

TEMÁTICA LIBRE

ISSN-L: 0123-0425
ISSN-E: 2357-6286

■ educación ■
■ y Ciudad ■ 43



■ educación ■
■ y Ciudad ■ 43

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
EDUCACIÓN

REVISTA EDUCACIÓN Y CIUDAD N.º 43 Pandemia y Educación

Segundo semestre: julio - diciembre de 2022

ISSN de enlace: 0123-425

ISSN electrónico: 2357-6286

Alcaldía Mayor de Bogotá

Alcaldesa Mayor: Claudia Nayibe López Hernández

Secretaría de Educación del Distrito, SED

Secretaria de Educación del Distrito Capital: Edna Cristina Bonilla Sebá

© IDEP

Director General: Alexander Rubio Álvarez

Subdirectora Académica: Mary Simpson Vargas

Asesores de Dirección: Ruth Amanda Cortés Salcedo
Oscar Alexander Ballén Cifuentes
Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Consejo Directivo: Edna Cristina Bonilla Sebá
Javier Saénz Obregón
Francisco Cajiao Restrepo
Sindey Carolina Bernal Villamarín
Sandra Cecilia Suárez García

Editor: Alexander Rubio Álvarez

Coordinadora Editorial IDEP: Diana María Prada Romero

Gestora de contenidos Ingrid Gisela Camacho Triana

Corrección de estilo, gramatical y traducciones: Daniel Alejandro Taborda Calderón

Diseño de portada, diagramación e ilustraciones: Sebastián Camilo Leal Vargas

Publindex, clasificación C; EBSCO-Education Source; Educational Research Abstracts; Google metrics; Google Scholar; MIAR; Informe Académico (GALE); CAPES; CIRC; Credi; UlrichWeb; Latindex; BIBLAT; DOAJ; Dialnet; IRESIE; Sherpa/Romeo; ¿Dónde lo público?; Crue; Actualidad Iberoamericana; Clase; WorldCat; e-Revistas
Publicación semestral del IDEP

Correspondencia, información, canjes y suscripciones

Transversal 22A N.º 61B -14

PBX: (+57) 601 263 0603 Bogotá, D. C., Colombia

Correo electrónico: educacionyciudad@idep.edu.co

Revista: <http://revistas.idep.edu.co/>

Página web IDEP: www.idep.edu.co

Los conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la política institucional del IDEP. El Comité Editorial agradece los artículos enviados voluntariamente y se reserva la decisión de su publicación en la revista. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores; se agradece el envío de la publicación, en la cual se realice la reproducción.

Hecho en Colombia



TEMÁTICA LIBRE

Contenido

17

Presentación

21

Esperanza: la profe rebelde que escribe cartas en la sindemia

José Israel González Blanco,
María del Pilar Herrera Grijalva

35

Aprendizajes y experiencias de éxito del movimiento asociativo con personas en situación de exclusión social durante el confinamiento en España

Rocío Illanes Segura

53

Cuerpo, género y sexualidad: el giro pedagógico que resiste en la escuela

Luís Miguel Bermúdez Gutiérrez

71

Experiencias de la disidencia sexual y la disidencia de género en colegios bogotanos: el lugar de los docentes de la población LGBTIQ y las opiniones de la comunidad escolar

Michael Eduardo Ramírez Rincón,
Gloria Susana Velasco López

89

Abordar la sexualidad de niñas, niños y adolescentes en Bogotá

Carlos López Donato

109

Experiencias docentes en emprendimiento y su desarrollo en la educación media en Bogotá

Angélica Rico Alonso, Ángela Patricia Cárdenas Guerrero,
Alejandro Montoya Camelo

125

Nuevos docentes: reflexiones desde el saber y la formación

Maritza Bibiana Mina Urrutia



La investigación educativa en los contextos escolares:
hacia un estado de la cuestión

Mónica Cuineme Rodríguez



La escuela multiversa:
conjeturas hacia otro relato educativo

Jonnathan Chacón Montes



En busca del agenciamiento educativo con enfoque territorial
en escenarios escolares urbanos. Revisión sistemática
de antecedentes investigativos

Juan Sebastián Diago Camacho



Afectaciones del derecho a la educación de la primera
infancia rurbana

Mary Luz Marín Posada, Jaime Alberto Saldarriaga Vélez,
Yohanna Urrea Parra, Carolina Morales Montoya



Cuestionario de creencias sobre las matemáticas:
propiedades psicométricas

Gerson Adriano Rincón Álvarez ,
Cesar Augusto Hernández Suárez , Raúl Prada Núñez ,
Natalia Solano Pinto , Raquel Fernández César



Determinación del perfil antropométrico y de condición
física de escolares entre las edades de 10 a 16 años

Luis Alfonso Hernández Vásquez



Parámetros de publicación revista Educación
y Ciudad del IDEP

Instrucciones para los autores y autoras de artículos

Comité Editorial

Alexander Rubio Álvarez

Formación académica

Doctor en Ciencias del Deporte, Universidad de Baja California. Maestría en Docencia e Investigación Universitaria, Universidad Central de Chile. Licenciatura en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Director del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Nacionalidad colombiana
arubio@idep.edu.co

Adela Molina Andrade

Formación académica

Doctora en Educación, Universidad de Sao Paulo. Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Educación con Énfasis en Biología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Filiación laboral

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Nacionalidad colombiana
amolina@udistrital.edu.co

Oscar Alexander Ballén Cifuentes

Formación académica

Magíster en Educación, Concentración en Políticas Públicas y Gestión de Instituciones, Universidad de los Andes. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Filiación laboral

Asesor de dirección del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Nacionalidad colombiana
oballen@idep.edu.co

Alejandro Álvarez Gallego

Formación académica

Doctor en Historia de la Educación y Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Maestría en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Docente e Investigador, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Nacionalidad colombiana
rizoma.alejandrogmail.com

Diana María Prada Romero

Formación académica

Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE - UPN. Especialista en Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en Comunicación – Educación, Universidad Central. Comunicadora Social – Periodista, Universidad Central.

Filiación laboral

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Nacionalidad colombiana
dprada@idep.edu.co

Gladys Jaimes de Casadiego

Formación Académica

Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad Central de Las Villas. Maestría en Lingüística Teórica y Formal, Université de Paris VIII. Maestría en Lingüística Hispanoamericana, Instituto Caro y Cuervo. Especialización en Lingüística, Instituto Caro y Cuervo. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Consultora. Nacionalidad colombiana
gjaimesster@gmail.com

Mary Simpson Vargas

Formación académica

Magíster en Dirección y creación de organizaciones. Economista con especialización en evaluación social de proyectos.

Filiación laboral

Subdirectora Académica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
msimpson@idep.edu.co

Marco Raúl Mejía

Formación académica

Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Licenciatura en Filosofía y Letras, Pontificia Universidad Javeriana.

Filiación laboral

Planeta Paz.

Nacionalidad colombiana

marcoraulm@gmail.com

Margarita Posada Escobar

Formación académica

Estudios de Doctorado en Calidad Educativa, con diploma DEA, Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía y Didáctica; Maestría Cinde - UPN en Desarrollo Social y Educativo. Licenciatura en Estudios Principales en Pedagogía Musical.

Filiación laboral

Docente, Colegio República Bolivariana de Venezuela IED.

Nacionalidad colombiana

maextrax@yahoo.es

María del Pilar Unda Bernal

Formación académica

Doctora en Cultura y Educación en América Latina, Universidad de Artes y Ciencias Sociales. Maestría en Educación con Especialización en Investigación Educativa y Análisis Curricular, Pontificia Universidad Javeriana. Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana.

Filiación laboral

Docente e investigadora, Universidad Pedagógica Nacional.

Nacionalidad colombiana

pilunda@gmail.com

Rosalba Pulido de Castellanos

Formación académica

Doctora en Educación, Área Ciencias Naturales, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Biología, Universidad de los Andes. Maestría en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Docente, Universidad de la Salle.

Nacionalidad colombiana

rpulido0730@gmail.com

Ruth Amanda Cortés Salcedo

Formación académica

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Especialización en Enseñanza de la Historia, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nacionalidad colombiana

amandacortes2006@yahoo.es

Ruth Milena Páez Martínez

Formación Académica

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Educación Básica Primaria, Pontificia Universidad Javeriana.

Filiación laboral

Docente, Maestría en Docencia y del Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle.

Nacionalidad colombiana

milenapaez@yahoo.es

Comité Científico

Araceli Teresa de Tezanos Castiñeiras

Formación académica

Doctorado en Lettres et Sciences Humaines, Université de Paris X Nanterre. Maestría en Investigación Educativa, Universidad Iberoamericana. Especialización Certificatto in Pedagogia, Università degli Studi de Firenze. Especialización Diplôme d' Études Approfondies en estudios Ibéricos e Iberoamericanos, Université de Paris X, Nanterre.

