural que atesora la diversidad de los ancestros que constituyen la nacionalidad.

Enseñar... Ofreciendo el sostén y la disponibilidad corporal

Con los más pequeños, el cuerpo puede abrazar, sostener, acunar; se convierte por momentos en un “caballito gris” en el que los chicos se “suben”, se sientan sobre las piernas de los docentes para jugar y galopar. También el cuerpo puede convertirse en el mejor “almohadón” para dormirse confiado y sereno. Corresponde que el docente

9. La síntesis se ha elaborado a partir de dos escritos anteriores. Véanse: Violante (2006) y Soto y Violante (2005).

se ofrezca con su cuerpo disponible, sentándose en el piso con ellos, o convirtiéndose en muchas ocasiones en soporte —o sostén— para que se animen a ponerse de pie, o en una suerte de “colchón humano” donde recostarse para descansar, alimentarse, sentirse protegido, querido. Con los niños más grandes se puede jugar a las palmaditas, entrechocando las manos con las de los niños y niñas, mientras se recitan rimas o se realizan juegos de fórmulas. De este modo, se va viendo que se ofrece *disponibilidad corporal*, de sensibilidad corporal y gestual; se enseña jugando, se enseña a confiar en las propias posibilidades de las niñas y los niños, se alienta la autoestima, se genera un clima de alegría compartida.

Enseñar... Mirando a las niñas y niños, con interés y atención. Observar

Se propone observar para dar seguridad, confianza y acompañar respetuosamente los procesos exploratorios y lúdicos. Cuando se los está mirando, si se lo hace con interés y atención, se le está enseñando que aquello que van haciendo es importante para los docentes. Esto favorece que ellos sientan confianza en sus posibilidades y se animen a explorar y descubrir el mundo.

Observar para reflexionar acerca de cómo se ha de actuar, para interpretar las necesidades, demandas, o “pedidos” explícitos o implícitos que expresan los bebés, así como las niñas y niños. Los docentes interpretan el llanto, los gestos, determinadas vocalizaciones y balbuceos, miradas, movimientos, las expresiones de molestia, las sonrisas, la alegría, y deciden en la acción cómo ofrecerle a cada una de estas manifestaciones un especial acompañamiento y atención. En el caso de niñas y niños mayores de dos años, la observación atenta del actuar en el desarrollo de los juegos y actividades permite encontrar las formas de intervenir para enriquecer éstos, ampliando las oportunidades de juego, aportando información para resolver situaciones, mediando ante conflictos, entre otras variadas formas de participación docente.

Enseñar... Realizando las diversas acciones en forma conjunta

Hay muchas situaciones que los bebés, niñas y niños no pueden realizar si no es en conjunto, con el apoyo sensible de los adultos, por eso los adultos enseñan realizando acciones junto con los niños o conjuntamente. Es decir, en un primer momento, “lo hacemos por ellos, junto a ellos”. Por ejemplo: cantar una canción; reiterar un poema; realizar un juego con las manos; mirar el mundo “de parados”, se les “presta” la postura erguida, en tanto posibilidad de estar “parados” con el adulto, caminar con ellos a “upa”. De esta manera, ven el mundo, “como si” caminaran... Se canta el juego-canción *Qué linda manito*, y poco a poco el niño va repitiendo, junto con el adulto, algunas partes. Por esto, a medida que el niño va imitando y realizando las acciones, se lo va dejando solo para que logre, por ejemplo, cantar en forma autónoma, o de manera independiente. También con los niños más grandes, por ejemplo, se enseña a jugar un juego con reglas convencionales, como es el caso del “Ta-te-tí”, o “La casita robada” con cartas. Adultos-niñas-niños, lo juegan conjuntamente muchas veces; al decir de Patricia Sarlé, se les “presta conciencia” acerca de los secretos del juego, “los guiños y sus mañas”. A medida que lo juegan, lo van aprendiendo, hasta que

lo pueden hacer con otros chicos y chicas, sin necesidad de la presencia del adulto. Como se ha tratado, más lo juegan, más lo comprenden, mayor dominio y autonomía van adquiriendo. Cuanta mayor autonomía logran, mayor libertad adquieren. Para el logro del dominio y la autonomía hace falta un docente que haya enseñado, vaya “haciendo juntos”, o bien, que enseñe a jugar, jugando (P. Sarlé). Tal como lo plantea Bárbara Rogoff, al desarrollar la conceptualización de “participación guiada” y “traspaso paulatino del control de la situación”, es evidente que el adulto atento, que sabe observar las posibilidades de acción de los bebés y niños, logra retirarse a tiempo y favorecer la asunción de la responsabilidad de la acción por parte del niño, en el momento en que cuenta con las condiciones para asumirlo.

Enseñar... Construyendo lugares, espacios para jugar, enseñar y aprender. Enseñar construyendo escenarios implica ofrecer un ambiente alfabetizador

Esta forma de enseñar se refiere a la consideración del espacio como dispositivo para organizar la enseñanza. Estos conceptos se han desarrollado en detalle en apartados anteriores.

Enseñar armando un repertorio, o itinerario en el que resulte posible la reiteración, la repetición

Repetir es dar oportunidad de volver a hacer, de que el niño y la niña recuperen memoria acerca de lo construido, y logren progresar en su sistema de interpretación o en las habilidades que despliega, de manera tal que vaya adquiriendo un paulatino dominio y afianzamiento de los aprendizajes. Para los más pequeños, las formas de enseñar-jugar, de jugar-aprender, necesitan ser reiteradas, repetidas, para que el aprendizaje, que es un proceso individual, propio de cada uno, se vaya dando en los tiempos que cada niño necesita. La reiteración favorece que las niñas y niños vayan comprendiendo el formato de los juegos, por ejemplo, que se vayan apropiando de él. En la medida en que se les brindan muchas oportunidades de reiteración, se da la posibilidad de que el niño y la niña lo puedan ir haciendo solos, cada vez con la menor ayuda posible. Cuanto más domina, más libre y creativo puede llegar a ser. Repitiendo exploraciones, distintos formatos de juegos, canciones, abrazos, rituales, el niño disfruta y se manifiesta cada vez más autónomo en sus juegos y acciones cotidianas. En el caso de los niños más grandes, la reiteración sigue resultando necesaria. Se reitera, de la misma manera hasta que la propuesta o situación planteada se va ampliando, al irse agregando otros modos de enriquecer la situación original. A medida que los niños lo repiten, se van familiarizando con aquello que se les propone, van comprendiendo cada vez mejor y haciendo o participando de manera más dinámica, más plena.

Enseñar... Proponiendo experiencias directas y planteando situaciones, preguntas, problemas

Esta forma supone enseñar planteando problemas y/u ofreciendo situaciones, experiencias directas que impliquen un reto, o desafíen a los niños y niñas a pensar, comparar, expresarse, relacionar, sacar conclusiones. Muchas veces haciendo algunas preguntas que guarden sentido con la tarea o juego que llevan a cabo, se puede ayudar a que los niños más grandes se sientan invitados a analizar, conocer o comprender el mundo que los circunda. En las búsquedas de las respuestas a estas preguntas van aprendiendo diferentes saberes, van construyendo nuevos conocimientos, se van

apropiando de múltiples aprendizajes en los que participan diferentes campos de experiencias y contenidos.

Enseñar... Nombrando lo que hacemos... hablando

La palabra se hace presente para expresar afecto, interés por lo que hace el niño, reconocimiento por sus logros, atención y preocupación, sirve para preguntar, indagar, valorar... Es importante hablarles a los niños pequeños de modo completo, aun cuando aparentemente no comprenden en detalle cada palabra, porque siempre registran el sentido y significado total del mensaje. En el devenir cotidiano en grupos de niños y niñas más grandes, dar espacio a la palabra contribuye a construir sentidos y significados, resulta una actitud central. Hablar, escuchar, intercambiar, compartir ideas, en pequeños grupos, entre niños y niñas, entre niños-niñas y adultos. A través de la palabra se transmite el sentido social y cultural que tienen ciertos modos de actuar, como así también el uso social de los objetos. La palabra encierra y transmite los sentidos sociales de las acciones y del uso de los objetos, la palabra explica, indica, “abrazar”, sanciona, ampara, valoriza, reprueba, informa, alienta, alerta, expresa, brinda alegría y confianza. Parafraseando a Gianni Rodari: El uso total de la palabra para todos y todas, no para que todos sean artistas (literatos), sino para que ninguno sea esclavo. Los arrullos, las palabras que buscan inducir al sueño, transmiten tibieza, ternura, musicalidad, placer por escuchar. Las palabras, al igual que los brazos, acunan.

El lenguaje se enseña y enseña otros aspectos hablando junto con los niños-niñas y para los niños-niñas. A partir de estas ocho formas de enseñar es interesante reflexionar acerca de cuáles resultan más apropiadas según el contenido o núcleo de aprendizaje que se quiera enseñar. A modo de ejemplo, para enseñar a jugar juegos de exploración de propiedades de los objetos / juegos de construcción, principalmente se proponen escenarios con diversos materiales para favorecer la actividad exploratoria autónoma de los niños. En cambio, para enseñar un juego tradicional como el “veo-veo”, es la realización conjunta y la repetición del formato lo que permitirá que el niño se apropie de este juego y luego pueda jugarlo en forma autónoma.

Tercera reflexión. Reconocer que el docente/educador despliega diferentes acciones como enseñante para asumir el compromiso político-pedagógico de enseñar a los niños pequeños

El docente diseña, planifica, piensa y propone “configuraciones didácticas” en tanto formas particulares de articular el qué y el cómo enseñar sostenidas en las razones de enseñar (el para qué y el porqué). Cuando se piensa en el qué enseñar en las instituciones educativas dirigidas a los niños pequeños, se debe proponer ofrecer una educación integral. La misma supone favorecer y enriquecer el desarrollo personal y social (enseñando autonomía, trabajo con otros, constitución de la identidad, etc.) y promover procesos de alfabetización cultural. Esto último implica acceder al mundo simbólico del juego, los lenguajes artístico-expresivos, las producciones culturales de las comunidades, costumbres, formas de danzas, historias, conocimiento del ambiente social y natural, etcétera.

El cómo enseñar nos remite a las formas de enseñar propias de la educación inicial ya expuestas en el apartado anterior. Se entiende que estas configuraciones didácticas se constituyen en una forma de concretar el derecho a acceder a una educación de calidad, y por lo tanto en oportunidad de verdadera inclusión. No es suficiente con que los niños asistan a las instituciones, en ellas además han de ofrecerse oportunidades para aprender los contenidos correspondientes a cada eje de experiencias, área curricular, dimensiones, etc., para recibir educación integral. Este planteo de cómo lograr calidad e inclusión lo analizaremos en la cuarta reflexión.

En relación con los modos de actuación del docente, las diferentes formas de enseñar resultan unas más adecuadas que otras según el contenido que se vaya a enseñar. Por otra parte, consideramos de interés reflexionar acerca de no polarizar en falsas antinomias el enseñar por medio de escenarios, disponiendo materiales como una forma hoy reconocida y oponerlos a la presentación de consignas más precisas que indican modos de resolución de determinadas situaciones. Pensamos que para el caso de los juegos de construcción puede resultar tan valioso proponer materiales y dejar que autónomamente el niño explore, pruebe y construya, como también ofrecer ‘modelos’ para construir siguiendo algunos pasos, no como la única forma de proponer los juegos de construcción, sino como una entre tantas propuestas con diferentes grados de direccionalidad externa ejercida por parte del docente.

A modo de ejemplo, en el caso del juego dramático, es tan válido proponer armar un escenario que represente el almacén y proponer jugar a comprar y vender, como también dejar dispuestos elementos no estructurados como cajas, telas, tubos, y otros objetos para que surja el tema de la dramatización de parte de los niños. Ambas propuestas contribuyen y enriquecen el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, porque ayudan a que los niños aprendan los modos sociales de ser y estar en diversos contextos, en la calle, el almacén, el colectivo, el teatro, la casa, el museo, etcétera. Se propone incluir situaciones de juego dramático con diferentes grados de direccionalidad externa. En general, en el juego en el patio o en el rincón de dramatizaciones suceden los juegos dramáticos cuyas temáticas son propuestas por los niños, y en otras situaciones se suman las temáticas y los escenarios dispuestos y propuestos por los docentes.

Tercera propuesta en respuesta a la tercera reflexión

Proponemos diseñar la enseñanza en términos de configuraciones didácticas propias de la educación inicial. Estas son formas de planificar y diseñar la enseñanza que atienden a los principios enunciados en los Pilares. ¿Qué se propone diseñar-planificar periódicamente?: Propuestas de juego, propuestas para conocer el ambiente y la vida cotidiana, experiencias estéticas y multitarea. Estos organizadores suponen considerar como dispositivos ‘claves’ el tiempo, el espacio y los grupos.

Consideramos que los modos de diseñar la enseñanza se deben plantear desde la perspectiva de una “nueva agenda” constituida por estas categorías didácticas. Más allá de los planteos clásicos de objetivos, contenidos, actividades y materiales

nos interesa especialmente que el docente asuma el desafío de enseñar armando escenarios, esto supone, como ya se ha explicitado, tomar el dispositivo *espacio* y confiar en que, a partir de un buen diseño de éste con oferta de diversos materiales, propuestas y/o problemas que estarán al alcance y con posibilidad de ser elegidos por los niños y niñas en forma autónoma.