Filiación laboral

Université de Paris X – Nanterre. Nacionalidad uruguaya
atezanos@club-internet.com

Carlos Obando Arroyave

Formación académica

Doctorado en Investigación Pedagógica y TIC, Universitat Ramon Llull-Blanquerna, Barcelona, España. Diploma de Máster en Estudios Avanzados (DEA) en Investigación Pedagógica. Maestría en Comunicación Audiovisual Digital, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, España. Especialista en Semiótica-Estética, Universidad Nacional, Colombia. Comunicador Social-Periodista, Universidad de Antioquia, Colombia.

Filiación laboral

Profesor-Investigador, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana. Director de la plataforma digital de Periodismo Integrado <https://www.directobogota.com/> y Director de la Especialización en Televisión de la Facultad de Comunicación y Lenguaje. Nacionalidad colombiana
carloso@carloso-bcn.com / carlosoyave@gmail.com

Eduardo Gutiérrez

Formación académica

Doctorando en Educación DIE -UD. Maestría en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Lenguas Español-Inglés, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Profesor asistente del Departamento de Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana. Nacionalidad colombiana
clasehistoria@gmail.com

Federico Revilla

Formación académica

Doctor en Filosofía y Letras (Sección Historia del Arte), Universidad de Barcelona. Licenciado en Ciencias de la Información (Real Decreto 1.201/1977).

Filiación laboral

Miembro del "Claustro de Doctores" de la Universidad de Barcelona. Director del Centro de Estudios Post-universitarios. Miembro del Comité Consultivo de la Sociedad Española de Emblemática. Presidente de la Fundación Cultural de las Américas. Nacionalidad española
amigos@cultuamericas.org

Gloria Pérez Serrano

Formación académica

Doctora en CC de la Educación, Universidad Complutense de Madrid (UCM). Licenciada en Filosofía y Letras. Sección Pedagogía, UCM.

Filiación laboral

Catedrática de Pedagogía Social, UNED. Dirige la *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social* y el Máster en Intervención Educativa en Contextos Sociales de la UNED. Catedrática de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Nacionalidad española
gloriaperez@edu.uned.es

Inés Dussel

Formación Académica

Ph.D., Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison. Maestría en Educación y Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Área de formación focalizada: Historia de la Educación.

Filiación laboral

Directora Educativa del Programa Ciencia y Tecnología con Creatividad, Sangari, Argentina. Investigadora Principal, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Nacionalidad argentina
ines.dussel@sangari.com

Jaume Trilla Bernet

Formación académica

Doctor en Pedagogía, Universidad de Barcelona.

Filiación laboral

Catedrático de la Facultad de Pedagogía y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GEM), Universidad de Barcelona.

Nacionalidad española

jtrilla@ub.edu

José Ángel López Herrerías

Formación académica

Doctor en Filosofía, Universidad de Madrid.

Filiación laboral

Profesor de Pedagogía General y Social, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Nacionalidad española

jherrer@edu.ucm.es

Javier Ocampo López

Formación académica

Doctor en Historia, Colegio de México. Especialización Historia de las Ideas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Filiación laboral

Universidad de Cartagena. Doctorado Interinstitucional en Educación; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Nacionalidad colombiana

javierocampo11@yahoo.es

Rocío Rueda Ortiz

Formación académica

Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Las Islas Baleares.

Maestría en Tecnologías de

la Información Aplicada, Universidad Pedagógica Nacional.

Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Nacionalidad colombiana

rruedaortiz@yahoo.com

Árbitros

Juan de la Cruz Jiménez Hernández

Formación académica

Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia. Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica de la Universidad de Los Libertadores. Licenciado en Ciencia Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Educador de la Secretaría de Educación del Distrito. Docente e investigador universitario.

Nacionalidad colombiana

jiher734@hotmail.com

Diana María Prada Romero

Formación académica

Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE - UPN. Especialista en Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en Comunicación – Educación, Universidad Central. Comunicadora Social – Periodista, Universidad Central.

Filiación laboral

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nacionalidad colombiana

dprada@idep.edu.co

Graciela Messina Raimondi

Formación académica

Doctora en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional. Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires.

Filiación laboral

Consultora internacional independiente en las líneas de investigación: educación y trabajo, educación de adultos, formación, violencia escolar y género, género y empresa. Investigadora en educación y docente de posgrado.

Nacionalidad argentina

messinagra3@gmail.com

Ana Brizet Ramírez Cabanzo

Formación académica

Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Investigación Interdisciplinaria. Licenciada en Básica Primaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Filiación laboral

Coordinadora y docente Licenciatura en Educación Infantil y Docente de la Maestría en Educación en Tecnología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinadora Red Chisua, colectivo latinoamericano de maestras y maestros investigadores.

Nacionalidad colombiana

abramirez@udistrital.edu.co

Carlos López Donato

Formación académica

Magíster en Educación. Licenciado en Educación para la Democracia.

Filiación laboral

Profesional Especializado e investigador IDEP.

Nacionalidad colombiana

clopezd@idep.edu.co

Luisa Fernanda Cadena Corredor

Formación académica

Doctora en educación, master en dirección de empresas, especialista en Gestión y Organización de Calidad, Gestión y Emprendimiento.

Filiación laboral

Universidad Santo Tomas, Centro de Educación Militar, Secretaría de Educación del Distrito, SED.

Nacionalidad colombiana

luisacadena41@gmail.com

Ma. Guadalupe Valdés Dávila

Formación académica

Doctora en Educación, especialidad en Educación Cognoscitiva, maestra en Educación Especial, licenciada en Educación Especial en área de Problemas de Aprendizaje, profesora en Educación Primaria.

Filiación laboral

Jefa del Departamento de Educación y Valores del ITESO.

Nacionalidad mexicana

pitina@iteso.mx

Ruth Stella Chacon Pinilla

Formación académica

Doctora en Educación, Universidad Santo Tomás; magíster en Bioética, Universidad El Bosque; magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, licenciada en Administración y Supervisión Educativa, Universidad de La Sabana.

Filiación laboral

Docente Universidad El Bosque.

Nacionalidad colombiana

pitina@iteso.mx

Wilber Alejandro Casas Nova

Formación académica

Doctor en Educación, Universidad de los Andes; licenciado en Filosofía, Universidad San Buenaventura - Bogotá; magíster en Filosofía Contemporánea, Universidad de San Buenaventura - Bogotá.

Filiación laboral

Docente Universidad de los Andes
Nacionalidad colombiana
wa.casas@uniandes.edu.co

Verónica del Carmen Luisi Frinco

Formación académica

Licenciada en Filosofía y profesora de Estado en la Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Máster en Filosofía, Universidad de Navarra, Pamplona, España. Doctorado: Universidad de Alcalá, sede Santiago de Chile.

Filiación laboral

Docente Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
Nacionalidad chilena
veronicaluisi@yahoo.com

Ana Liliana Ríos García

Formación académica

Especialista en Gestión Pública, ESAP; magíster en Desarrollo Familiar, Universidad del Norte; especialista en Salud Familiar, Universidad del Norte; médico cirujano, Universidad Libre de Colombia.

Filiación laboral

Docente Universidad del Norte.
Nacionalidad colombiana
ariosg@uninorte.edu.co

Carlos Jilmar Díaz Soler

Formación académica

Doctor en Educación. Área: Conocimiento, Lenguaje y Arte, Universidad Estatal de Campinas Sao Paulo Brasil, magíster en Historia de la Educación y la Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional; Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia.

Filiación laboral

Profesor, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Nacionalidad colombiana
cjdiazs@udistrital.edu.co

José Carlos Ramírez Cruz

Formación académica

Doctorado en Psicología con énfasis en Psicología y Salud de la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestría en Psicoterapia Cognitiva por el Centro de Psicoterapia Cognitiva y Especialidad Terapias Contextuales y de Tercera Generación por la Universidad de Almería, España. Licenciado en Psicología, Universidad de Colima.

Filiación laboral

Docente Universidad de Colima y psicólogo clínico.
Nacionalidad mexicana
jose_ramirez29@uacol.mx

Elizabeth H. Arredondo

Formación académica

Doctora en Ciencias (Matemática educativa)

Filiación laboral

Universidad de Los Lagos, Departamento de Ciencias Exactas, Osorno, Chile.
Nacionalidad chilena
elizabeth.hernandez@ulagos.cl

Julio Hernando Romero Rey

Formación académica

Magíster en Docencia de la Matemática, Universidad Pedagógica Nacional; licenciado en Matemáticas y Física, Universidad de los Llanos.