En cada espacio o zona pensados se disponen materiales con cuya interacción los niños podrán aprender diversos contenidos específicos que contribuyen a lograr una educación integral. La idea es principalmente ofrecer espacios simultáneos todos desafiantes, interesantes, con ofertas que inciten al aprendizaje de contenidos de los diversos ejes de experiencias y dimensiones del aprendizaje. La multitarea, principio pedagógico, pilar y a la vez organizador privilegiado de la enseñanza para los niños pequeños, ofrece posibilidades de elección, trabajo en pequeño grupo, lo que implica mayor interacción y respeto por los tiempos individuales y grupales en forma simultánea, logrando un clima cotidiano de interés, trabajo, participación y aprendizaje significativo en el cual el docente puede intervenir en los subgrupos de manera más tranquila, pudiendo escuchar u observar a cada uno en su hacer y al grupo en el devenir cotidiano.

Cuarta reflexión. Incluir a todos los diversos formatos institucionales y modalidades organizativas alternativas bajo el concepto de “Escuelas infantiles en sentido amplio”

Todas las instituciones, todas las modalidades alternativas y formatos organizacionales que atienden y educan a niños pequeños han de cumplir finalidades educativas no solo de cuidado, por lo tanto, entendemos que constituyen diversas formas de “hacer” y “ser” escuelas infantiles en sentido amplio. *Escuela* porque se enseña, *infantil* porque asisten niños menores de 6 años. Es una forma de lograr verdadera inclusión y justicia social. Un lugar abierto a todos y todas las niñas y niños.

Cuarta propuesta en respuesta a la cuarta reflexión

Partimos de afirmar que, desde nuestro punto de vista, las escuelas infantiles han de ser las instituciones que se ocupen de educar a los niños de 45 días a 5 años inclusive, es decir, las instituciones para concretar la educación inicial hoy. “El nombre Escuelas Infantiles surge de esta nueva voluntad para adecuar las organizaciones de educación inicial a las necesidades actuales y a la evolución alcanzada por el conocimiento.

“Escuelas” es por la intencionalidad de recuperar el papel de la escuela y valorarlo, al mismo tiempo que definir explícitamente el carácter educativo de la institución; “infantil” porque sin duda tiene características muy específicas debido a la edad de los niños que constituyen su población.

(Penchansky y San Martín de Duprat, 1995, p. 38)

Pensar en las Escuelas Infantiles: “dos puntos”, significa pensarla como *institución en sentido amplio*, es decir, explicitando e incluyendo todas las formas y modalidades

organizativas. Así podemos pensar como Escuelas Infantiles (“dos puntos”), jardines de infantes, jardines integrales, jardines maternos, centros de desarrollo infantil, salas cuna, salas de juego, centros de crianza, centros de primera infancia, comedores escolares con extensión horaria, ludotecas, entre otras modalidades diversas. Se propone también la idea de pensar en *Escuelas Infantiles “por crear”*. Cuando planteamos “por crear”, quiere decir en respuesta a demandas y/o necesidades particulares, pero siempre interpretadas desde el marco de las normativas y regulaciones nacionales, provinciales, jurisdiccionales y/o las construidas a partir de aportes de especialistas en educación inicial. Entonces pensamos en instituciones que respondan a necesidades, demandas, y posibilidades regionales, familiares y comunitarias, es decir, en formatos aún “por crear”. Se incluyen en esta categoría las instituciones de gestión estatal y privada pertenecientes a organizaciones diversas, gremios, sindicatos, etcétera.

En todos los documentos y escritos actuales, con la nominación *escuela infantil* se hace referencia sólo a las instituciones que tienen a su cargo a niños de 45 días a 5 años y en las cuales se reconocen seis secciones (sala de bebés, deambuladores, salas de 2, 3, 4 y 5 años), dentro de la educación inicial como primer nivel del sistema educativo¹⁰. Pensar las escuelas infantiles en sentido amplio, refiere a una acepción y nominación presentadas aquí que se proponen para incluir bajo la misma nominación todas las diferentes modalidades y formatos organizativos diversos que hoy existen y a los que asisten los niños menores de 6 años, apelando a que todas tengan una dependencia, supervisión o trabajo compartido con el área de educación.

En cambio, pensar en “punto y aparte” separa instituciones diferentes para circuitos y contextos distintos. Por un lado, las escuelas infantiles, jardines de infantes y jardines maternos pertenecientes al ámbito de la educación formal, por lo tanto dependientes de los ministerios de educación y “punto y aparte”: centros de desarrollo infantil, centros de primera infancia, instituciones que atienden a niños menores de 4 años y a veces también se incluyen las salas de 5 años que pertenecen a otros ámbitos, y dependen de los ministerios de desarrollo social, de sindicatos y otras organizaciones sociales.

¿Cuál es la condición que han de cumplir todas las instituciones para ser consideradas escuela infantil?

Desde nuestro punto de vista, la condición irrenunciable es el carácter educativo de sus acciones, como el modo de concretar el derecho que todos los bebés, niños y niñas pequeños tienen a recibir educación de calidad. Calidad e inclusión conforman las dos caras de la misma moneda y se hacen presentes en la concepción de escuelas infantiles en “sentido amplio” que se quiere defender en el presente escrito. Logramos inclusión real construyendo de manera “situada” todos los diversos formatos que cada región, comunidad o grupo necesitan para sus niños pequeños. Es decir, pensamos que

10. Para ampliar se puede consultar Bialostocki et al. (2016). En el ítem III del capítulo 2, “Un poco de historia acerca de las instituciones de Educación Inicial”, se desarrolla con más detalle cuándo surgen las escuelas infantiles en Argentina.

entre educación y las diferentes organizaciones sociales es fundamental reconstruir diálogos, acuerdos y compromisos compartidos.

Reconociendo la potencialidad educativa en todas las diversas modalidades y formatos institucionales existentes hoy, se facilita la posibilidad de que sean muchos (con la intención y la posibilidad de que sean todos y todas) los/as que puedan acceder a la educación. Calidad hoy implica que en todas las instituciones se enseñen contenidos desde la singularidad que estos adquieren, cuando pensamos en niños pequeños. Nos referimos a los quehaceres de la vida cotidiana, el juego, las prácticas del lenguaje, las experiencias estéticas y todos aquellos referidos a la constitución de identidad y la vida con otros. Estos son por excelencia los contenidos a enseñar en los primeros años en las diversas escuelas infantiles “en sentido amplio”, los cuales se hacen presentes en el devenir del tiempo cotidiano. De este modo se alienta a las familias y a los niños pequeños a participar de contextos de vida enriquecedores que amplíen sus universos culturales. Es necesario que se lleve adelante un proyecto educativo institucional a cargo de docentes y educadores especializados para hacerse cargo de uno de los desafíos más comprometidos de nuestro tiempo.

Entonces, al pensar en Escuelas Infantiles en “sentido amplio” en la Educación Inicial (E. I. en “sentido amplio” en la E. I.), estamos pensando en instituciones educativas diversas, con formatos organizativos y modalidades diferentes para atender a necesidades¹¹ y características regionales, comunitarias y familiares particulares; todas las situaciones han de recibir una respuesta educativa, y el Estado ha de ser garante del derecho de todas y todos los niños y niñas desde 45 días a 5 años inclusive a recibir educación.

Quinta reflexión. Reflexionar acerca del papel central que tiene la didáctica de la educación inicial en la propuesta de formación docente

La didáctica de la educación inicial/infantil como parte del campo de la formación específica (en la carrera de formación docente), es eje articulador de lo trabajado en otras instancias curriculares. Toma los aportes también de algunas disciplinas del campo de la formación general para reformularlos en función de sus particulares problemas propios de la enseñanza y su organización en instituciones que atienden a niños menores de 6 años. También es fuente y referente para enriquecer e ‘iluminar’ las reflexiones sobre las propias prácticas docentes puestas en marcha en los talleres del campo de la formación práctica profesional.

En el desarrollo de la instancia curricular didáctica de la educación inicial se llevan a la práctica los principios pedagógicos, los pilares que orientan la organización de la enseñanza. En el desarrollo de los talleres de las prácticas se vuelven a abordar los mismos temas, pero se ordenan y desarrollan a partir de los problemas que se

11. Si bien las instituciones muchas veces nacen para atender necesidades, de las familias, madres que trabajan, etc., no debe dejar de considerarse que los niños, en tanto portadores del derecho a la educación desde el nacimiento, han de asistir a las instituciones que se constituyan en espacios de protección integral de derechos.

presentan en las prácticas de enseñanza, de la necesidad de recurrir a ellos para hacerlas más comprensibles y poder tomar decisiones mejor informadas.

Quinta propuesta en respuesta a la quinta reflexión

A partir de estas reflexiones que señalan el lugar “clave” que ocupa la Didáctica de la Educación Infantil en el recorrido formativo de la carrera de formación de docentes, presentamos a continuación algunas líneas para poner en marcha lo señalado. Como hemos planteado es necesario “poner en diálogo” lo que se trabaja y/o aborda en los espacios curriculares y las prácticas que suceden en las instituciones infantiles. También “poner en diálogo” lo trabajado en los distintos espacios curriculares de la formación docente. Para concretar este “doble diálogo” proponemos, a modo de ejemplo:

El diálogo entre didáctica de la educación infantil y otros espacios de la formación docente puede iniciarse a partir de un análisis y una definición conjuntos de la bibliografía que cada profesor tome en el dictado de su curso. Así podemos tomar bibliografías de referencia diversas sin que se reiteren para ampliar el marco referencial. Por otra parte, también pensamos que puede ser enriquecedor tomar la misma bibliografía, pero efectuar sobre ella diversas miradas desde las perspectivas de cada materia, miradas concurrentes: ¿qué nos dicen los autores para analizar proyectos de ambiente, o propuestas de arte o actividades cotidianas?

En el campo de las prácticas, retomar y volver a consultar, apelar a marcos teóricos ya vistos en las diversas materias para hacer más inteligibles las prácticas observadas o realizadas por los practicantes. Enriquecer los análisis para superar opiniones superficiales y sostener las decisiones pedagógicas en argumentaciones bien informadas, con referentes teóricos diversos y concurrentes que ofrezcan mayor comprensión de lo que transcurre en el devenir cotidiano de las instituciones infantiles. Las teorías cumplen con la función de ayudar a de-velar, des-cubrir, comprender, y entonces contar con razones para decidir de acuerdo con los propósitos y principios explícitos que se sostengan.

En tanto eje vertebrador, desde la didáctica de la educación infantil se ha de establecer un “doble diálogo”: uno hacia el interior de los espacios de formación docente entre aportes del campo de la formación específica, general y de las prácticas, y otro hacia el afuera, esto es, entre las instituciones de educación inicial y la institución formadora. ¿Qué pasaría si todos los profesores formadores incluyen en su bibliografía la ficha sobre “los pilares de la didáctica de la educación inicial”? ¿Qué riqueza de lecturas podremos ofrecer a los estudiantes? Entonces nos correríamos de lógicas disciplinares para comprender cómo hacer aportes de los campos disciplinares a la didáctica de la educación infantil, desde donde se han de construir las configuraciones didácticas adecuadas para enseñar a niños pequeños.

En el campo de la formación específica, la didáctica de la educación infantil ofrece sus marcos teóricos propios en permanente construcción. En esta instancia formativa, se

han de incluir bibliografías con potencialidad práctica, explicativa y problematizadora, para dar así la oportunidad de que el abordaje de la enseñanza sea desde diferentes dimensiones, con teorizaciones de los diferentes niveles que propone Ferry (1997). En el campo de la formación práctica, se ha de contribuir a la elaboración de saberes pedagógicos o de “certezas situadas”, construidas a partir de escribir sus prácticas, tarea muy enriquecedora para que los estudiantes logren sus versiones propias de los repertorios de las formas de enseñar adecuadas a los niños pequeños. Propuestas como construir una carpeta de ruta, diario del practicante en el que por medio del acto de escritura se invita al estudiante a participar de procesos reflexivos que construyen formas de enseñar.

Estos son solo algunos lineamientos de un vasto repertorio de actividades, talleres y espacios formativos para poner en cuestión y ayudar a construir una mirada comprometida sobre la enseñanza en los primeros años, incluyendo la dimensión ética y política de la responsabilidad de educar, y ofrecer el acceso al mundo cultural a los niños pequeños.

Síntesis

Las cinco Propuestas para pensar juntos en las mejores formas de organizar la enseñanza para los niños pequeños son:

1. Tomar en cuenta los principios pedagógicos enunciados en los *Pilares de la Didáctica de la Educación Infantil*, los que responden a los interrogantes: qué, como, por qué y para qué enseñar.
2. Definir las actuaciones docentes a partir de las *ocho formas de enseñar específicas* cuando se trata de enseñar a niños menores de 6 años.
3. Diseñar la enseñanza, organizar intencionalmente lo que se ofrece pensando las diversas “configuraciones didácticas” propias de la Educación Inicial, como lo son las propuestas de juego, propuestas para conocer el ambiente, vida cotidiana, experiencias estéticas y multitarea.
4. Defender y reclamar que la enseñanza suceda en *Escuelas infantiles en sentido amplio*, en instituciones que asuman la responsabilidad de educar, no solo cuidar, no solo asistir, no solo estimular, sino educar en el sentido de hacer real el derecho a la inclusión y la calidad, a la educación para todos los niños y todas las niñas en tanto ciudadanos desde que nacen.
5. Enseñar a enseñar en los *espacios de formación docente*, en constante “diálogo” entre ellos y con los *espacios de las prácticas*, promoviendo el acceso a las experiencias de escritura de sus propias prácticas, lo cual permite construir teoría pedagógica personal, certezas situadas como referentes para la acción.