Filiación laboral

Profesor, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Nacionalidad colombiana
elizabeth.hernandez@ulagos.cl

Celia Gabriela Villalpando

Formación académica

Licenciada, maestra y doctora en Educación. Posdoctorado de especialización en Administración Pública de Presupuesto y Gestión de Planteles.

Filiación laboral

Profesora-investigadora de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México.
Nacionalidad mexicana
celia.villalpando@uacj.mx

Guillermo Alberto Álvarez-Quiroz

Formación académica

Licenciado en Derecho y Educación Media, maestro en Desarrollo Educativo, doctor en Educación, posdoctorado en Administración Educativa de Presupuestos y Gestión de Planteles.

Filiación laboral

Docente-investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México).
Nacionalidad mexicana
guillermo.alvarez@uacj.mx

Stella Cárdenas Agudelo

Formación académica

Educadora, integrante de la Movilización Social por la Educación, integrante de la Expedición Pedagógica Nacional y expedicionaria, referente del Movimiento Pedagógico Colombiano.

Filiación laboral

Directora del CEID EDUCAL.

Nacionalidad colombiana

planetapazcaldas@gmail.com

Alfredo Ghiso

Formación académica

Maestro de Español y Literatura, especialista en Desarrollo Social y Educación de Adultos.

Filiación laboral

Docente e investigador principal del proyecto y coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales, grupo de investigación (Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Fundación Universitaria Luis Amigó). Docente del área de Investigación Social y Pedagogía Social (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia).

Nacionalidad argentina

amghiso@gmail.com

Lisímaco Vallejo Cuéllar

Formación académica

Postdoctorado en Estadística Aplicada, doctorado en Investigación para la Intervención Educativa, magíster en Pedagogía Aplicada, magíster en Educación Física, especialista en Pedagogía Aplicada, licenciado en Educación Física.

Filiación laboral

Profesor Investigador Universidad

Pedagógica Nacional

Nacionalidad colombiana

lismvac@gmail.com

Juan Antonio Torres

Formación académica

Licenciado en Biología, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Biometodología del Entrenamiento Deportivo – UDCA. Magíster en Docencia de la Química. Profesor de la Facultad de Educación Física, UPN.

Filiación laboral

Docente Universidad Pedagógica Nacional

Nacionalidad colombiana

jatorresa@pedagogica.edu.co

Tadiana Guadalupe Escorcía Romero

Formación académica

Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional; especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano, Universidad El Bosque; magíster en Estudios en Infancias, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Docente Licenciatura Educación infantil Universidad El Bosque.

Nacionalidad colombiana

naomitadi@gmail.com

Mario Catalán-Marshall

Formación académica

Licenciado en Educación, Universidad de Concepción; diplomado en Estudios de Género, Desarrollo y Políticas Públicas, Universidad de Chile; magíster en Género y Cultura - mención Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Filiación laboral

Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Concepción.

Nacionalidad chilena

pedhistoriamario@gmail.com

Carlos Alberto Leal Reyes

Formación académica

Doctor en Humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de México.

Filiación laboral

Profesor investigador de tiempo completo en la Escuela de Artes Escénicas de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Nacionalidad mexicana

carlosantro@hotmail.com

Fabio Alberto Arismendi

Formación académica

Licenciado en Lenguas Extranjeras, Universidad de Antioquia. Magister en Ciencias del Lenguaje, Universidad Stendhal, Grenoble III.

Filiación laboral

Docente asistente de francés en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.

Nacionalidad colombiana

fabio.arismendi@udea.edu.co

Denis Ramírez Jimenez

Formación académica

University of Toulouse II - Le Mirail: Toulouse, Midi Pyrénées, FR.

Filiación laboral

Docente Lenguas y Cultura, Universidad de los Andes.

Nacionalidad colombiana

deniseramjim@yahoo.fr

Álvaro Acevedo Tarazona

Formación académica

Historiador por la Universidad Industrial de Santander (UIS), especialista en Filosofía de las Ciencias por la Universidad de Antioquia (UDEA), especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Industrial de Santander, magíster en Historia por la Universidad Industrial de Santander, doctor en Historia por la Universidad de Huelva.

Filiación laboral

Profesor titular de la Universidad Industrial de Santander.
Nacionalidad colombiana
acetara@uis.edu.co

Alejandro Álvarez Gallegos

Formación académica

Licenciado en Ciencias Sociales, magíster en Estudios Políticos y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación.

Filiación laboral

Profesor Universidad Pedagógica Nacional.
Nacionalidad colombiana
rizoma.alejandror@gmail.com

Jairo Arias Gaviria

Formación académica

Magíster en Educación por la Universidad Nacional de Colombia.

Filiación laboral

Docente en la Universidad Pedagógica Nacional.
Nacionalidad colombiana
jairox1@gmail.com

Alejandro Uribe Zapata

Formación académica

Doctor en Educación, Universidad de Antioquia.

Filiación laboral

Docente-investigador Escuela de Educación y Pedagogía en Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.
Nacionalidad colombiana
alejandro.uribe@upb.edu.co

José Gómez Herrera

Formación académica

Licenciado en Psicología y magíster en Investigación. Magíster en Neurociencias por la UNAM; especialista en Docencia Universitaria por el CONACYT; magíster en Investigación y doctorado en Psicología Social, Universidad René Descartes en París.

Filiación laboral

profesor titular, Universidad Nacional Autónoma de México en FES Iztacala.
Nacionalidad mexicana
j1gomezherrera@gmail.com

Carmen Caravaca Llamas

Formación académica

Diplomada en Trabajo Social por la Universidad de Murcia (2008); magíster en Mediación, Universidad de Murcia; magíster en Intervenciones Asistidas con Animales, Universidad Miguel Hernández y doctora en Intervención Social y Mediación por la Universidad de Murcia.

Filiación laboral

Profesora Ayudante en la Universidad de Alicante en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.
Nacionalidad española
carmen.caravaca@ua.es

Julián Arcila-Forero

Formación académica

Magíster en Ciencias Física y Físico, Universidad Nacional de Colombia.

Filiación laboral

Universidad Nacional de Colombia.
Nacionalidad colombiana
jfarcilaf@unal.edu.co

Aura Isabel Mora

Formación académica

Doctora en Comunicación en la Universidad Nacional de La Plata, magíster en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos, especialista en Comunicación-Educación y Comunicadora Social de la Universidad Central de Colombia.

Filiación laboral

Directora del Centro de Investigación y Formación Popular (CIF). Docente-investigadora de la Maestría en Comunicación-Educación en la Cultura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación en la Universidad UNIMINUTO.
Nacionalidad colombiana
auraisabem1@gmail.com

Víctor Manuel Rodríguez Murcia

Formación académica

Licenciado en Ciencias Sociales y magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Premio Nacional de Educación Franciska Radke. Doctorando en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Profesor Universidad Pedagógica Nacional.
Nacionalidad colombiana
vrodriguez@pedagogica.edu.co

Presentación

La edición número 43 de la revista del IDEP, *Educación y Ciudad*, sale a la luz en el segundo semestre del año 2022 bajo la modalidad de tema abierto, teniendo en cuenta el horizonte temático: promover, difundir y socializar el conocimiento educativo y pedagógico para contribuir al debate académico. El número está compuesto por trece textos, algunos de los cuales mantienen el interés por el tema educación y pandemia, abordado en un número reciente de la revista. Por otro lado, en esta edición encontrarán artículos con reflexiones acerca de algunas exclusiones que afectan la garantía del derecho a la educación; otros que dan pistas sobre la formación de docentes; un grupo de artículos se ocupan del rol de la escuela, y por último, dos artículos que invitan a reflexionar sobre las creencias alrededor de las matemáticas y la importancia del desarrollo físico en la población en edad escolar.

Con sentimientos de esperanza, los autores José Israel González Blanco y María del Pilar Herrera Grijalva relatan en el artículo *Esperanza: la profe rebelde que escribe cartas en la sindemia* la historia de una profe que hace del escribir cartas, con estudiantes y familias, un ejercicio pedagógico, promoviendo, a partir de la lectura y la escritura, la construcción de un tejido de reflexiones acerca de la experiencia de vida durante la sindemia. De otra parte, el artículo *Aprendizajes y experiencias de éxito del movimiento asociativo con personas en situación de exclusión social durante el confinamiento en España*, de la profesora Rocío Illanes Se-

gura, presenta una reflexión acerca las capacidades de las organizaciones de la sociedad civil para apoyar nuevos retos, como los que surgieron entre comunidades vulnerables desde los primeros momentos de confinamiento hasta la apertura paulatina de restricciones impuestas por la declaración del Estado de Alarma en España, siendo estas experiencias buenas prácticas de innovación que pueden inspirar otros sectores de la sociedad.