A modo de cierre y apertura

Se propone pensar en el campo de la pedagogía infantil como un campo en construcción. La didáctica de la educación infantil, cuyo objeto de estudio es la enseñanza, forma parte de la pedagogía infantil, campo teórico en construcción al igual que el campo de la pedagogía de la crianza. Pensar en una pedagogía infantil ubica a la didáctica de la educación inicial como una de sus dimensiones, la encuadra en un marco político, social, histórico y pedagógico-didáctico rico en argumentaciones, que suman al reconocimiento de la identidad propia de la didáctica de la educación inicial como didáctica específica y necesaria que responde a las particulares formas de enseñar que demandan los niños pequeños.

Referencias

- Bialostocki, P., Macías, M., Marotta, E., Moreno, P., Rebagliatti, S., Sena, C., y Violante, R. (2016). *Debates y claves en la educación maternal hoy*. Recuperado de <https://drive.google.com/open?id=oBzIc3yoPeIQ4SHZpbmF1eG1wSTA>
- Penchansky de Bosch, L. y San Martín de Duprat, H. A. (1995). *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Colihue.
- Sarlé, P., Rodríguez S., I. y Rodríguez de P., E. (2010). *Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Serie: El Juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza. Cuadernillo N.º 1. IDIE /OEI, Unicef, Fundación BBVA. Recuperado de http://files.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1_Fundamentos.pdf
- Soto, C. y Violante, R. (2005). *En el Jardín Maternal. Investigaciones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Soto, C. y Violante, R. (2009) Didáctica de la Educación Inicial documento de apoyo curricular MC y E INFD 2009. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89819/Didactica%20inicial.pdf?sequence=1>
- Violante, R. (2001) Enseñanza en el nivel inicial I y II. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA). Dirección de Currícula. Formación Docente 2001. Aportes para el debate curricular. Recuperado de <http://studylib.es/doc/6335702/ense%C3%B1anza-en-el-nivel-inicial-1-y-2>
- Violante, R. (2006). Cómo enseñar a los niños pequeños. Educianza. Recuperado de <https://es.slideshare.net/NadiaJorgelinaLopez/2006-educrianzacomoen-sear-a-los-nios-pequeos>
- Violante, R (2008) Por una Educación Integral Selección de fragmento del Cap. 1 ¿Por qué Pedagogía de la Crianza? En C. Soto y R. Violante, *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

- Violante, R. (2011, septiembre). La centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica de la educación inicial. Conferencia Cátedra Abierta Juego. Ministerio Nacional de Educación. Dirección de Educación Inicial. Disponible en https://drive.google.com/a/bue.edu.ar/file/d/oBx_irZGIWcSISDVZNes2cmlpcW8/view?usp=sharing
- Violante, R. (2013a). La Multitarea y la construcción de escenarios como dispositivos pedagógicos privilegiados en la Educación Inicial. Conferencia. Congreso de Educación Inicial. Escuela Normal Superior (ENS) N° 3, Rosario. Sept. 2013. *Revista Aula*, (3). Recuperado de https://drive.google.com/a/bue.edu.ar/file/d/oBx_irZGIWcSINzJaRDJobFFsdExxaVhsUXVhXoppbVN3bFY4/view?usp=sharing
- Violante, R. (2013b). El juego trabajo, o juego en rincones, o en sectores o rincones de actividades. Cambios y permanencias. *e-Eccleston. Temas de Educación Infantil*, 9(18). Recuperado de http://ieseccleston.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Revista_18_final_1.pdf
- Violante, R. y Soto, C. (2011). Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. En *Foro para la Educación Inicial*. Encuentro Regional del Sur. Políticas de Enseñanza y definiciones curriculares. MC y E. Recuperado de https://drive.google.com/a/bue.edu.ar/file/d/oBx_irZGIWcSIOHQ1QnliYWdlMXM/view?usp=sharing
- Violante, R. y Soto, C. (2015). La organización de la enseñanza. Temas de inicial. Vol. 8. La organización de la enseñanza. Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/110172>
- Violante, R. y Rodríguez de Pastorino, E. (2017). Encuadre Pedagógico-Didáctico para versión preliminar del diseño curricular para la educación inicial de la Provincia de Río Negro. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación. Documento sin publicar.
- Zabalza, M. (2000). Equidad y calidad en la educación Infantil. Una lectura desde el currículo. Ponencia en el Simposio Mundial de educación Infantil, Santiago de Chile.

Relaciones entre la didáctica en educación inicial y la cultura¹

Relations between teaching in early education and culture

Autora:

Rosa Julia Guzmán Rodríguez²

1. Conferencia dictada en el II Congreso de Educación Infantil. Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria, Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Medellín, 16 y 17 de mayo de 2018.

2. Doctora en Educación. Docente Universidad de la Sabana.
Correo electrónico: rosa.guzman@unisabana.edu.co

Introducción

Puede sorprender el título de este documento, porque con frecuencia se tiende a considerar que, en la educación inicial la didáctica no tiene cabida y aún menos se considera que la infancia sea una etapa de la vida en la que en las aulas¹ se puedan establecer relaciones con la cultura.

Sin embargo, la relación entre la educación inicial y la cultura está dada desde sus orígenes, porque los niños² que ingresan a la educación inicial hacen parte de una cultura, que contribuye a la construcción de lo que sucede en el aula a través de creencias, valores, hábitos, costumbres y lenguajes, entre otros aspectos que determinan aportes y necesidades específicas en los niños y que los educadores necesitan tomar en cuenta para adelantar su labor.

Por otra parte, si se habla de educación inicial necesitamos reconocer que estamos hablando de un proceso de aprendizajes de diferentes órdenes, para los que se requieren didácticas específicas

“a fin de evitar que estos niveles se conviertan en lugares de cuidado, sin ningún propósito de aprendizaje y de desarrollo” (Guzmán, Ghitis y Ruiz, 2018, p. 129).

La educación inicial en su conjunto aún no ha asumido —o no la han dejado hacerlo—, el salir de la mirada “infantil” sobre ella, que la circunscribe a liviandades y no a cuestionarse cómo es su discurso y su hacer en los tiempos histórico-político-socioculturales actuales. (Peralta, 2017, p. 24)

Lo anterior nos hace pensar en situaciones que se presentan cotidianamente en las instituciones de educación inicial, en las que se oyen discusiones acerca de los mejores materiales para los niños, aduciendo que estos serán útiles para desarrollar tal o cual habilidad, sin que esta decisión esté sustentada en una perspectiva didáctica. Es así como fácilmente se puede caer en el uso de técnicas, a través de las cuales no se buscan un desarrollo y un aprendizaje articulados. Si bien las discusiones sobre los materiales son importantes, en sí mismas no agotan el análisis de las necesidades de los niños. La educación inicial requiere análisis de fondo, que le otorgue sentido dentro de cada cultura en particular.

Otro tanto sucede con el diseño de actividades para desarrollar en el aula, que se presentan como llamativas para los niños. Sin embargo,

Es muy diferente entretener a los niños con actividades “lúdicas” que despertar su interés y entusiasmo a lo largo del proceso de enseñanza, gracias a que la estrategia seleccionada es adecuada para el objetivo propuesto y responde a las necesidades e intereses de los niños”. (Guzmán *et al.*, 2018, p. 98)

En este documento nos centraremos en el campo específico de la didáctica de la alfabetización inicial.

¿Por qué es importante pensar en la alfabetización inicial en este nivel?

En primera instancia es necesario aclarar que en este nivel la expectativa no es que los niños aprendan a escribir convencionalmente, pero también es necesario aclarar que no existe ninguna razón para evitar que los niños se relacionen con las letras, como desafortunadamente sucede en muchos jardines infantiles, a pesar de que uno de los principios rectores de la educación inicial es la literatura y en la Estrategia de Cero a siempre se plantea: “Ello no significa sin embargo, desconocer las escrituras iniciales de las que se valen las niñas y los niños para plasmar sus historias, los descubrimientos sobre la lengua escrita que hacen, sus incesantes preguntas —“aquí qué dice—” (MEN, 2014, p. 24).

Por otra parte, es importante tener en cuenta una afirmación de Emilia Ferreiro (2010), refiriéndose a la pregunta de si a los niños hay que enseñarles a leer y a escribir en preescolar o en primer grado: “Esa es una pregunta mal planteada, porque los niños tienen la mala costumbre de no pedir permiso para aprender”. La afirmación anterior

se refiere a los aprendizajes que hacen los niños de manera espontánea, por el hecho de participar de una cultura letrada. A este proceso se le reconoce como “alfabetismo emergente”, entendido como “el surgimiento de comportamientos alfabéticos durante el camino temprano o inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes. Estas evidencias tempranas revelan ciertos conocimientos relacionados con los dominios involucrados en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura” (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007, p. 17).

Frank Smith (1983) reconoce este aspecto como información no visual. Este autor señala que la lectura es un proceso que se lleva a cabo con el cerebro y no con los ojos; estos son solamente el canal por el que entra la información (para el caso de las personas videntes). Afirma que en el proceso de lectura entran en juego la información visual, constituida por los signos impresos, y la información no visual, que se refiere al conocimiento del mundo, del tema que leemos, de la lengua, etc. Mientras más información no visual tengamos, menos información no visual requerimos y viceversa. Dicho lo anterior, podemos sintetizar la importancia de pensar la alfabetización inicial con los niños más pequeños, enfatizando en que no tiene sentido que estando en un medio letrado, el único lugar en que los niños no puedan entrar en contacto con las letras, sea el jardín infantil o los centros de desarrollo. Lo importante es pensar cómo hacerlo de manera que podamos aprovechar los conocimientos que los niños traen del medio para ayudarlos a avanzar en ellos sin presionarlos y sin caer ni en aprendizajes académicos del nivel de primaria ni en aprendizajes estereotipados basados en planas y copias que ya se sabe que producen efectos adversos.

¿Cómo enfocar una didáctica que facilite la alfabetización inicial en los niños pequeños?

Para lograr una didáctica que facilite la alfabetización inicial en los niños pequeños es necesario precisar a qué nos referimos. Entendemos por facilitación de la alfabetización inicial “el acercamiento de los niños a los usos sociales de la lectura y la escritura y al desarrollo de la oralidad” (Guzmán y Guevara, 2013, p. 863). Es decir que se busca continuar en las instituciones del nivel inicial con el proceso que los niños adelantan en un medio letrado de manera natural, también conocido como alfabetismo emergente.

Cualquier persona que haya interactuado con niños pequeños habrá visto cómo ellos preguntan constantemente: ¿qué dice ahí?, ¿cómo se escribe tal cosa?, ¿esta es mi letra?, ¿esta es la letra de mamá?, entre muchas otras preguntas. Habrá visto también que empiezan a reconocer los nombres de los almacenes y otros establecimientos, así como de los productos que consumen, por los logos que tienen. Asimismo, los habrá visto con sus intentos de escritura haciendo rayones, palos, bolas y otros trazos con intención comunicativa. A todos estos intentos les subyace una lógica diferente a la del adulto, porque los niños plantean hipótesis sobre la escritura, como ya lo demostraron Ferreiro y Teberosky (1989) con sus investigaciones, como en los ejemplos que se muestran a continuación.

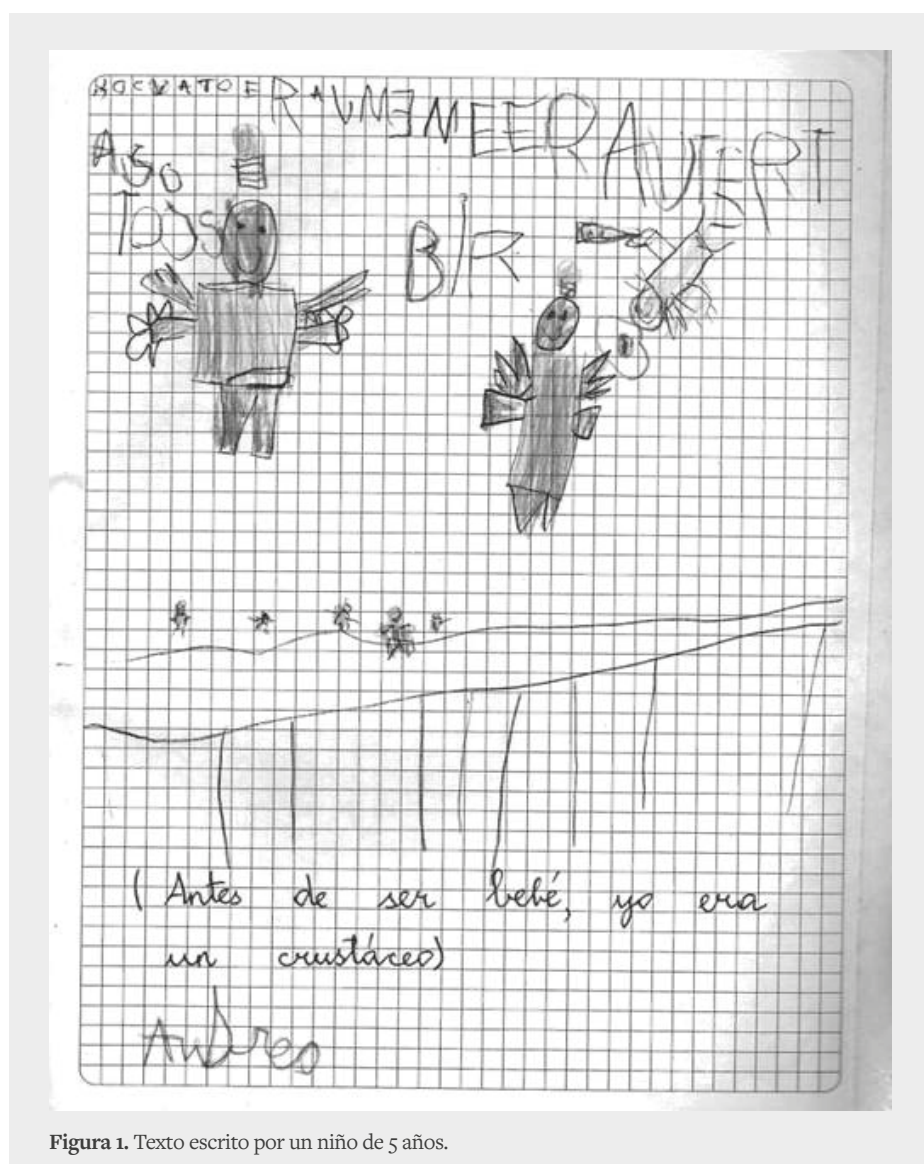


Figura 1. Texto escrito por un niño de 5 años.

En este ejemplo vale la pena detenerse en dos aspectos: por una parte, el número de letras que utiliza el niño para expresar lo que quiere. Son 12, lo que desvirtúa la creencia de que los niños no saben escribir porque no conocen las letras. Por otra parte, es importante detenernos a pensar en lo que implica escribir para este niño: si bien está muy lejos todavía de la convencionalidad, sabe que se escribe para comunicar las ideas, tal como hacen quienes ya hacen parte de una cultura letrada.



Figura 2. Texto escrito por una niña de 5 años.

Miremos en este otro texto cómo la niña que lo escribe, a pesar de saber escribir casi convencionalmente su nombre, todavía está probando una hipótesis muy inicial respecto a la forma en que funciona el sistema de escritura. Este texto muestra cómo pueden darse procesos simultáneos de aprendizajes memorísticos en la escritura, como es el caso de ser capaz de reproducir su nombre, mientras que el proceso cognitivo va más atrasado. En este caso, el conocimiento de letras es más escaso que en el ejemplo anterior.



Figura 3. Texto escrito por un niño de 5 años.

En este caso, el pequeño autor inserta letras dentro del dibujo en su texto. Para él todavía no es tan clara la separación entre la representación que se hace por medio del dibujo y la que se hace por medio de las letras. Sin embargo, se evidencian hipótesis de variedad, porque usa diferentes letras para escribir y las combina de diferentes maneras para escribir diferentes letras. Además, pone en práctica la hipótesis de cantidad, porque en ninguna parte usa menos de tres letras para escribir una palabra. Aunque a simple vista parece un proceso incipiente, en él ya se ven hipótesis de alta exigencia cognitiva para escribir.

Los ejemplos anteriores muestran procesos de largos recorridos que se han iniciado de una manera espontánea en el medio; ningún adulto los ha enseñado a los niños. Sin embargo, ellos, como sujetos activos que son en la construcción de conocimiento, han avanzado en el planteamiento de hipótesis que, bien orientadas, los deben llevar a comprender cómo funciona el sistema de escritura. Pero antes de estos logros, se requiere ayudar a los niños a responder preguntas anteriores sobre el sistema de escritura.

La base de una buena didáctica que facilite la alfabetización inicial está relacionada, entonces, con el conocimiento de diferentes portadores de texto, porque los niños se preguntan en dónde se puede leer, qué se puede leer y para qué se lee. Un portador de texto es “cualquier material impreso o digital, susceptible de ser interpretado” (Guzmán *et al.*, 2018, p. 110). Esto implica que en las aulas haya libros de cuentos que los niños puedan manipular fácilmente, pero también revistas, periódicos y afiches, entre otros materiales, y que los niños puedan preguntar qué dice en cada uno, que los puedan hojear y que puedan jugar “a leer” lo que dicen.

Por otra parte, es importante que puedan seguir formulando hipótesis acerca de cómo se lee y cómo se escribe. En ese sentido, es necesario que el profesor les produzca a los niños situaciones en las que haya un conflicto cognitivo y que los oriente para superarlo. Por ejemplo, cuando un niño hace un intento de escritura, puede preguntarle qué escribió y luego escribirlo debajo correctamente, para preguntarle cuántas letras hay en su escritura y cuántas en la del profesor, cuáles son iguales y cuáles son diferentes, cuáles conoce y otras preguntas que considere pertinentes de acuerdo con cada situación que se presente.

También puede incorporar juegos a su aula para facilitar la alfabetización inicial. Aunque, como afirma Rodríguez (2012, p. 77), “el juego es un concepto nunca agotado, una categoría rica, densa, polémica”, también es cierto que

usar el juego “para otros fines”, en este caso, no le quita valor al juego en sí mismo, ya que se constituye en una magnífica oportunidad para propiciar aprendizajes de peso en el marco de la vida social y cultural, así como también para generar un momento grupal grato. (Kispersain y Rodríguez, 2012, p. 65)

Hay muchas posibilidades de incorporar el juego en el aula. Tantas como la creatividad de cada educador permita. De otro lado, cuando los niños empiezan a conocer las letras, preguntan por sus nombres y sonidos; no hay que tener miedo de darles esta información. Eso sí, teniendo claro que no se trata de pretender que se aprendan el abecedario, ni que sepan hacer el trazo de las letras, porque este no es el propósito. La idea es hacerlo tan natural como lo haría un adulto con su hijo, sobrino o nieto en su casa, cuando el niño le pregunta.

En síntesis, se trata de diseñar estrategias de enseñanza que reconozcan los usos sociales de la lectura y la escritura y los dejen entrar al aula para promover avances

sobre ellos, mediante la relación de los niños con distintos portadores de textos, el disfrute de la lectura de diferentes tipos de textos, el apoyo en la resolución de conflictos cognitivos, la respuesta oportuna a sus preguntas acerca del conocimiento de las letras, la incorporación de juegos al aula y el ingreso de prácticas culturales del entorno respecto a la oralidad, la lectura y la escritura.

¿Por qué la didáctica de la alfabetización inicial tiene relación con la cultura?

Empezamos por plantear que “el lenguaje en sí mismo, marca un hito muy importante en el desarrollo del niño, pero cuando se logra la apropiación del lenguaje escrito, esta posibilidad se amplía gracias a la reflexión que implica el acto de escribir” (Guzmán y Chocontá, 2018, p. 31). Este acto de escribir le permite al niño empezar a reconocerse como miembro de una cultura letrada. La relación de los niños con diferentes símbolos de la cultura, incluidos los escritos, se da desde muy temprano.

En el segundo, tercer y cuarto años de vida el niño pasa de tratar directamente (y de manera exclusiva) con el mundo físico de los objetos (animados e inanimados) a obtener, interpretar y comunicar significados a través de una amplia gama de vehículos simbólicos. (Gardner, 2012, p. 72)

Es necesario entonces que los educadores tengan claro que cuando están diseñando estrategias de enseñanza para los niños, están definiendo de qué maneras van a favorecer su relación con la cultura de la que hacen parte y de otras culturas más amplias: la local, la nacional, la regional y la global. Esto puede suceder en diferentes direcciones: para desconocer la cultura de origen, cuando esta no se toma en cuenta para nada; para menospreciarla cuando no se valora lo que ella aporta; para valorarla y recuperarla, cuando se parte de ella para el diseño de estrategias de enseñanza. Asimismo, mediante la definición de estrategias de enseñanza se puede reducir a los niños exclusivamente a lo local, o bien puede ampliarse hacia otras culturas. Es el educador quien debe tomar las decisiones sobre lo que sucederá en su aula, pero ello demanda conocimiento del medio en que trabaja, del desarrollo infantil, de la importancia de la alfabetización inicial y la posibilidad que existe en la educación inicial de facilitarla, y de las opciones que ofrece a los niños de hacer parte de una cultura letrada para que puedan tener un ejercicio pleno de sus derechos como ciudadanos. No en vano afirma Vigotsky:

Únicamente debemos tratar de imaginar los enormes cambios que se producen en el desarrollo cultural de los niños y que son consecuencia del dominio del lenguaje escrito y de la capacidad de leer. Gracias a ello se accede al conocimiento de todo aquello que el genio humano ha creado en el campo de la palabra escrita. (1979, p. 175)

En la afirmación anterior resalta la importancia que Vigotsky concede al aprendizaje de la escritura dentro de la cultura. Esta idea es apoyada por Rivière (1984), quien plantea que el desarrollo de los niños requiere tomar en cuenta el funcionamiento de su sistema nervioso, pero que este puede ser modificado funcionalmente por la cultura.

Retomando las ideas anteriores, tendremos que reconocer que la relación de la didáctica con la cultura se da en términos de las posibilidades de desarrollo del funcionamiento del sistema nervioso en un contexto cultural particular, que es el de la escuela, que a su vez hace parte de una sociedad que le ha encomendado el desarrollo de sus miembros más jóvenes, para hacerlos productores de cultura y no solamente consumidores de ella.

Esta posibilidad está muy marcada por lo que haga durante los primeros años, porque, como afirma Mustard (2003, p. 85, citado por Guzmán y Chocontá, 2018, p. 21), “el periodo de desarrollo temprano —que incluye el periodo intrauterino— puede demarcar trayectorias en la salud, el aprendizaje y la conducta e influir en las futuras etapas de desarrollo”.

Con esta afirmación podemos volver sobre lo dicho por Peralta (2018), con respecto a que la educación inicial se ha tomado con cierta liviandad. Luego de presentar las relaciones entre la didáctica de la alfabetización inicial, el desarrollo infantil y la cultura, es claro que el trabajo de los educadores de este nivel no se puede agotar en la práctica repetida de actividades solamente porque ellas son “lúdicas”, ni en la escogencia de materiales con los que puedan entretener a los niños. La función de un educador del nivel inicial es fundamental en el desarrollo individual y social de los niños, así como en su relación con la cultura.

Referencias

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2010, octubre 13). DGCyE – Conferencia de la Dra. Emilia Ferreiro (Fragmento IV) (Video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LvtXrtdSQcO>
- Flórez Romero, R., Restrepo, M. A. y Schwanenflugel, P (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica, el caso de la lectura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gardner, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Guzmán, R. J. y Guevara, M. (2013). El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza: la alfabetización inicial. *Pedagogía y Saberes*, (37), 179-189.
- Guzmán, R., Ghitis, T. y Ruiz, C. (2018). *La lectura y la escritura en los primeros años. Transiciones en el desarrollo y el aprendizaje*. Chía, Colombia: Universidad de La Sabana.
- Guzmán, R. J. y Chocontá, J. (2018). *Desarrollo infantil y escritura*. Chía, Colombia: Universidad de La Sabana.

- Kispersain, P. y Rodríguez, I. (2012). El juego como recurso genuino en el aula. En P. M. Sarlé (coord.), *Lo importante es jugar: cómo entra el juego en la escuela* (pp. 57-73). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2014). *La literatura en la educación inicial*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento N.º 23. Bogotá: De Cero a siempre. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_archivo_pdf_doc_23.pdf
- Peralta, M. (2017). *Construyendo currículos posmodernos en la educación inicial latinoamericana*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Riviére, A. (1984), La psicología de Vigotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (27-28), 7-86.
- Rodríguez, I. (2012). El juego como contenido. En P. M. Sarlé (coord.), *Lo importante es jugar: cómo entra el juego en la escuela* (pp. 75-88). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Lo nuevo y lo tradicional en educación: una oposición engañosa

The new and the traditional in education: a deceptive opposition

Autor: Daniel Brailovsky¹

1. Correo electrónico: dbrailovsky@flacso.org.ar

Resumen

En este artículo se ensaya un análisis de las categorías “tradicional” y “nuevo” empleadas para dar cuenta de posicionamientos pedagógicos, didácticos y educativos en general. Se parte de la hipótesis de que, bajo la falsa apariencia de un debate entre conservadurismo y progresismo, se simplifican cuestiones que ameritan un tratamiento más complejo y profundo. Se propone reconocer la heterogeneidad de visiones que se presentan como “críticas a la educación tradicional”, donde conviven los ideales liberadores del escolanovismo de principios del siglo XX junto a otros discursos enunciados desde las reformas neoliberales, de rasgos eficientistas, neurocientíficos y moralizantes.

Palabras clave: Educación, educación emocional, escolanovismo, escuela tradicional, escuela nueva, neuropedagogía, pedagogía.

Abstract

This article presents an analysis of the “traditional” and “new” categories used to explain pedagogical, didactic and educational positions in general. It is based on the hypothesis that, under the false appearance of a debate between conservatism and progressivism, issues that merit a more complex and profound treatment are simplified. The article proposes to recognize the heterogeneity of visions that are presented as

“criticisms of traditional education”, where the liberating ideals of the new-schooling of the early twentieth century coexist with other speeches set forth since the neo-liberal reforms, of efficient, neuroscientific and moralizing features.

Keywords: Education, emotional education, new-schooling, traditional school, new school, neuropedagogy, pedagogy.

Las críticas a la “escuela tradicional”

Propondremos aquí abordar la cuestión del contraste entre lo nuevo y lo tradicional en educación. Pero no trazando una semblanza de lo nuevo ni procurando despertar a los maestros tradicionalistas para que se asuman, de una vez por todas, partidarios de lo nuevo y echen mano de todo aquello que traen los aires de cambio. Más bien, todo lo contrario. La idea que se ubica en el centro del texto es prácticamente opuesta a ese elogio de lo nuevo. Lo que se propone es salir del espejismo que se dibuja sobre la dicotomía nuevo/tradicional, y también reconocer la heterogeneidad que se oculta tras esa distinción binaria. Detrás del título de “lo nuevo”, especialmente, se encuentran posturas totalmente antagónicas que, en su coral oposición a lo tradicional, pueden ser confundidas o llegar a mimetizarse. Uno de los propósitos de este trabajo es, entonces, recorrer la dicotomía nuevo/tradicional para desarmarla y para reconocer, de cada lado, algunas cuestiones que ameritan ser señaladas.