Un grupo de artículos de este número de la revista presentan reflexiones en relación con la sexualidad, las exclusiones y discriminaciones que se suscitan por cuenta de los estereotipos de género y una sexualidad basada en la heterosexualidad. El primer artículo, *Cuerpo, género y sexualidad: el giro pedagógico que resiste en la escuela*, del profesor Luis Miguel Bermúdez, muestra cómo desde la escuela, y a partir de prácticas pedagógicas intencionadas, se pueden transformar dichas visiones culturales. A su vez, el artículo *Experiencias de la disidencia sexual y la disidencia de género en colegios bogotanos: el lugar de los docentes de la población LGTBIQ y las opiniones de la comunidad escolar*, cuyo autor es Michael Eduardo Ramírez Rincón, muestra las violencias que se generan al interior de las escuelas y el ocultamiento de dicha realidad por parte de la comunidad. En *Abordar la sexualidad de niñas, niños y adolescentes en Bogotá*, artículo de Carlos López Donato, se presentan los resultados de una investigación realizada entre la Secretaría de Educación de Bogotá y el IDEP, mediante la cual se construyeron,

de manera participativa, lineamientos de un programa socioeducativo de educación integral en sexualidad y se formularon herramientas pedagógicas para su implementación.

Los artículos que en este número dejan reflexiones acerca de la formación docente son tres. *Experiencias docentes en emprendimiento y su desarrollo en la educación media en Bogotá* de Angélica Rico Alonso, Ángela Patricia Cárdenas Guerrero y Alejandro Montoya Camelo, presenta ejemplos de acciones conducentes a la implementación de políticas de formación docente para el emprendimiento, a partir de un acercamiento a la realidad de la educación media de algunos colegios de la capital colombiana. Otro, es el texto titulado *Nuevos docentes: reflexiones desde el saber y la formación* de Maritza Bibiana Mina Urrutia, en el que la autora recopila aportes en torno al saber pedagógico y la formación docente en Colombia, y deja ver la importancia del carácter reflexivo de la profesión docente para la transformación pedagógica que se requiere para asumir los retos pedagógicos en cada contexto. Mónica Cuineme Rodríguez, en su artículo *Investigación educativa en los contextos escolares: hacia un estado de la cuestión*, da cuenta de dos perspectivas: a) estudios que hacen alusión desde diferentes posturas al papel del docente investigador, y b) las distinciones acerca de la validez de la investigación en el ámbito escolar y universitario.

Se encuentran enseguida otros tres artículos que invitan a pensar en el rol de la escuela. En primera instancia está el trabajo *La escuela multiversa: conjeturas hacia otro relato educativo*, del profe-

sor Jonnathan Chacón Montes, en el cual se invita a pensar la escuela como la oportunidad para resignificar una ciudadanía para la participación y la creatividad, cuando esta se plantea desde pedagogías de las diferencias. En seguida el artículo *En busca del agenciamiento educativo con enfoque territorial en escenarios escolares urbanos. Revisión sistemática de antecedentes investigativos*, en el cual Juan Sebastián Diago Camacho busca identificar estrategias de administración escolar, sustentadas en la noción de *Agencia Humana*, que permitan hacer frente a los enfoques reduccionistas de la evaluación de la calidad educativa. Por último, en este grupo temático se incluye el artículo *Afectaciones del derecho a la educación de la primera infancia rururbana*, de los profesores Mary Luz Marín Posada, Jaime Alberto Saldarriaga Vélez, Yoanna Urrea Parra y Carolina Morales Montoya, quienes, a partir de una investigación realizada en el 2021 con niñas y niños de 0 a 6 años, reflexionan acerca de cómo la escuela puede ser la oportunidad para superar las exclusiones del derecho a la educación, si se tiene un conocimiento serio y sistemático de los mundos de las niñas, niños y sus familias.

Por último, se presentan dos artículos. Uno titulado *Cuestionario de creencias sobre las matemáticas: propiedades psicométricas*, escrito por Gerson Adriano Rincón Álvarez, Cesar Augusto Hernández Suárez, Raúl Prada Núñez, Natalia Solano Pinto y Raquel Fernández César, en el que, mediante el uso del instrumento “Cuestionario de Dominio Afectivo en la Resolución de Problemas Matemáticos”, se hace un acercamiento a los modelos culturales instaurados en los contextos educativos y sociofami-

liares colombianos con relación a la naturaleza de las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. Finalmente, otro denominado *Determinación del perfil antropométrico y de condición física de escolares entre las edades de 10 a 16 años*, de Luis Alfonso Hernández Vásquez, en el que se consignan los hallazgos de una investigación que realizó el autor en Ansermanuevo, Valle del Cauca, Colombia, y gracias a la cual logró documentar la influencia de la edad

biológica sobre los niveles de desarrollo físico y la función motora, y dar pistas a maestras y maestros de educación física acerca de principios pedagógicos que pueden ayudar a optimizar la preparación física de las y los estudiantes.

Mary Simpson Vargas

Subdirectora Académica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

ESPERANZA

*Pray much on the
land not with
hope but
hope. For with
hope we are
born the day
that we are
born on a*



Esperanza: la profe rebelde que escribe cartas en la sindemia

ESPERANZA: THE REBEL TEACHER WHO WRITES IN THE SINDEMIC

ESPERANZA: A PROFESSORA REBELDE QUE ESCREVE CARTAS NA SINDEMIA

José Israel González Blanco¹; María del Pilar Herrera Grijalva²

Citar artículo como:

González-Blanco, J. I., y Herrera-Grijalva, M. P., (2022). Esperanza: la profe rebelde que escribe cartas en la sindemia. *Educación y Ciudad*, (43), 21-34. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2700>

Fecha de recepción: 31 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 23 de marzo de 2022

Resumen

Las cartas son un ejercicio pedagógico realizado con estudiantes y sus familias durante el aprendizaje en casa. Es una propuesta que busca llegar a las familias de los estudiantes para animarlos y ofrecerles salidas, desde la lectura y la escritura, a la crisis psicosocial que los afecta. Contienen mensajes elaborados por varios maestros y mensajes emitidos por estudiantes y padres de familia de manera escrita, gráfica y en pódcast. El propósito es hacer reconocer los aprendizajes de los estudiantes en la sindemia para que la escuela los haga suyos.

Palabras clave: cartas, endemia, escritura, profesora.

Abstract

These letters are part of a pedagogical exercise with students and their families during the lockdown of 2020. This exercise aims to reach the families of the students to cheer them up and offer them mental escapes from the psychosocial crisis through writing and reading. The letters have messages written by teachers, students, and parents. The main purpose is to recognize that students have had learnings in the sindemic and the school should work with them.

Keywords: letters, endemic, writing, teacher.

Resumo

As cartas são um exercício pedagógico feito com estudantes e suas durante o confinamento de 2020. É uma proposta que procura chegar as famílias dos estudantes pra motivá-los e proporcionar saídas, desde a leitura e a escritura, a crise psicossocial que los afeita. Contentem mensagens feitos por vários maestros y mensagens emitidos por estudantes e pães da família do jeito escrito, gráfico e sonoro. O objetivo é fazer reconhecimento dos aprendizagens obtidos pelos estudantes na sindemia pra que a escola se apropriar deles.

Palavras-chave: cartas, endemia, escritura, professora.

«La realidad inteligente, sí señor. Todos soltamos un hilo, como gusanos de seda. Roemos y nos disputamos las hojas de morera, pero ese hilo, si se entrecruza con otros, si se entrelaza, puede hacer un hermoso tapiz, una tela inolvidable». (Rivas, 2018, p. 38)

Las cartas de la profe que difiere, cuestiona y desafía lo instituido son ese tapiz que hoy auscultamos como un aporte de la escuela a la ciudad y a la cultura. El tapiz consta de cuarenta hilos entrelazados, de los cuales, como gusanos de seda, solamente soltamos un par de ellos para roerlos, acompañándolos con las rozadas que esculpen, en las hojas de la morera virtual, algunos destinatarios que se dejaron entrecruzar en el «Aprendizaje en casa». Este tejido comienza con una reflexión acerca de la importancia de leer y escribir en tiempos aciagos como la sindemia, es decir, en los hechos que nos oprimen: empobrecimiento, insomnio, prisión y desesperanza. Monterroso aseguraba que el insomnio hizo a Baudelaire, la prisión a Pellico y la pobreza «a todos tus amigos escritores» (Monterroso, 1982, p. 104). La sindemia ostenta oportunidad para escribir.