Los conceptos de “nuevo” y “tradicional” son empleados en los debates pedagógicos y didácticos para hacer referencia a dos conjuntos de ideas —más o menos enfrentadas, más o menos opuestas entre sí— que con mucha frecuencia se representan bajo la forma de un esquema binario, donde las ideas propias de cada concepción se oponen a sus correlativas al otro lado de la línea. Es probable que en la mayor parte de los cursos iniciales de pedagogía, en algún momento el profesor a cargo divida el pizarrón en dos y esboce alguna versión de este esquema. Por un lado, se exponen los principios del dispositivo escolar, el mecanismo de la escolarización que nos remonta al surgimiento de los sistemas educativos modernos. Por otro lado, se proponen principios superadores de aquel dispositivo, con ideas ‘nuevas’ identificadas con distintas corrientes pedagógicas del siglo XX. Se trata de un ejercicio que en general resulta interesante y fructífero, ya que invita a recorrer hitos históricos, didácticos, pedagógicos y políticos, especialmente cuando se trata de comenzar a desnaturalizar los dispositivos escolares para poder verlos como un campo en disputa, como un terreno de debates. Un ejemplo de este clásico cuadro se expone en la Tabla 1.

Tabla 1. Pedagogía “tradicional” vs. pedagogía “nueva”

Pedagogía “tradicional”	Pedagogía “nueva”
Centrada en el programa y en las explicaciones del docente.	Centrada en los intereses de los alumnos.
Piensa en un alumno pasivo, receptor.	Piensa en un alumno activo, constructor del conocimiento.
Verbalista, libresca.	Dedicada a explorar distintos lenguajes y modos de conocer.
Jerarquiza lo conceptual, lo intelectual.	Jerarquiza lo afectivo, la imaginación.
Apunta al registro, la memoria, el acopio, lo reproductivo.	Apunta a la relación creativa, productiva, abierta con el saber.
La disciplina es impuesta, como una condición necesaria para la enseñanza.	La disciplina es una construcción de los alumnos, es una “autodisciplina”.
Hay un interés en el logro de resultados medibles.	Hay un compromiso con los procesos.
La enseñanza responde a métodos que dictan una serie de pasos a seguir, preestablecidos.	La enseñanza se concibe en forma estratégica, donde las acciones se amoldan a lo imprevisible de las situaciones.
La planificación es una tarea técnica.	La planificación es un ejercicio creativo.
La evaluación se materializa en exámenes y otros dispositivos experimentales destinados a la medición.	La evaluación se materializa en propuestas dinámicas, de producción abierta, destinadas a la reflexión sobre los procesos de aprendizaje.
El grupo de alumnos es considerado en forma homogénea, sin considerar las diferencias.	Los estudiantes son vistos atendiendo a sus particularidades.

El esquema, así planteado, propone un universo dividido muy nítidamente entre dos conjuntos de argumentos. Unos conservadores, otros progresistas. Unos apegados al hábito y lo consolidado, otros a la innovación y la creatividad. Unos aburridos, descomprometidos, mecánicos. Otros entusiastas, vocacionales y disruptivos. Unos “conductistas” y otros “constructivistas”. Así presentado, el mundo de la pedagogía se divide en “buenos” y “malos” muy claros y establecidos, y los desafíos del buen docente se limitan a apegarse lo mejor posible a los principios del lado derecho de la Tabla. Deberá sortear, claro, la “resistencia al cambio”, los “hábitos profesionales” y otros demonios que impiden a la nueva pedagogía manifestarse en todo su esplendor, pero finalmente todo se trata de elegir el lado indicado y tener el coraje de ocuparlo. Al situarse en el territorio de lo nuevo, además, será conceptualizado como un docente moderno, actualizado y hasta innovador.

Este esquema, sin embargo, no es transparente. No necesariamente representa la complejidad de las ideas educativas que pone enfrentadas, como tampoco considera otros dilemas pedagógicos y políticos que las atraviesan. Como afirma Cucuzza

(2017, p.313), “así como ‘escuela nueva’ no es un bloque homogéneo tampoco lo es ‘escuela tradicional’; ambos términos de algunos cuadros de doble entrada suelen reducir la complejidad”.

Vale la pena entonces proponer algunos interrogantes para adentrarnos en las cuestiones que, desde esta formulación, no logran terminar de pensarse. La hiperpresencia de esta dicotomía entre lo nuevo y lo tradicional en los discursos pedagógicos, se sostendrá aquí, no contribuye al planteo de problemas centrales ligados a los modos en que los educadores asumimos un compromiso con nuestro oficio y nuestra tarea, y obstruye el tratamiento profundo de problemas emergentes, como la cuestión de las diferencias o el lugar de las tecnologías. Intentaremos entonces apuntar algunas observaciones alrededor de la cuestión, y plantear una serie de hipótesis que podrían ayudar a entender qué decimos actualmente cuando empleamos las palabras “nuevo” y “tradicional” para hablar de educación.

Más allá de lo nuevo y lo tradicional

La referencia teórica e histórica más evidente detrás de la dicotomía nuevo/tradicional es, por supuesto, el movimiento de la Escuela Nueva, aquel conjunto de debates y propuestas sobre la forma escolar, la ética de las relaciones educativas y los dispositivos didácticos, que tuvo lugar entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Formaron parte de este movimiento autores de distintas geografías —muchos de ellos latinoamericanos— reunidos en un enorme y potente espíritu de renovación de lo escolar.

[Se trató de] una filosofía educacional que expandió nuevas consignas pedagógicas basadas en la experimentación en el plano de la enseñanza, la puesta en obra de metodologías renovadoras y la impronta de corrientes psicológicas [...], que pretendió superar el disciplinamiento de la clase y el enciclopedismo en la transmisión de conocimientos, característicos de la denominada ‘educación tradicional’, y se hizo sentir, con diversos grados de intensidad, en la mayor parte de los países de América Latina. (Jafella, 2002, p. 334)

La Escuela Nueva, por otro lado, “no es un sistema didáctico determinado, sino un conjunto de principios tendiente a rever las formas tradicionales de la enseñanza” (Arrondo, 2004, p. 8). A lo largo del siglo XX, además, las ideas escolanovistas se entrelazaron con las pedagogías críticas, el constructivismo y el reproductivismo, y fueron dando forma a un discurso progresista que, sin dejar de identificarse con el escolanovismo, trasciende ampliamente sus postulados originales.

La lista de referentes es larga. Sólo su enunciado demandaría una tarea inmensa de recopilación, a la que no nos dedicaremos aquí. Pero baste decir que si esta compilación de autores escolanovistas tuviera que mostrarse apretadísima en un solo párrafo, no dejaría de mencionar las críticas ácidas de Ferrière a la inmovilidad del aula; los cien lenguajes del niño a los que procuraba dar lugar Malaguzzi; la idea de una sociedad

educadora pero desescolarizada de Illich; la búsqueda de formas de educar basadas en la autonomía y la confianza en el niño de Montessori; la búsqueda de una enseñanza sensible a la plasticidad y las necesidades del niño de Claparede; el experimento escolar libertario de Neill en Summerhill, donde las asambleas reemplazan a la disciplina y se educa para la autodeterminación; la convicción de las hermanas Agazzi de preparar para la vida haciendo vivir; el credo pedagógico de Dewey, crítico de las materias escolares y pensador de la escuela como espacio democratizador; la escuela sin timbres de las hermanas Cossettini, donde se buscó recuperar el lenguaje espontáneo de la infancia; las experiencias de periódicos escolares y de métodos alternativos de convivencia desarrolladas por Janusz Korczak en pleno gueto de Varsovia; la pedagogía cooperativa y popular de Freinet; la pedagogía de la individualidad de Pakhurst; las experiencias de educación y trabajo de Jesualdo Sosa; las críticas a la enseñanza memorística y la reforma educativa científica, tecnológica y democrática de Anísio Teixeira; las pedagogías antiautoritarias de Tolstoi y de Makarenko; y una extensa lista de otros nombres entre los que no faltan Kilpatrick, Cousinet, Rezzano, Fossati o el propio Paulo Freire, entre muchos otros.²

Ahora bien, repasando las biografías de estos autores, si algo puede decirse de inmediato con respecto a la escuela nueva es que sus ideas están cumpliendo un siglo de vida. Si se consideran, además, varios antecedentes de los planteos escolanovistas en autores de los siglos anteriores —como Fröbel, Rousseau o Pestalozzi— la edad del escolanovismo es aún mayor³. Es cierto, como escribió Lourenço Filho, que si acaso “no existe institución más antigua que la de educar, puede asegurarse también que no hay novedad más vieja que la de la Escuela Nueva” (citado en Marín Ibáñez, 1976, p. 23). Y por eso mismo es imprescindible señalar el falso carácter de nuevas, en un sentido estricto, de las voces que proponen revisar el mundo de la educación tradicional.

En este marco, cabe preguntarse: si se trata de ideas antiguas que han sido vueltas a formular tantas veces, ¿por qué estas ideas siguen siendo consideradas “nuevas”? ¿Por qué siguen ocupando caprichosamente la mitad derecha de ese remanido esquema, reproducido hasta el hartazgo en manuales de pedagogía y congresos pedagógicos, pero también en *memes* y redes sociales? Y sobre todo: ¿Cómo es que, habiendo un consenso tan nítido respecto de la conveniencia de adoptar el espíritu escolanovista

2. Un buen repaso reciente de ideas de autores de la escuela activa puede verse en Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós Argentina. Dos excelentes fuentes de material biográfico sobre estos autores son, por otro lado, la serie *Maestros de América*, de Unipe (donde pueden verse semblanzas en video de pedagogos latinoamericanos, como Paulo Freire, Gabriela Mistral, Jesualdo Sosa, Simón Rodríguez y José Martí, entre otros) y las biografías de IBE-Unesco, donde hay una larguísima lista de autores cuyas biografías se presentan en artículos muy bien escritos. Ver serie *Maestros de América* en https://www.youtube.com/playlist?list=PLJtlfDswj1dFoZIHPhq8o8KAi_HxGf15 Biografías de la revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación) en <http://www.ibe.unesco.org/es/documento/pensadores-en-educaci%C3%B3n>

3. Como señala Paola Varela: “A pesar de la autoatribución de novedad, el movimiento pedagógico de Escuela Nueva no surgió de modo espontáneo y abrupto, puesto que el capital cultural se va renovando, pero sobre la base de conocimientos precedentes. Dos pedagogos decimonónicos vendrían a tener gran influencia sobre los principios de puerocentrismo y educación para la vida; los aportes del suizo-italiano Pestalozzi (1746-1827) y del alemán Fröbel (1782-1852) se convirtieron en fundamentales para la pedagogía contemporánea” (2011, p. 82).

en la escuela, las prácticas escolares siguen siendo percibidas, en gran medida, como tradicionales? ¿No nos hemos convencido todavía de las virtudes de lo nuevo frente a lo tradicional?

Sostendremos aquí que la oposición nuevo/tradicional no es, hoy, eje de un debate pedagógico transparente sino el camuflaje de otros problemas que, ocultos tras esa simplificación, no terminan de emerger. Por otra parte, y como enseguida veremos, las críticas a la escuela tradicional no son necesariamente revisiones progresistas que reivindican prácticas más libertarias. Sostenemos una hipótesis respecto del sentido actual del debate entre la educación tradicional y la educación nueva, al que reconoceremos como escindido en significados ambivalentes. Diremos entonces que existen al menos dos posiciones que se asumen como críticas de lo tradicional: está la *vieja escuela nueva* (la de los escolanovistas de comienzos del siglo XX), con sus principios plasmados en aquellos antiguos documentos y que ha ido dejando herederos notables en referentes más recientes, en las pedagogías críticas y en el constructivismo; y hay, por otro lado, un abanico de corrientes que se manifiestan como críticas a la escuela tradicional, pero que no necesariamente se inspiran en los mismos ideales.

Se puede observar cómo ciertas críticas a la escuela tradicional, que fueron usualmente esgrimidas por los educadores marxistas o los promotores de escuelas de formatos alternativos, reaparecen en la actualidad como argumentos para la modernización liberal, la denostación del lugar del maestro y la promoción de modelos neurocientíficos o moralizantes. Podríamos hablar, para nombrar a estas corrientes de algún modo, de un escolanovismo emancipador, y de una especie de *escolanovismo de mercado*. O de una *vieja escuela nueva* y una reversión de la escuela nueva, que bajo el estruendo de las críticas al enciclopedismo y a la clase expositiva, intervienen con un arsenal propositivo que reedita parte del eficientismo y el espíritu tecnicista más tradicional, en cóctel con nuevos movimientos emergentes como las neurociencias y la educación emocional, con las prescripciones de los organismos internacionales y con el lenguaje propio del ámbito de la gestión empresarial, el *coaching* y hasta la autoayuda.

Este “escolanovismo de mercado”, lo es en dos sentidos diferentes. Por un lado, porque se apoya en el bum comercial de toda una serie de métodos, productos, manuales, videos, etc., que prometen al maestro mejorar o facilitar sus prácticas por medio de técnicas ligadas a la neurociencia, la inteligencia emocional o la gestión del conocimiento. Por otro lado, porque es funcional a las políticas educativas del neoliberalismo *aggiornado*⁴ del siglo XXI y a los discursos pedagógicos impulsados por la OCDE, el Banco Mundial, el BID, etc., donde se busca hacer convivir una crítica a lo tradicional, con una “solución” solidaria con

4. *Aggiornato*: término empleado en Argentina proveniente del italiano *Aggiornare* (Actualizar). Se encuentran versiones españolizadas como *aggiornado* y *ayiornado*. (N. del E.)

[...] estilos de gestión y administración provenientes del sector empresarial, la presencia de CEO's de empresas y funcionarios formados en instituciones privadas en la gestión de programas y proyectos del sector público, y un mayor énfasis en el establecimiento de estándares y medidas de desempeño como solución a los problemas del sistema. (Feldfeber, Puiggros, Robertson, y Duhalde, 2018, p. 91)

A ello se suma el lugar protagónico otorgado a las ONG, la orientación de la educación hacia el mercado, la centralidad de las evaluaciones estandarizadas y las pruebas PISA, “la promoción de valores como el liderazgo, el cambio y la innovación como sinónimos de mejora, el emprendedorismo, la meritocracia, y la rendición de cuentas (*accountability*) a partir de la medición y evaluación de resultados a través de pruebas estandarizadas” (Feldfeber *et al.*, p. 91), además de la apertura del sistema educativo para negocios privados y la impugnación y el progresivo desmantelamiento de discursos, legislaciones y organismos de gobiernos pasados dedicados a la promoción de derechos educativos. Estas políticas demandan una pedagogía que les sea solidaria. Y esa pedagogía, a la que aquí llamaremos “escolanovismo de mercado” (y reconózcase el tono cínico, pues de escolanovismo, como veremos, no tiene nada), se ha acomodado del lado de lo “nuevo” y ha hecho propias las críticas a lo tradicional.

Si se presta atención a las transformaciones recientes que se han ido operando en el lenguaje disponible para hablar de la educación en términos progresistas, se verá que parte del lenguaje con el que se critica a la escuela tradicional ha ido renovando su vocabulario para dejar atrás los términos propios del escolanovismo emancipador, y hacer propios los del escolanovismo de mercado. De la libertad, la individualidad y la autodeterminación, al emprendedurismo, la innovación y la neuropedagogía. Del maestro como emancipador, al maestro como líder o facilitador. De la escuela como espacio de construcción colectiva, a la escuela como espacio de gestión de la calidad. Estos fenómenos discursivos muestran así la apropiación del espacio de la crítica a lo tradicional por parte de actores impensados: los promotores del gerencialismo y de la mercantilización de la educación.

Del otro lado del cuadro, inmutable, la escuela “tradicional” recibe las bofetadas.

Se adivina entonces un nuevo cuadro dicotómico, hecho no ya de tradicionales y nuevos, sino de nuevos de antes y nuevos emergentes, de viejos nuevos y de nuevos viejos, donde los contrastes son notorios. Quizás el más visible es el que se demarca desde el sentido histórico de las críticas a la escuela, y desde el discurso de la crítica a lo tradicional. El escolanovismo que convivía con las vanguardias políticas y artísticas de comienzos del siglo XX planteaba una crítica a la escuela tradicional en un contexto altamente estatalizado, donde las funciones sociales de la escuela se daban más o menos por hechas, y donde lo que se requería era cuidar a los chicos de los “efectos secundarios” de la escolarización. Las nuevas críticas a la escuela tradicional, en cambio, se formulan en la sociedad de consumo hipermercantilizada del siglo XXI, marcada además por cierta fragilidad institucional de la escuela. Y en ese marco, las críticas atacan justo lo que no

se debería atacar: la función social de la escuela, su carácter público.

Por todo lo dicho, la distinción *nuevo vs. tradicional* presentada como un supuesto genérico de partida, como algo dado por hecho (y a partir de la cual se puede seguir pensando) en este contexto, no sólo simplifica un debate pedagógico que es complejo y demanda una visión más amplia y completa, sino que superpone y mimetiza falazmente posiciones muy contrastantes entre sí. Se ofrecen a continuación algunas reflexiones e hipótesis, emparentadas tal vez de distintas maneras con la distinción nuevo/tradicional, que se proponen alumbrar otros aspectos del hecho educativo que no son tan claros desde aquélla, y desde las que se pueden analizar algunas de las ideas y palabras que están disponibles hoy para nombrar y pensar la educación. Nos detendremos, puntualmente, en dos de los bastiones discursivos y metodológicos de estas nuevas propuestas: la neuropedagogía y la educación emocional.

Del empoderamiento del alumno, a la “revolución del cerebro”

Uno de los gestos característicos de la escuela nueva ha sido el de recuperar y empoderar el lugar del alumno. Aquel alumno, olvidado por las pedagogías científicas que se centraron exclusivamente en el docente, y pretendieron trasladar al terreno de la educación cierta racionalidad metódica, de corte mecanicista, aparece en los textos escolanovistas como protagonista, punto de partida y punto de llegada de la educación. Este excesivo centramiento de la enseñanza en el docente fue blanco de las críticas escolanovistas, que “descubrieron” al niño, lo que dio lugar a un interés en la infancia que no tenía precedentes en la historia de la humanidad. La escuela nueva es escuela *activa*, precisamente por la actividad del niño. Calvache López (2014), en su repaso de los principios rectores del movimiento, señala la actividad, es decir, el interés por situar al alumno en una actitud activa frente al aprendizaje, como el primero y más importante, junto con otros como la globalización de contenidos, la individualización, etc. *Estimular la actividad del niño*, dice Marín Ibáñez,

se ha convertido ya en tópico para todas las corrientes pedagógicas. Para muchos, escuela nueva y escuela activa acaban confundiendo sus perfiles, entre otras razones porque el propio Ferrière publicaría sus obras bajo la divisa indistinta de escuela nueva y escuela activa. (1976, p. 39)

En un sentido más amplio, el lugar central de la infancia en la pedagogía ha caracterizado el siglo XX. Las psicologías infantiles, el lugar constitutivo de la infancia en el psicoanálisis (donde la experiencia psíquica del niño es la mismísima explicación del psiquismo adulto), la emergencia de espacios, productos y estéticas de lo infantil cada vez más específicas y sofisticadas, todo ello permitió definir al siglo XX como “el siglo del niño”, sin que la expresión sea, en absoluto, exagerada. En su libro de 1900 titulado precisamente *El siglo del niño*, Ellen Key anticipa el lugar que tendría la infancia en la agenda contemporánea, una infancia oprimida por la institución familiar y la escuela a la que hay que liberar de sus amarras (cf. Galvis, 2009). Y descubrir al niño significó descubrir su “naturaleza”, las leyes que rigen su pensamiento, su imaginación y sus juegos. Como describía Malaguzzi con su metáfora de los “cien

lenguajes” del niño (de los que noventa y nueve le son robados), descubrir al niño es descubrir todo aquello oculto y negado, sus códigos y sus sensibilidades. Aun antes, a fines del siglo XIX, Janusz Korczak escribía en un periódico escolar:

Los nombres de Pestalozzi, Froebel y Spencer tienen tanta importancia como los de los inventores que anuncian el siglo XX. Lo que han descubierto es mucho más que las fuerzas desconocidas de la naturaleza; han descubierto la mitad desconocida de la humanidad: los niños. (Lewowicky, 1994)

Este gesto político, que consistió en poner toda la atención en los niños y destronar la dictadura del método y de la racionalidad adulta, constituyó una verdadera revolución pedagógica y devino en propuestas de enseñanza y de organización escolar disruptivas que siguen ensayándose, como aquellas conocidas hoy como “pedagogías alternativas” y asociadas a la visión de Montessori, de la corriente Waldorf, etc.

Ahora bien, examinemos la versión mercantilizada de esta idea del centramiento en el niño, que ha encontrado su expresión máxima en las “neuropedagogías” que, aunque tienen muy poco que ver con los principios escolanovistas, curiosamente se postulan como una revolución educativa (Brailovsky, 2016). Muchos de los textos que hablan de neurociencias y educación se suponen portadores de visiones críticas acerca de la escuela tradicional, y hasta se autoproclaman revolucionarios. “La revolución del cerebro”, “la nueva educación basada en el cerebro” o “la revolución de la neuropedagogía”, son algunos de los estandartes que sostienen. De manera general, suponen que el enfoque neuronal podría servir para resolver incluso el problema de la pobreza. Daniel Korinfeld lo explica así (Rezzónico, 2017):

La noción de “capital mental” o “la cuenta bancaria de la mente, que se debita o acredita a lo largo del ciclo de vida, desde la infancia hasta la vejez” son algo más que simpáticas metáforas economicistas ya que algunos autores llegan a afirmar, sin ruborizarse, que la pobreza impide la función cognitiva y un modo de superarla es a través de una terapia cognitivo conductual que mejoraría su “capital mental”.

Suponen que los hallazgos en materia de neurobiología aportan a la pedagogía lo bastante como para considerarse revolucionarios, y que la asombrosa posibilidad de observar mediante complejas tecnologías el funcionamiento de un cerebro vivo, que es fascinante, se traduce en revoluciones educativas. Para Paniagua, por ejemplo, la neurociencia

crea una nueva forma de ver la educación, la Neurodidáctica, que analiza las competencias que el cerebro tiene, que se llega a la comprensión de la diversidad personal en el proceso del aprendizaje [...]. El cambio fundamental dentro de la educación, es que el educador, asuma un nuevo rol y se prepare para accionar desde esta nueva postura, [donde] el educador es un modificador cerebral, que puede cambiar con su práctica, la estructura, la química y la actividad eléctrica del cerebro. (Paniagua, 2013, p. 72)

Este exabrupto de trasladar los hallazgos de la neurobiología, sin mediaciones, al terreno escolar, es posible porque absorbe el discurso del escolanovismo en lo que se refiere al empoderamiento del niño, aunque desconoce en gran medida el sentido educativo de ese gesto. Conocer al niño, sus potencias, su lugar en el mundo, para respetarlo y empoderarlo, se convierte aquí en “conocer su cerebro”.

La evidencia más cabal de esta apropiación falaz de los argumentos escolanovistas por parte de la neuropedagogía, es el hecho de que los manifiestos escolanovistas de principios del siglo XX ya expresaban (mucho antes de las resonancias y las tomografías, y de un modo mucho más ordenado y elocuente) muchos principios prácticos que hoy proclama (en forma mucho más precaria) la neuropedagogía, como la necesidad de atender a las individualidades, evitar las actividades descontextualizadas o promover la investigación. Una excelente recopilación de estas ideas clásicas puede hallarse en el libro más reciente de Philippe Meirieu, donde el punto de partida es su cólera hacia los panfletos que difunden ideas clásicas de la educación nueva, presentándolas como paquetes fáciles de vender (Meirieu, 2016). El texto de Meirieu es apenas un ejemplo para mostrar que son muchos en todo el mundo los que observan con preocupación cómo los gurús mediáticos del momento presentan, simplificadas y vulgarizadas, ideas que ameritan pensarse mejor. Otro ejemplo elocuente es el ensalzamiento que se hace de las propuestas “revolucionarias” de Sir Ken Robinson sobre la creatividad, que en parte simplifican y en parte ignoran todo lo dicho acerca de la cuestión, pero cuya popularidad en YouTube y la proyección de su éxito en el área del *management* y los recursos humanos, lo ha convertido en todo un referente sobre el tema.

La neuropedagogía retoma la crítica al excesivo centramiento de la enseñanza en la figura del docente, que explica y despliega sus saberes sin tener en cuenta los intereses auténticos y las necesidades de los alumnos, que quedan relegados a una posición de espectadores pasivos. Ahora bien, algunos partidarios de los enfoques neuropedagógicos suponen que conocer mejor el cerebro equivale a conocer mejor al alumno y sus potencialidades, y creen que este conocimiento devendrá en una revitalización del olvidado lugar del estudiante en el aula. Sin embargo, en este razonamiento hay una falacia evidente: las razones del olvido del lugar del alumno no pueden buscarse sólo ni principalmente en los misterios del cerebro. No sólo porque el organismo no es el cuerpo, sino porque este dilema educativo tiene explicaciones mucho menos lineales, que es preciso mirar pedagógicamente.

Mirar el cerebro no es mirar al alumno, pues el alumno es en situación y en relación. Conocer científicamente el cerebro no equivale a conocer científicamente el aprendizaje. E incluso si lo fuera, poner la lupa sobre los mecanismos del aprendizaje no es el único modo (ni el mejor, probablemente) de mejorar la enseñanza. Las neurociencias que miran la educación con la esperanza de revolucionarla emplean la expresión “enseñanza basada en el cerebro”. El punto de partida, dicen, debe ser un conocimiento más detallado de los mecanismos del aprendizaje. Y los argumentos que se utilizan, en general, son parecidos a los de la psicología evolutiva clásica: “si entendemos cómo funciona la mente, educaremos mejor”. En ambos casos, el riesgo es similar: se intentan reemplazar los esfuerzos que demandan las relaciones

educativas (complejas, cambiantes, políticas, insertas en instituciones) por fórmulas esenciales sobre “el alumno” o “el aprendizaje”.