Las cartas son una provocación a maestros, estudiantes, padres de familia, gobernantes y sociedad en general, a valerse de la lectura y de la escritura para transitar la sindemia y otras penurias que aquejan a la humanidad. La literatura aporta innumerables ejemplos para andar las adversidades; por

ejemplo, la novela de Lewis, cuando Alicia se encontró rodeada de oscuridad, apenas avizoraba un largo pasadizo en el fondo del cual escasamente distinguía la figura del Conejo Blanco. Al desaparecer el Conejo, Alicia quedó atrapada en un salón estrecho, alargado, iluminado por lámparas y cercado por varias puertas, todas ellas cerradas. Entonces decide ir hacia la mitad de la habitación y allí descubre una mesa con tres patas de cristal y, sobre ella, una diminuta llave dorada (Carrol, 1999, p. 22).

Para Alicia esa era la señal para salir del salón, pero había una disyuntiva: la llave era demasiado pequeña para las cerraduras o las cerraduras eran demasiado grandes para la llave. Alicia, en esta ocasión, no se puso a llorar para no ahogarse en el mar de sus propias lágrimas, sino que dio otra vuelta en la habitación y halló una portezuela más pequeña que se encontraba detrás de unas cortinas. Probó suerte y esta vez cerradura y llave concordaron perfectamente. Abrió la puerta, se arrodilló y divisó en el fondo, no un Conejo Blanco, sino un maravilloso jardín. Las cartas de la profe rebelde no son siquiera una diminuta llave, son una ganzúa en la que escritura, lectura y sindemia concuerdan en avizorar el fondo donde está el jardín de la esperanza, esa esperanza legada en la pedagogía freiriana, sin la cual «poco podemos hacer porque cuando luchamos como desesperanzados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vegetativo» (Freire, 1992, p. 9).

¹ Maestro de la IED Nuevo Horizonte. Trabajador social, Universidad Nacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6872-3593>. Correo electrónico: ocavita@yahoo.com

² Docente de la IDED Floridablanca. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8676-4903>

Las cartas en el «infierno de los vivos»

El SARS-CoV-2 nos cogió sin la cura, pese a que a comienzos de siglo su estirpe le advirtió a la ciencia y notificó al mundo (Caja de Pandora, 2021, p. 246), al igual que lo hacen ahora los mutantes, sobre el siniestro ímpetu de otros linajes, pero la humanidad, por pasarse la vida ocupada haciendo otras cosas, verbigracia, la destrucción de la naturaleza, no le dio la importancia exigida y hoy nos tiene en lo que Ítalo Calvino denomina el «infierno de los vivos» cuyas dos maneras de sufrirlo son: una, aceptarlo y volverse parte de él hasta el punto de no verlo más; la otra, que exige atención y aprendizaje continuos, es buscar y «saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar, y darle espacio» (Calvino, 1999, p. 117).

El «infierno de los vivos» por el que continúa peregrinando el mundo en estos momentos cuenta con distintas denominaciones, una de ellas sindemia, que no solo comprende la covid-19, sino: comorbilidades, empobrecimiento, hambruna, violencia, falta de atención hospitalaria y endemias. El infierno de los vivos es algo muy grande que surge de lo pequeño, de algo invisible a los ojos. En el orden imaginario, apunta Bachelard, es normal que el elefante, ese animal inmenso, como se cuenta en la alegoría bíblica, salga de una concha de caracol. Sin embargo, «es excepcional que se le pida, al estilo de la imaginación, que entre en ella» (Bachelard, 2000, p. 107). Lo bello y lo grande atenúan el poder de los gérmenes, que en este caso son «lo contrario del virus» (Sanín, 2020, p. 404). «Que lo grande surja

de lo pequeño, es una de las fuerzas de la miniatura»³, afirma el mencionado filósofo. La miniatura es el virus, lo monstruoso es la sindemia, porque no solo interpela la crisis sino las decisiones humanas.

Las cartas que escribe Esperanza no son un «infierno de los vivos para los vivos», sino un escenario de atención y aprendizaje continuos que posibilitan a niñas, niños, jóvenes y adultos, atenuar pensamiento, emociones, intelecto, y modular angustias, dolores, miedo, cansancio y experiencias que en la sindemia están depredando la salud física y mental. Las cartas de Esperanza no ofrecen el cielo ni el purgatorio, tal vez, memorando lo dicho por algún teólogo, se ocupan de la vida, porque están escritas para el aquí y el ahora, no de la vida eterna, porque «quien espere la vida eterna para después y no la viva ahora tendrá un gran desengaño» (Pigem, 2018, p. 180). «Es la vida, más que la muerte, la que no tiene límites», le dijo el capitán a Florentino Ariza en ese «ir y venir del carajo» (García, 1985, p. 409).

Las cartas trastean «el aire que exhalan las palabras» (Faciolince, 1997, p. 9), buscan la belleza a través de las ellas; dicho de otro modo, intiman la literatura para deleitar. Son el bálsamo de Fierabrás que alivia el dolor, que oxigenan el viaje en el que no nos interesa el final sino el trayecto, porque de la manera como se asuma el proceso pende la llegada. Prácticamente en el trayecto está el final, como decir que en el ciclo vital está la muerte, pero esta última locución, volviendo al «infierno de los vivos», no se puede pronunciar, dado que «quema los labios» (Paz, 1993, p. 63). «La nuestra es una cultura negadora de la muerte... jugamos a ser inmortales»

³ Ibid.

(Fonegra, 1999, p. 22). En la relación vida/muerte, el discernimiento de la segunda, en términos de Estanislao Zuleta, «es la condición absoluta del conocimiento de la vida; los seres que no saben que morirán tampoco pueden saber que viven, como ocurre a los animales» (González Ávila, 2015, p. 69).

Oteando la didáctica de las cartas, afirmemos que esta vianda exige, de sus destinatarios terrícolas, al menos dos compromisos: primero, la lectura juiciosa y bien hecha para poder saborear sus contenidos, dentro del malestar que produce la sindemia; segundo, más exigente que el primero, escribir sobre las prácticas para contarle a la profe rebelde y al mundo, como lo estamos haciendo, lo que está aconteciendo con la crisis. En el caso concreto de los docentes se trata de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y sistematizar esas reflexiones para hacer pedagogía, porque es bien sabido que se hace pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación dentro y fuera de la escuela.

Leer y escribir, entonces, es un buen remedio en toda época. Isabel Allende lo ratifica: «escribir ha sido mi salvación en las épocas trágicas de mi vida y mi manera de celebrar en las épocas alegres» (Allende, 2009, p. 43); es decir, en lo que no es infierno, en medio del infierno. Las cuarenta cartas de Esperanza (González y González, 2021) son apenas una idea para que el lector saque siquiera dos, con la ayuda de las fuentes referidas, pero también son una contribución al movimiento de la escuela y la cultura en la voz de una maestra rebelde que hace suyo el sentir de un escritor colombiano en tanto que: «en nosotros los latinoamericanos escribir es casi un deber cívico y político en el mejor sentido de estas palabras» (Mejía Vallejo, 1985, p. 3). Hay que escribir, tal vez por un lejano instinto de con-

servación, solidaridad, comunicación o por el vanidoso temor de uno esfumarse, argüía el escritor al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad Nacional.

Pedagogía y didácticas de las cartas

Cartas de Esperanza es una propuesta terapéutica que le apuesta a la bioseguridad y a la psicoseguridad, basada en narrativas, haciendo resonancia de las voces de literatos e ingeniada por un grupo de maestros y docentes orientadores bogotanos en ejercicio, agrupados en el equipo *Caja de Pandora*, con formación disciplinar en psicología, trabajo social y psicopedagogía. Lo terapéutico, dentro del discurso del capitalismo cognitivo, y al interior de algunas posturas de la psicología y de la pedagogía, no se puede pronunciar porque causa urticaria en el gremio, tal vez por ignorancia, comodidad, condicionados por la ley, o tal vez a causa de creer que el educador cura, desconociendo que es el medio sano oxigenado con libertad y amor el que en realidad cura casi todos los problemas del estudiante. La experiencia pedagógica de *Summehill* nos enseñó que: «es el ambiente el que los cura, porque el ambiente es el que infunde confianza, seguridad, simpatía sin reproches y sin juicios» (Neill, 1994, p. 231). Pero más allá de curar los trastornos, el ambiente preparaba a los niños para una vida adulta más feliz, más plena y duradera. En ese sentido, la verdadera misión del magisterio es la de «educar a las nuevas generaciones de tal manera que no requieran de cura alguna» (Neill, 1975, p. 6).

La rebeldía de Esperanza pasa por declarar que el maestro, el sacerdote, el trabajador social, el médi-

co, el psicólogo y hasta el chamán son terapeutas; incluso hay quienes se atreven a concebir al «Educador como psicoterapeuta» (Posada, 1987, p. 91ss); de una parte, porque el educador antes que transmitir conocimientos e incentivar destrezas coadyuva en formar actitudes en sus formados; es modelo y facilitador de experiencias significativas que conducen a la adquisición de esas actitudes. Es un oficio del lazo como lo afirma Graciela Frigerio al referirse al trabajo de médicos, trabajadores sociales, terapeutas, educadores y personas que se dedican al cuidado del otro. La educación, en esta perspectiva, deja de ser transmisión y sumisión, pasando a ser liberación. En este encuentro del educador y el estudiante fluye una pulsión interior entre dos estados: «el adulto conocedor-niño ignorante», lógica en la cual «el buen maestro estimulará en cada educando al adulto conocedor, tal como el buen médico despierta el factor curativo interno en el paciente» (Guggenbhul-Craig, 1992, p. 100).

Así, el educador, al ser ejemplo para el estudiante, suscita conocimientos y actitudes ante la vida, las personas, la naturaleza y, a través de este proceso, puede corregir gradualmente acciones que admite no son satisfactorias en su vida personal y en el proceso educativo. De esta compostura se desprende, para quienes subscriben al «Educador como psicoterapeuta», que el «educador que quiera ejercer una función terapéutica en el educando, deba vivir las actitudes positivas que quiere ver reflejadas en el educando» (Posada, 1987, p. 94), pues «nadie da de lo que no tiene» y la actitud se forma en cada momento de la vida. De otra parte, quienes rubrican al «Educador como psicoterapeuta» sustentan que el educador no es «el obrero que coloca ladrillo sobre

ladrillo en el edificio del educando, o el escultor que modela la estatua del mismo, sino el agricultor que cuida la semilla, la riega, la abona... pero sabiendo que la energía principal del crecimiento radica en ella y no en su cuidador» (Posada, 1987, p. 92). En el discurso de Rogers, si el educador aguija al estudiante a comprender «la visión de la manera como se ve a sí mismo, él mismo puede hacer el resto»⁴ escuchándose así mismo, rompiendo la fobia a estar solo.

¿Por qué las cartas?

Las cartas son motivo de estudio en el género epistolar y hacen parte de la tradición comunicativa de la humanidad. Además, su estructura es sencilla: emisor, mensaje, destinatario y medios. El lector interpreta, pasa de los signos gráficos al significado de los pensamientos indicados por los signos, pone en interacción el lenguaje con el pensamiento y tiene la posibilidad de dirigirse al emisor para mantener corresponsabilidad, tal como lo registra la experiencia de las *Cartas de Esperanza*, al final del artículo.

Se puede ampliar lo expuesto aduciendo que la carta ha sido un medio de comunicación substancial en la historia de la humanidad. La *Carta al padre* de Kafka, *Carta a un niño que no alcanzó a nacer* de Oriana Fallaci, *Cartas a quien pretende enseñar* de Paulo Freire. Las cartas de amor de: Beethoven, Neruda, Frida, Lenón, Hemingway, Einstein, otros, y la famosa carta de Fidel Castro al presidente Roosevelt, a la edad de 12 años, pidiéndole un billete verde de diez dólares; las cartas en papel esquila que cruzaban otrora los adolescentes en la vida escolar, las cartas de Freud, Gramsci, en fin, innumerables cartas privadas, públicas, abiertas, doctrinales, cien-

⁴ Ibid.

tíficas, poéticas. Todo para advertir que no es un acontecimiento extraño sino común en el proceso educativo.

¿A quiénes están dirigidas las cartas?

Los destinatarios son estudiantes de todos los ciclos escolares, padres de familia, niñas, niños, adolescentes, adultos y educadores que se hallan asilados para prevenir la adquisición del SARS-CoV-2, para abocar la sindemia en la cotidianidad y también para después de la crisis. Ahora, inmiscuyámonos en el estilo y en el valor terapéutico de esas narrativas, enfatizando que lo terapéutico no refiere a la clínica ni a la psicopatología, sino más bien a la autogénesis, a lo propedéutico. Se parte entonces de reconocer que es sana la persona que es capaz de narrar su propia historia. Que un buen educador es un gran narrador, como lo indicaba el autor de *Las cenizas de Ángela* (McCourt, 2011). Que narrar es una forma de enseñar y enseñar es «sacar del coma a una sarta de golondrinas estrelladas» (Pennac, 2009, p. 170). ¿Y cuál es el papel de quien narra, incluido el niño como narrador? Retomando a Allende (2009) es interpretar sueños, desenterrar secretos y preservar historias. Pero hoy quien narra no lo hace sentado como otrora bajo el tenderete en la plaza de mercado, ambicionando hipnotizar a los oyentes con sus palabras. Actualmente, quien narra escribe, porque la escritura intenta dar voz a quienes no la tienen o han sido silenciados, la palabra es el soporte de la esperanza. Las cartas de la profesora rebelde narran, enseñan e intentan dar voz a las familias, a la niñez y juventud, aislados arbitrariamente del aula de clase por orden de los gobernantes.

Castro Saavedra decía que «de palabra en palabra, los ojos de los niños y niñas pueden llegar al mar y conocer las islas; pueden cruzar las cordilleras y conocer los ríos que viven en los mapas, apenas dibujados, apenas señalados con líneas de colores» (como se citó en Baquero *et al.*, 1990, p. 499). Con las palabras los niños y sus familias pueden llegar a comprender, como se reveló, que algo tan grande como una sindemia brota de lo pequeño, que lo grande surge de la fuerza de la miniatura. Pero también lograron los estudiantes —como lo materializan en sus relatos escritos y pódcast— asociar los procesos de lectura y escritura con el modus operante del SARS-CoV-2 en el cuerpo humano y animales.

«El virus entra en contacto con la célula, hace que ella lea algo y repita aquello que lee y, además, que le copie muchas veces, y finalmente se destruya por lo que ha leído y repetido» (Sanín, 2020, p. 406). Esta versión, en la jerigonza de la ciencia experimental, es muy difícil de comprender, pero en la analogía —como lo escribe Beuchot— tenemos espacio suficiente para interpretar lo científico y lo poético, respetando su especificidad, de tal manera que lo científico pueda interpretarse poéticamente y lo poético científicamente (Beuchot, 2018, p. 54).

¿Cómo construye las cartas la profe rebelde?

Esperanza parte del hecho de que no puede haber un educador que no haya leído: *Cien años de soledad*, *Ensayo sobre la ceguera*, *El Quijote de la Mancha*, *El Amor en los tiempos del cólera*, *La odisea*, *El principito* y *La peste*, entre otros clásicos de la literatura que aluden a adversidades.

Sobre este presupuesto, la profe Esperanza pregunta: «¿Para qué leímos?» y a la vez apunta: «es probable que en su momento fueron lecturas obligatorias y eso pudo generar animadversión y proyección para la vida». Pero, a su vez, la profe ve un tesoro que se puede desenterrar de la memoria, una riqueza cultural subutilizada, muy pujante en el tiempo de la crisis sanitaria, toda vez que la generación de padres de familia y estudiantes no son ajenos a estos relatos y experiencias.

Los cuarenta hilos que tupen el tapiz del telar denominado *Cartas de la profe Esperanza* (González y González, 2021) son los textos que la profe rebelde les escribió a los estudiantes y sus familias en la sindemia y se encargan del manejo de sus emociones desde la literatura. Las cartas aquí citadas, así como los 31 restantes, están disponibles en el blog: <https://joseisrael.com/>. Cada carta aborda situaciones por las que atraviesan los escolares y sus familias, para leer esas situaciones, por parte de estos agentes sociales, para modular y transformar las tensiones y salir del «punto cero de la desesperanza» (Zizek, 2018, p. 11), para lo cual la narrativa cotidiana y literaria son antídoto. Pero las cartas no se quedan en los destinatarios, son contestadas. Sobre ese par de hilos que soltamos como gusanos de seda irrumpimos enseguida.

Primera carta. A cuidarnos y ayudar a cuidar (González y González, 2021)

Hola, niña, niño, joven; hola, mamá, papá.

Soy la profe Esperanza. He estado pensando mucho en cada uno de ustedes y en algunos momen-

tos del día me pongo a imaginar cómo transcurren los minutos, las horas, los días de cuarentena para mis estudiantes y sus familias que, a decir verdad, por ahora no es una cuarentena sino una veintena de días. Es un tiempo muy corto si lo relacionamos con una centena de días, con medio año, o con un año de aislamiento social. Eso en el tiempo... En el espacio podríamos imaginarnos un viaje de Bogotá a Ibagué, un viaje para el cual necesitamos cerca de 6 horas montados en un bus, a la velocidad permitida y haciendo las paradas reglamentarias. —¡Uf, seis horas es mucho tiempo profe!, me dirá cualquiera de ustedes, pero en verdad es poco si lo comparamos con un viaje a Cartagena, en el que requerimos cuatro veces más tiempo, es decir, un día completo, o un viaje a Quito (Ecuador), o a Santiago de Chile en bus.