Desde un lugar muy diferente, el escolanovismo y las pedagogías críticas sostienen que el punto de partida de la enseñanza es el marco cultural, ideológico, político y social de los alumnos. Conocer al alumno no es conocer su cerebro, en este caso, sino conocer sus circunstancias, ahondar en los rasgos de lo infantil. Esta idea se reafirma desde muchos ángulos, incluidas las nuevas visiones psicológicas sobre el aprendizaje, representadas en las lecturas actuales de la teoría sociohistórica de Lev Vygotski, donde el aprendizaje no es escindido de las relaciones sociales en las que tiene lugar. Desde esa visión, está claro que no hay recetas ni verdades absolutas. Hay que saber mirar, y desarrollar en forma más artesanal que metódica una mirada sensible sobre las relaciones que se van tejiendo en la trama de lo educativo. Y aunque esta idea es más o menos incompatible con la que sostiene que el punto de partida de la educación es el conocimiento del cerebro, paradójicamente muchos autores de la corriente neurocientífica se dicen afines a las pedagogías críticas y a la corriente de la escuela nueva. Toman el principio escolanovista de “descubrir al niño” como un eslogan vacío pero oportuno, y lo ponen al servicio de un succulento mercado de libros, videos y métodos sobre el cerebro que ha desbordado las ventas en locales comerciales diversos.

Los conocimientos científicos acerca del aprendizaje siempre han sido un insumo del trabajo escolar. Sirven para acompañar hipótesis de trabajo de los docentes y para brindarles una formación amplia y general. Pero no son el único modo de fortalecer el lugar de los alumnos en las relaciones educativas. Y no lo son, porque en lugar de acercar a maestros y alumnos en una relación más libre, más sincera y más comprometida, estos saberes (psicológicos o neurocientíficos) ponen el aprendizaje y la enseñanza en lugares rígidos y supuestamente asépticos. Puede ser útil saber qué límites impone la biología a los tiempos de un bebé, por ejemplo, o cada cuántos minutos la mente debe descansar, o cuán necesaria es la hidratación para prestar atención. Pero lo cierto es que las acciones de los maestros se significan en sus relaciones con los alumnos, y no hay un modo de estandarizar ni medir en forma absoluta sus efectos.

En su profundo análisis de la cuestión, Terigi observa que “desde el punto de vista de la educación escolar es tan absurdo ‘adherir’ a las neurociencias como ‘oponerse’ a ellas, porque no se trata de un discurso de opinión” (2016, p. 51). Sin embargo, continúa:

Quando los investigadores en neurociencias realizan afirmaciones sobre el aprendizaje humano con base en sus estudios, corresponde examinar el alcance de esas afirmaciones y su validez fuera del ámbito del laboratorio o la clínica, y cuando se extienden hacia recomendaciones o aun prescripciones para la práctica escolar, corresponde a educadores, psicólogos y pedagogos delimitar de qué tipo de aportes se trata, situar los alcances y límites de los aportes de estas disciplinas para comprender el aprendizaje escolar, y advertir sobre los problemas de una inadecuada extensión de los alcances de los resultados de investigación. (2016, p. 51)

En ese sentido, una cuestión que vale la pena mencionar tiene que ver con el modo en que los neurólogos ven la educación a la hora de realizarle sus aportes. El fenómeno de las neurociencias en educación es uno de orden discursivo, con todo lo que ello implica: tribus que crean y habitan sus jergas, y lenguajes que, al decir de Foucault, tallan los objetos que nombran. En ese punto, el cruce entre ambas disciplinas (neurobiología y pedagogía) se funda en una serie de malentendidos, el primero de los cuales es la visión deformada que cada una tiene de la otra. Muchos educadores aceptan con demasiada confianza todo lo que proviene de las investigaciones neurológicas, tal vez por la legitimidad que brinda *per se* el discurso médico: ¿quién se va a oponer a tomar aquello que los científicos descubren como plataforma de la enseñanza, con lo serios y asépticos que se ven en sus delantales? Los expertos en neurociencias, por su parte, tienen en general una visión algo simplificada de lo que significa educar. Los relatos de sus experiencias en la escuela y algunas estadísticas generales suelen ser toda la evidencia que aportan para reconocer en la escuela un recipiente ideal de los avances en las investigaciones. Los reduccionismos a ambos lados de la relación, entonces, no ayudan.

Finalmente, lo que parece haber detrás de esta euforia por los avances neurocientíficos como panaceas capaces de revolucionar la educación, es la vieja idea iluminista del progreso, siempre solidaria con los afanes de control. Por eso, desde una visión crítica parece improbable que los aportes de las neurociencias a la educación constituyan algún tipo de revolución copernicana para la educación, la enseñanza y las prácticas escolares. Los modos de la educación de cambiar de paradigma, de atravesar sus “revoluciones”, en general tienen que ver con cosas pequeñas, pero muy trascendentes: cómo establecemos una conversación maestros y alumnos, cuánto y cómo sabemos escucharnos, cómo imaginamos el futuro común, qué permisos habilitamos para ser uno mismo dentro del aula, y cómo conciliamos las demandas que la enseñanza presenta a nivel de las relaciones individuales y de las utopías sociales.

Del humanismo a la autorregulación emocional

Entre los principios escolanovistas, el de humanizar las relaciones y dar lugar a la vida afectiva y a los sentimientos aparece como una respuesta a la excesiva racionalidad de la vida escolar. Como sucedió con prácticamente todas las ciencias sociales, también la educación, en cierta medida, asumió algunos principios de la racionalidad científica más dura para legitimarse como disciplina. La búsqueda de métodos de enseñanza, de teorías sobre el aprendizaje, de visiones estructuralistas y funcionalistas sobre el funcionamiento de la educación y de las escuelas, llevó a lo que más adelante tendría su expresión máxima en la llamada “pedagogía tecnicista”, que hace de la planificación racional y sistemática un principio totalizador. La escuela tradicional, podría decirse, es una escuela racional y científica. La escuela nueva, sin dejar de asumirse científica, convivió con enfoques más espiritualistas y observó con preocupación el sesgo mecanicista de los métodos tradicionales, a los que sistemáticamente cuestiona. Aun tratándose de un movimiento metódico y científico, hizo suya una ética y una filosofía desde las cuales dedicó una cuantas páginas a procurar humanizar y ablandar ese imaginario tan racionalista. Adolphe Ferrière, uno de los grandes referentes de esta

corriente, es autor de un breve poema que se convirtió en todo un ícono de las críticas a la escuela tradicional: Y siguiendo las indicaciones del diablo, se creó la escuela. Y allí dice:

El niño ama la naturaleza, se lo hacinó en aulas cerradas. [...]
Le encanta moverse, se le obligó a permanecer inmóvil.
Es feliz manipulando objetos, se le puso en contacto con las ideas.
Ama usar las manos, se le pidió que sólo usara el cerebro [...].

La idea de una oposición entre la razón y la emoción aparece en distintos autores de esta corriente. En menor medida expresada como una atención dirigida hacia la afectividad del niño como un objeto necesario de estudio del educador; más frecuentemente, como un principio filosófico que orienta la tarea, y según el cual se ve al niño en su totalidad, como un sujeto integral, no reducido a su actividad racional. Se plantea la idea de individualidad, entendida no desde la resonancia actual del término como personalismo, sino como cierta forma de singularidad holística. La escuela nueva, afirma Flórez Ochoa, “parte de una concepción antropológica moderna, de una ética de la libertad relativista y pragmática, de una concepción holística biosicosocial del niño” (1995, p. 203). El principio de individualidad, dentro de esta concepción, supone que

[...] no existen individuos abstractos ni promedios, el individuo siempre es concreto, Pedro, María, cada uno con su interioridad, sensibilidad, energía, afectos, experiencias, aptitudes, estilo y ritmo personal de hablar y pensar, ideas, sueños, proyecciones personales (y familiares) etc., que imbricados constituyen la individualidad a la que tendrían que atender, asistir y promover tanto el buen profesor como la buena enseñanza. (Flórez, 1995, p. 210)

Hay, en suma, en la visión del escolanovismo emancipador, una valoración integral del niño que confronta la idea del sujeto del aprendizaje como un ser racional idealizado, pasible de contener procesos tipificados y transparentes. Y dentro de esta visión, la idea de dar cabida a los afectos tiene un lugar natural y evidente. Como nota interesante dentro de esta caracterización, Dussel señala que la Escuela Nueva

[...] propuso un equilibrio distinto con la dimensión afectiva. Pero en muchos casos primó una versión medicalizada de los afectos, o biologicista. No casualmente, muchos de los pedagogos escolanovistas eran médicos (como Montessori) o adscribían a visiones “naturalistas” del desarrollo humano (como Piaget). (2006, p. 5)

Ahora bien, del mismo modo que la neuropedagogía tomó el principio escolanovista de centramiento en el niño, transformándolo en una nueva versión del cientificismo estigmatizante, existe una forma análoga de apropiación de la concepción holística del niño: la llamada “educación emocional”. Desde esta visión también se critica la idea de que la educación sea vista como una cuestión puramente intelectual, y se

propone dar relevancia al mundo de las emociones, como un aspecto hasta ahora menoscabado que merece ser puesto al mismo nivel que la racionalidad. La idea se apoya en la tradición escolanovista. La educación emocional hace propia la idea de Malaguzzi según la cual de los cien lenguajes del niño, noventa y nueve le son robados y sólo se le permite el lenguaje de la razón. Y la valoración del mundo emocional es, efectivamente, un punto de partida de esta corriente. Sin embargo, los marcos conceptuales más habituales de la educación emocional se alejan de los ensayos filosóficos, psicoanalíticos o pedagógicos desde los cuales se planteaban estas ideas en la tradición escolanovista. Algunos autores de la educación emocional señalan al escolanovismo como un antecedente importante, pero que no llegó a profundizar lo suficiente la cuestión. Darder, por ejemplo, observa que en el escolanovismo siguió dándose una coexistencia desigual a favor del conocimiento, aunque “la presencia de las emociones —la afectividad era la expresión que se utilizaba entonces— era constante en los propósitos y en las prácticas renovadoras (2006, p. 61).

Se señalan como precursores de la corriente los trabajos de Gardner sobre los distintos tipos de inteligencia, el *best seller* de Daniel Goleman *Inteligencia Emocional*, una serie de informes de organismos internacionales que dieron lugar a la cuestión de las emociones (p. ej., el informe Delors a la Unesco, que hace referencia a las ideas de “aprender a ser” y “aprender a convivir”), y obras precursoras como la de Peter Salovey y John Mayer, señalados como antecedente del libro de Goleman, y dedicada al diseño de instrumentos capaces de medir la inteligencia emocional (cf. Darder y Bach, 2006). Comentando el trabajo de estos autores, Fernández y Extremera sostienen lo siguiente:

La escuela del siglo XXI ha asumido y reflejado desde el inicio este debate y se ha comprometido con la doble misión de educar tanto la cabeza como el corazón, lo académico y lo emocional. Con la certeza de que ambos tipos de aprendizajes están inseparablemente interconectados y que se trata de una falsa dicotomía. (2005, p. 61)

Así, las habilidades básicas propias de la inteligencia emocional propuestas por estos autores —“percibir, valorar y expresar emociones con exactitud”, “acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento”, “comprender emociones/conocimiento emocional” y “regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional” (Mayer y Salovey, 1997)—, dan lugar a todo un programa educativo que busca desarrollarlas, entrenarlas, potenciarlas.

Los métodos se inspiran con mucha frecuencia en conversaciones, análisis de imágenes, reflexiones y meditaciones guiadas, ejercicios del tipo *new age*, entre otros. Se sostiene que a través de la educación emocional los alumnos deben lograr manejar las emociones de forma apropiada, modular su estado afectivo y, como expresa un documento de capacitación para docentes de 2018: “manteniendo, aumentando o inhibiendo la emoción que se presenta o modificando su intensidad”. A estas formas de gobierno de las emociones para potenciar las capacidades adaptativas se

las describe como “competencias emocionales”, y se acompañan de una serie de ejercicios de respiración, postura y realización de bitácoras de emociones, con la finalidad de identificarlas e intervenir apropiadamente sobre ellas. Como referencia del tono de los documentos de trabajo para capacitación docente en esta temática, sirva un fragmento del documento antes mencionado:

“Si te sucede que hasta ahora nunca te lo planteaste, te invitamos a que comiences a transitar este camino de “hacernos bien” y para ello te ofrecemos a continuación algunas actividades para que comiences a explorarlas. Registra en tu bitácora, si notas cambios en tu emocionalidad”.

Como puede verse en el ejemplo, el estilo discursivo hace propio el tono de los libros de autoayuda. A continuación, el documento ofrecerá un esquema gráfico compuesto de afirmaciones del orden de “Esperanza (oración)”, “Compasión”, “Ejercicios de respiración” y “Yoga”.

En cuanto a sus interlocutores teóricos, predominan los autores americanos del ámbito de la gestión y del *coaching*, y se esboza desde allí el híbrido de cierta teoría de la “gestión de las emociones”, que presenta a los afectos en el lugar de impulsos que se deben regular, en general escindidos de las relaciones o confinados en categorías operacionales como la empatía, la sinergia, etc. En sintonía con este ideario, esta autorregulación emocional está al servicio del mejor aprovechamiento del trabajo docente, entendido como recurso humano. En los términos del mismo documento: “cuanto más feliz sea, más se implicará en la enseñanza. Cuanto más se implique en ella, más fácilmente conseguirá los objetivos propuestos y por ello aumentará su nivel de calidad educativa”. La educación emocional, como puede verse, aplica al mundo escolar un estilo de intervención sobre la vida profesional muy similar al que muchos gurúes y *coachers* implementan con gran éxito en el ámbito corporativo. Nuevamente, aparece nítida la relación entre la pedagogía de mercado, y el mercado mismo.