Y ahora que hablo de días viene a mi memoria uno de los relatos de El Principito, ¿si se acuerdan de este inquieto personaje que decía que «lo esencial es invisible a los ojos»? ¿O sea que la esencia de lo material y de lo mental no lo pueden ver nuestros ojos? Lo dejo ahí para que lo piensen y dialoguen como familia, porque lo que quiero decir, volviendo al viaje a Ibagué, la ciudad musical, y a Cartagena, la ciudad heroica, es que El Principito decía que él pertenecía al quinto planeta «el planeta raro y pequeño, donde solamente se pueden alojar el farol y el farolero, donde cada minuto nace un día y donde se presentan mil cuatrocientas cuarenta puestas al sol al día». Nosotras y nosotros somos terrícolas, pertenecemos a un planeta hermoso que tiene alrededor de 7500 millones de habitantes, de los cuales Colombia aporta apenas el 1,5 % de ese universo poblacional. Acá, en nuestro territorio, los días son de 24

horas, 60 minutos componen una hora y no 1440 puestas al sol o días como en el planeta raro de *El Principito*. Si viviéramos en el planeta raro donde mora *El Principito*, la cuarentena o los 19 días de aislamiento social equivaldrían a 16 360 días, es decir que más de 44 años y medio de nuestra existencia la pasaríamos encerrados para evitar el contagio con el Coronavirus. Afortunadamente son apenas 19 días, eso sí, acatando las recomendaciones que nos hacen, porque si no cumplimos entonces ahí sí no será veintena, sino cuarentena, es decir, el doble de tiempo.

Como lo pueden percibir, el asunto no es tan complicado, se requiere voluntad para hacerlo, «querer es poder» dicen muchas personas. Si queremos todo nos saldrá bien: volveremos a la escuela y al colegio, nos saludaremos con las palmas de las manos y con el puño como hace unas semanas, los abrazos volverán a ser nuestra expresión física de afecto, las actividades laborales y escolares retornarán a su cotidianidad, las personas mayores dejarán de estar en riesgo de muerte, seguiremos hidratándonos, cuidando nuestra salud y, sobre todo, valorando nuestra vida y la de las demás personas, las plantas, los animales, la naturaleza y todas aquellas cosas que nos parecían insignificantes como lavarnos las manos bien.

Como lo verán en algunas de las cartas que les estaré enviando, esta no es la primera vez que a la humanidad le ocurre esta situación de endemia, tampoco será la última, de ahí la importancia de valorar esta experiencia. Ojalá escribirla para que cuando vuelva a ocurrir le contemos a la gente cómo la afrontamos. Nosotros no lo sabemos, estamos aprendiendo de los demás países y también de la historia. Sin duda, es la primera vez

que a nuestra generación nos pasa una situación tan grave y dolorosa en la que, si no nos cuidamos y no ayudamos a cuidar a los demás, muchos serán los muertos y los enfermos. La historia de otras pandemias así lo registra.

Con mucho cariño, su profe Esperanza.

Para ampliar el mensaje sobre *El principito* pueden buscar el libro en internet o impreso así: Saint-Exupery, A. *El principito*.

Segunda carta. Potenciando el amor modulamos el miedo (González y González, 2021)

Recordados estudiantes y padres de familia.

Hoy, a través de esta carta, quiero invitarlos a que hagamos el viaje familiar por la sindemia del Coronavirus. «¿Un viaje, profe?» Sí, un viaje. «Perdón, ¿estás loca?» Tanto como loca no me siento, aunque sí me valgo de una frase que circula por ahí en la que se lee que la locura es hacer siempre lo mismo esperando algo distinto. Precisamente yo les propongo hacer algo distinto para que obtengamos resultados distintos. Pero déjenme decirles algo sobre la locura, episodio que puede afectar a varias personas en la sindemia por falta de control emocional.

Mario Benedetti, recordado escritor uruguayo, cuenta que alguna vez se reunieron, en algún lugar de la tierra, todos los sentimientos y cualidades de los seres humanos. Entre otros asistieron: el aburrimiento, la intriga, la curiosidad, la duda, la euforia, el entusiasmo, la apatía, la verdad,

la soberbia, la cobardía, la pereza, la envidia, el triunfo, la generosidad, la timidez, la belleza, la fe, la libertad, la voluptuosidad, el egoísmo, la mentira, la pasión, el deseo, el olvido y, por supuesto, el amor. Estando todos juntos llegó un personaje (adivinen cómo se llama) y como los vio un poco desorganizados les propuso que jugaran a las escondidas. Como ustedes en algún momento han jugado a las escondidas no me detengo a explicarles el juego. Lo cierto es que los sentimientos aceptaron jugar y comenzaron a esconderse y a no dejarse encontrar para no pagar la penitencia. Uno de los sentimientos se escondió debajo de un rosal tan bien escondido que el personaje, cuyo nombre ya deben saber, movió fuertemente las ramas, tan fuerte que con las espinas hirió los ojos de ese sentimiento que estaba ahí escondido.

El personaje, al ver al sentimiento herido, se afanó, no hallaba qué hacer, lloró, le pidió perdón y hasta se ofreció a ser su lazarillo. Desde que ocurrió ese accidente, hemos escuchado dos adagios populares: «Después del ojo afuera no hay Santa Lucía que valga» y «el amor es ciego y la locura siempre lo acompaña».

Por echarles el cuento de Benedetti se me alargó la carta y todavía me quedan dos asuntos pendientes para completarla. El primero es que cada persona que haya escuchado el contenido de mi carta debe adivinar en qué orden se escondieron los sentimientos que se reunieron, escribirlo en un cuaderno y luego entre todos los miembros de la familia, con las manos bien bañadas, manteniendo la distancia y evitando toser, estornudar y

expulsar saliva, compartir las respuestas. Uno de los participantes puede coger una hoja, rayarla en columnas (nombres de personas) y en filas (sentimientos) para ir consignando y encontrando coincidencias. Finalizado este ejercicio, pueden ir a donde el profe Google y escribir: «La locura, Mario Benedetti» y le dan clic. Una vez encontrado el texto alguien lo lee y cada cual sobre su cuaderno va corrigiendo. Finalmente, despejan la incógnita sobre quién era el personaje y cuál fue el sentimiento herido.

Recordados estudiantes y padres de familia, como se han podido dar cuenta, ya hicimos nuestro primer viaje imaginario por el sembradío de los sentimientos. Ya los identificamos, y de lo que se trata ahora es de escoger cuáles me sirven para afrontar la sindemia y de cuáles me debo sustraer. Guarde el cuaderno con la lista y cada día póngalos a jugar, eso sí, cuidando de no herir a nadie ni física ni emocional ni psicológicamente. La sindemia nos convoca al cuidado de unos con otros, de unas con otras y de cada una y cada uno.

Espero que hayan disfrutado el viaje por el sembradío de los sentimientos y que todos los días nutran a los buenos sentimientos y debiliten a aquellos que nos causan daño a nosotros y a los demás.

Amorosamente, la profe Esperanza.

Para ampliar el contenido de la carta recuerden leer en Google El amor y la locura de Mario Benedetti.

Los estudiantes: de receptores a emisores

En el trabajo sistemático de la profe María del Pilar Herrera, del colegio Floridablanca de Bogotá, se hallan cientos de relatos, dibujos, grabaciones, podcast y manuscritos que evidencian la actitud de los estudiantes a las provocaciones de Esperanza. Esta acción didáctica/pedagógica ha detonado el conocimiento de las ciencias sociales (*historias familiares*), literatura (*intercambio epistolar, implica leer y escribir*), Arte (*dibujos, cine, radiolatos*), Ciencias Naturales (*biocuidado y recomendaciones*), Ética (*trabajo colectivo por el cuidado, emociones y sentimientos*), Filosofía (*preguntas y reflexiones por la muerte*), la Economía y la Tecnología. Escudriñemos algunas voces para hacer una escucha activa y percibir las manifestaciones socioculturales y psicológicas de los estudiantes. Desde esta óptica, los relatos coadyuvan al docente a comprender algunas condiciones psicosociales y de psicoseguridad en las que han estado inmersos los niños y la familia, durante el «Aprendizaje en casa». Los siguientes son textos que conservan su originalidad, pero cambian el nombre del estudiante.