En el caso de Argentina, se ha promovido por años el ingreso de esta perspectiva al currículum escolar, impulsando la sanción de leyes de educación emocional y promoviendo capacitaciones docentes como la que sirvió de ejemplo párrafos atrás. Al principio esta relación resultaba impensable. Tampoco había, entre estas ideas y el universo pedagógico de corte más académico o profesional, demasiada superficie de contacto. No han abundado los intercambios críticos de ideas entre ellos, del mismo modo tal vez que no hay cruces de la crítica literaria entre la obra de Borges y la de Coelho, por ejemplo: son registros diferentes, dirigidos a ámbitos distintos. Poco a poco, sin embargo, lo que parecía un fenómeno restringido a las fronteras de su éxito comercial fue siendo aceptado por algunos, y con la llegada al poder de gobiernos neoliberales en la región, la educación emocional es hoy tema de cursos y hasta aparece en algunos diseños curriculares.

A esta altura, alguien podría preguntarse: ¿Y cuál es el problema con la educación emocional? ¿Por qué sería, finalmente, problemático que los educadores se inspiren en

los libros de autoayuda y “gestionen sus emociones”? ¿A quién le haría daño un poco de ejercitación *new age* en la escuela, o algunos cuentos moralizantes? ¿Qué hay de malo en “perfeccionar” las propias emociones, como propone uno de los especialistas en la materia? La respuesta a esas preguntas es más política que didáctica: pensadas como prácticas particulares y espontáneas, ninguna de esas propuestas hace daño ni resulta cuestionable. Pero sí resultan problemáticas cuando se entiende que estas prácticas llegaron aquí porque fueron impulsadas explícitamente con la finalidad de llevar al plano individual los problemas sociales y responsabilizar a los individuos por los efectos perniciosos de las políticas desigualitarias.

Cuando leemos los documentos de organismos internacionales que impulsan la educación emocional para enseñar a los sujetos a soportar las penurias a las que los somete un sistema social injusto (y esos documentos existen, y son así de explícitos), cuando caemos en la cuenta de que todo esto sirve para adjudicarse el protagonismo del autocontrol y la autofortaleza en detrimento de cualquier desborde de otro tipo, entonces estos simpáticos ejercicios de respiración comienzan a verse cada vez menos inofensivos. “En general, los educadores latinoamericanos consideran que están preparando adecuadamente a los jóvenes para el mercado laboral”, se dice en un artículo del Banco Mundial, “mientras que los empresarios lamentan la falta de habilidades sociales y emocionales”.

Es esclarecedor en ese sentido el trabajo de Abramowski (2018), que ubica claramente “la emergencia de estas políticas educativas en estrecho vínculo con los requerimientos actuales del mundo del trabajo y en consonancia con la llamada emocionalización de lo social” (Abramowski, 2018).

Conclusiones

Las críticas dirigidas actualmente hacia la escuela como institución, a su lógica de funcionamiento, a sus efectos sobre la vida de las personas y las sociedades, como hemos visto, no se limitan a los planteos escolanovistas. En muchos casos, aunque se formulen desde una visión progresista, ni siquiera coinciden del todo con aquéllos, pues éstos no son un manifiesto único y perdurable, sino un discurso cambiante que se va ajustando a las épocas, las coyunturas, y las distintas expresiones de las prácticas educativas señaladas como tradicionales. La dicotomía nuevo/tradicional confunde, da la sensación de articular dos mundos homogéneos que en realidad no lo son. El empleo del término “nuevo” puede significar libertario, humanista, promotor de autonomía, pero también puede significar ajuste al mercado, sintonía con el marketing de ciertas modas pedagógicas, o innovación. El término “tradicional” también tiene su propio abanico de sentidos. Puede significar autoritario, rígido, dogmático, automatizante, o también ineficiente, inútil, banal. Lo que nos interesa es tomar nota de las formas en que, en nuestros días, estos términos son apropiados eclécticamente por los actores de la educación, justamente para demarcar los bordes políticos de ese eclecticismo discursivo. La distinción que proponemos aquí entre las viejas críticas escolanovistas y las nuevas críticas de mercado, permite avanzar un

poco en la especificidad de estas miradas, en el caso particular de la educación escolar. Porque se trata de posicionamientos diferentes.

El comentario alrededor de los dos estandartes de las pedagogías gerencialistas sobre los que nos hemos detenido aquí, la neuropedagogía y la educación emocional, son ejemplos de cómo contrastan estos dos universos de revisión de lo tradicional.

En el escolanovismo libertario, el espíritu que acompaña las prácticas, las preocupaciones y el ethos del educador resulta un aspecto esencial para entender el hecho educativo. Por eso los postulados escolanovistas y los estudios críticos tienen en general un tono más filosófico que técnico. Dado que el maestro pertenece a un sistema de enseñanza que condiciona su tarea, además, se lo piensa como funcionario que debe saberse atravesado de institucionalidad. El docente como “intelectual público” (Giroux, 2002) se sabe pensante, y se sabe actor político.

En la visión de mercado de los ataques a la escuela, en cambio, el maestro aparece descrito desde una visión individual. Se piensa a los alumnos en términos de talentos y potencialidades que se deben alentar, poniendo así la competencia meritocrática en el lugar del rol distributivo y social de la educación pública. El escolanovismo de mercado hace un elogio del trabajo autónomo como ideal y formula la aspiración de que cada uno pueda crear su propio futuro, dándole al sentido utópico colectivo de la educación un carácter individual. Por su lado, el docente del escolanovismo de mercado es un emprendedor orientado a una formación empresarial, donde se destaca la búsqueda de la salvación individual en un marco competitivo.

Referencias

- Abramowski, A. (2018) El avance de la educación emocional en la Argentina, Revista Bordes, UNPAZ. Recuperado de <http://revistabordes.com.ar/respiracion-artificial/>
- Arrondo, C. A. (2004). Una aproximación hacia las ideas de la “Escuela Nueva” en la historia de la Universidad Nacional de La Plata, de Julio Castiñeiras (1897-1938). *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, (4), 7-29.
- Brailovsky, D. (18 de octubre de 2016). “Las neurociencias no revolucionan la educación”. *La Izquierda Diario*. Recuperado de <http://www.laizquierdadiario.com/Las-neurociencias-no-revolucionan-la-educacion>
- Calvache López, J. E. (2014). La escuela nueva y los conceptos básicos de la educación en el pensamiento de John Dewey: Una aproximación teórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (5), 107-126.
- Cucuzza, H. R. (2017). Desembarco de la escuela nueva en Buenos Aires: heterogéneas naves en puertos heterogéneos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 2(5), 310-329.
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (18) 55-84.

- Dussel, I. (2006). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Feldfeber, M., Puigros, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: CTERA.
- Fernández B., P. F. y Extremera P., N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Flórez Ochoa, R. (1995). La dimensión pedagógica: formación y escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 197-219.
- Galvis Ortiz, L. (2009). La Convención de los Derechos del Niño veinte años después. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 587-619.
- Giroux, H. A. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, (1), 21-33.
- Jafella, S. A. (2002). Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 333-344.
- Lewowicky, T. (1994). Janusz Korczak (1878-1942). *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, XXIV(1/2), 37-48. Paris, UNESCO: International Bureau of Education. (*Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIV(1-2), 1994. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación.)
- Marín Ibáñez, R. (1976). Los ideales de la escuela nueva. *Revista de Educación*, (242), 23-42. Madrid.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Paniagua, M. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. *Fides et Ratio. Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 6(6), 72-77.
- Rezzónico, A. (2017, agosto). Neuromanía, educación y neoliberalismo. Entrevista a Daniel Korinfeld. *Para Juanito*, 5(13) Segunda etapa. Recuperado de http://www.fls.org.ar/juanito/13/para-juanito_13-web.pdf
- Terigi, F. (2016, noviembre). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, 2(46), 50-64.
- Varela, P. (2011, diciembre). Disputas y negociaciones en el campo pedagógico argentino. Influencia de los saberes escolanovistas sobre el sistema educativo público nacional, 1930-1943. *Educación, Lenguaje y Sociedad* VIII(8), 75-105.

Orientaciones para los autores

Los artículos derivados de investigación presentados a la Revista Senderos Pedagógicos deben cumplir los siguientes criterios de publicación. Esta información también puede encontrarla en el Open Journal System de la Revista: goo.gl/Mq6nKt

- Los textos deben ser inéditos de su autoría, sin publicación previa en otros medios editoriales o de divulgación académica y sin postulación paralela para publicación en otra revista.
- Con el fin de asegurar la confidencialidad y transparencia en el proceso editorial, los artículos derivados de investigación no deben contener el nombre ni otra información que revele la identidad del autor. La información personal se consigna en la ficha de autor, la cual se encuentra disponible en goo.gl/Mq6nKt
- Se permiten hasta tres (3) autores por artículo.
- Adjuntar como un archivo independiente la declaración de conflicto de intereses. El formato se encuentra disponible en goo.gl/Mq6nKt
- Los artículos deben tener una extensión entre 4.000 y 7.000 palabras, incluyendo notas de pie de página, referencias, tablas, figuras y mapas.
- Los manuscritos deben estar escritos en tercera persona.
- Se pide al autor que al momento de elaborar su artículo evite una excesiva autocitación y cualquier tipo de dato en el cuerpo del texto que ofrezca pistas sobre su identidad o la del grupo autorial.
- El título no debe exceder 10 palabras y 15 con subtítulo.
- Resumen de máximo 150 palabras. Se escribe en un solo párrafo y no debe contener referencias, ni abreviaturas.
- Palabras clave: incluir de tres (3) hasta cinco (5) palabras clave tomadas del tesauro de la unesco: <http://databases.unesco.org/thesp>
- El título, resumen y palabras clave deben traducirse al idioma inglés.
- La estructura que debe seguir un artículo resultado de investigación es: introducción, metodología, resultados y discusión, conclusiones y referencias. Consultar guía de apoyo en goo.gl/Mq6nKt, remitirse a la tipología del artículo.

- Los artículos sometidos a consideración deberán presentarse en formato Word para Windows, letra Times New Roman, 12 puntos, tamaño carta, espaciado anterior y posterior cero (0) puntos, interlineado de 1,5 puntos y escritos a una sola columna.
- Las citas y referencias deben seguir las normas apa (6^a edición). Estas pueden consultarse de manera detallada en goo.gl/Mq6nKt
- Si el artículo incluye tablas o figuras se deben anexar los originales lo suficientemente claros para facilitar la edición.
- Los artículos no deben superar las 5 tablas y figuras en total.
- Al emplear una sigla o una abreviatura, primero se registra su equivalencia completa y a continuación, entre paréntesis, el término que será utilizado en el resto del documento.
- Si se resalta en el texto alguna palabra y se emplea algún anglicismo, se recomienda que sea en letra cursiva. Sin embargo, en el primer caso, no se debe abusar de esta.
- Los números al interior del texto van en prosa, seguidos del número arábigo entre paréntesis. Ejemplo: se entrevistaron a tres (3) personas.
- Los pies de página se utilizan para hacer comentarios o aclaraciones que enriquezcan el texto; deben ser cortos y en ningún caso deben utilizarse para citar autores. Se transcriben en Times New Roman de 10 puntos.
- Las referencias se ubican al final del documento, en orden alfabético y solo se colocan las citadas en el artículo. Se transcriben en Times New Roman de 11 puntos e interlineado sencillo.

Envío del artículo

Los artículos deben enviarse a la dirección electrónica senderos@tdea.edu.co, indicando los siguientes aspectos:

- a) La sección de la Revista a la que se postula el trabajo.
- b) El autor de correspondencia.
- c) El orden en el que aparecerán los autores en la publicación (aplica para artículos colectivos).

Al postular el artículo debe anexarse, en un archivo aparte, la ficha de autor, la carta de originalidad y la declaración de conflicto de intereses.



Tipografía: Freight Text Pro - Arial Rounded Mt
Materiales: Propalcote 300 gr y Bond 75 gr

Impreso por:
Divegraficas S.A.S.
Cra. 53 No. 54-30 Medellín, Antioquia
Teléfono: 511 76 16

Publicar T – Sello Editorial TdeA
Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Grupo de Investigación Senderos
Calle 78B No. 72-220. Medellín - Colombia, Suramérica.
www.tdea.edu.co
2018

1. **Socialización mediática infantil: Un acercamiento teórico-conceptual**
Children's media socialization: A theoretical-conceptual approach
2. **Educación en contra del olvido Pedagogía y Memoria**
Educating against oblivion Pedagogy and Memory
3. **Diseño universal en la educación infantil. Reflexiones frente a su implementación e implicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje**
Universal design in children's education. Reflections on its implementation and implication for the teaching-learning process
4. **La presencia antropológico-filosófica de Max Scheler en la obra de Paulo Freire: El ser humano como ser de apertura**
The anthropological-philosophical presence of Max Scheler in the work of Paulo Freire: The human being as being of openness
5. **Construcción guiada de aprendizajes en investigación Formación en investigación en la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria**
Guided construction of research learnings Training in research in the Master of Education of Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria
6. **Reflexiones sobre los métodos de la investigación educativa**
Reflections on the methods of educational research
7. **Perfil profesional de los agentes educativos que atienden primera infancia**
Professional profile of early childhood educators
8. **Didáctica de la Educación Infantil. Reflexiones y Propuestas**
Teaching children's education. Reflections and Proposals
9. **Relaciones entre la didáctica en educación inicial y la cultura**
Relations between teaching in early education and culture
10. **Lo nuevo y lo tradicional en educación: una oposición engañosa**
The new and the traditional in education: a deceptive opposition