Florinda

Hola Profe. ¿primero que todo quisiera saber cómo está?, como está su familia?, ojalá espero, todo este bien, en segundo quiero contarle que tratamos de buscar el libro y no ha sido posible, bueno lo seguiremos buscando, mi mamá me dice que es muy bonito, yo no lo había querido leer nunca, pero ante la insistencia de mi mamá y su sugerencia creo que le daré una oportunidad.

Le cuento profe que esta situación no ha sido nada fácil, los días son muyyyy largos, y aunque me distraigo con las tareas, a veces dejan tantas que ahhh... Dan ganas de no hacerlas, pero al final me levanto y me pongo a la tarea, por que se que esa es la mejor manera de tener la mente ocupada y no pensar tanta bobada, hay días buenos, otros no tanto, hay noches que casi no puedo dormir pienso en que pasara si no salimos de ésta... o en lo que mi mamá estará pensando, a veces ella se deprime mucho, el estar acá encerrada sin trabajar y ver que los ahorros se empiezan a acabar la pone muy mal, pero ella se aferra a mí y las dos nos damos un abrazo y nos reímos, nos secamos las lagrimas y ya, pa'lante porque para atrás asustan como dice ella, mi papá es el que nos hace reír, el trata por todos los medios que estemos bien y de mejor animo posible porque dice que estar mal baja las defensas y eso hace que nos enfermemos y que en este momento no nos podemos dar el lujo de eso, porque no podemos ir a un hospital porque allá hay mucho virus ... eso dice el y yo le creo... siempre le he creído, ellos me cuidan mucho porque yo tengo una condición especial y puedo llegar a ser muy susceptible al virus... nací prematura extrema y tuve ventilación asistida recién nacida, eso hace que tenga que cuidarme un poco más, por esta razón ellos están muy pendientes de mí.

Extraño a los pocos amigos que tengo, a los profes mucho, a algunos mas que otros, pero me hacen falta, no sé a veces uno no sabe que es mejor, estar allá que estar encerrado, y no lo digo por mi familia sino por el hecho de estar sin poder salir y sin poder reírme con ellos, hablo con ellos por

chat casi todos los días, del colegio, de los trabajos, de ustedes, nos mandamos bobadas, memes, chistes y demás cosas locas, y aunque nos reímos, me hace falta verlos, algún día cuando todo esto pase y podamos volver a darnos un gran abrazo y podamos volver a saludarnos con un gran apretón de manos y un beso infinito sabremos que somos inseparables y nada importara más que una risa, un gesto un ¡hola ¡ desde el corazón, para saber que estaremos unidos por un pequeño y diminuto bichito pero que es tan grande que nos hizo alejarnos de muchas de las cosas que más nos gustaba hacer CORONAVIRUS...

Profe, Con esto me despido, que Dios la bendiga, igual que a su familia... en otra carta le escribiré acerca de más cosas... hacen falta tantas... Un abrazo y cuídese mucho, con cariño.

Javier

Cuando empezó la cuarentena, al principio no creía que habían cerrado las clases pero cuando vi en las noticias que no había clases, yo dije estas son nuestras vacaciones entonces me pensaba a ir a mis abuelos pero cuando me quería ir dijeron que hay cuarentena y en ese momento yo dije voy a tener una pereza no tengo nada que hacer luego me dijeron que iban a dejar trabajos por la página y dije ojalá los trabajos no sean tan largos para tener al menos descanso pero casi toda la semana trabajos me ha dolido la cabeza y la espalda y me siento aburrido, prefiero ir al colegio que quedarme a hacer trabajos en la casa.

July

Mi experiencia desde los inicios de la cuarentena no esta tan mal, ya que prácticamente todas las mañanas antes de ir al colegio eran así, con la excepción que mis padres están siempre aquí y tengo más trabajos de lo normal y tengo más tiempo de hacerlos todo el día en cualquier lugar de mi casa, la inconformidad más grande que tengo es que los trabajos dejados en la página del colegio son algo largos y artos y con poco plazo de entrega, lo que más me gusto es que no es necesario que salgamos a hacer mandados si no que antes de la cuarentena mis padres habían comprado todo lo más necesario para estar en la casa encerrados, otra cosa es que tengo un hermano, y como es normal siempre hay peleas, y como lo dice mi mamá somos como perros y gatos peleando y como vamos a estar encerrados diecinueve días juntos (o tal vez mas) la casa se volverá un desastre, por otra parte a mi mamá le deben dos quincena y tal vez no le vuelvan a pagar no podremos comprar más cosas pero al menos a mí papá ya le pagaron pero nos serviría mucho el bono de los refrigerios.

Para finalizar la tejeduría dejamos en el telar de la cultura citadina y escolar varios hilos entrecruzados, para que con ellos los lectores puedan entrecruzar el tejido y así sigamos ensanchando un hermoso tapiz, una tela inolvidable de lo que ha sido la sindemia, que aún estamos sobreviviendo. ¡Soltemos más hilo, como gusanos de seda, para seguir tejiendo la existencia, porque, como decía Sábado: «el ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer» (Sábado, 2000, p. 130). ■

Referencias

- Allende, I. (2009). *Las amantes de Guggenheim. El oficio de contar*. Sudamericana.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Baquero, M., Cañón, N. y Parra, O. (1990). *Literatura infantil: Didáctica*. Universidad Santo Tomás.
- Beuchot, M. (2018). *Lecciones de hermenéutica analógica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Caja de Pandora. (2021). La Caja de Pandora: entre signos de puntuación y síntomas de malestar. En: Secretaría de Educación de Bogotá D. C. (Ed.), *Pandemia y escuela en Bogotá. Crónicas de maestras y maestros* (pp. 244–273). Bogotá D. C.
- Calvino, I. (1999). *Las ciudades invisibles*. El Mundo Unidad Editorial.
- Carrol, L. (1999). *Alicia en el País de las Maravillas*. Educar cultural recreativa.
- Faciolince, H. (1997). *Tratado de culinaria para mujeres tristes* (1.a ed.). Alfaguara.
- Fonegra, I. (1999). *De cara a la muerte*. Intermedio editores.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Paz e terra.
- García, G. (1985). *El amor en los tiempos del cólera*.
- González Ávila, M. P. (2015). *Conflicto, postconflicto y «desconflictivización» de la escuela colombiana*. Códice Ltda.
- González, M. P. y González, J. I. (2021). *Cartas de la Profe Esperanza*. Kindle.
- Guggenbuhl-Craig, A. (1992). *Poder y Destructividad en Psicoterapia*. Monte Avila Editores.
- McCourt, F. (2011). *Las cenizas de Ángela* (A. Pareja, Trans.) Maeva. (Trabajo original publicado en 1996).
- Mejía Vallejo, M. (1985). *Escribo por instinto de conservación*. *Revista de la Universidad Nacional (1944 - 1992)*, 1(3), 3–4. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/11739>
- Monterroso, A. (1982). *Lo demás es silencio*. Seix Barral.
- Neill, A. S. (1975). *Padres problema y los problemas de los padres*. Editores Mexicanos Unidos.
- Neill, A. S. (1994). *Summerhill*. Fondo de Cultura Económica.

- Paz, O. (1993). *El laberinto de la soledad*. Fondo de Cultura Económica.
- Pennac, D. (2009). *Mal de escuela*. Random House Mondadori.
- Pigem, J. (2018). *Ángeles o robots*. Fragmenta editorial.
- Posada, R. (1987). *Terapia a su alcance*. Ediciones Paulinas.
- Rivas, M. (2018). *El lápiz del carpintero*. Alfaguara.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Seix Barral.
- Sanín, C. (2020). *Pasar fijándose*. Penguin Random House.
- Zizek, S. (2018). *El coraje de la desesperanza*. Anagrama.



Aprendizajes y experiencias de éxito del movimiento asociativo con personas en situación de exclusión social durante el confinamiento en España

SUCCESSFUL LEARNING AND EXPERIENCES OF THE ASSOCIATIVE MOVEMENT WITH PEOPLE IN SOCIAL EXCLUSION SITUATION DURING CONFINEMENT IN SPAIN

APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DO MOVIMENTO ASSOCIATIVO COM PESSOAS EM SITUAÇÃO DE EXCLUSÃO SOCIAL DURANTE O CONFINAMENTO NA ESPANHA

Rocío Illanes Segura¹

Citar artículo como:

Illanes-Segura, R. (2022). Aprendizajes y experiencias de éxito del movimiento asociativo con personas en situación de exclusión social durante el confinamiento en España. *Educación y Ciudad*, (43), 35-51. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2692>

Fecha de recepción: 29 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 23 de marzo de 2022

Resumen

La situación de emergencia sanitaria provocada por el coronavirus ha tenido consecuencias económicas y sociales. De este escenario pandémico hemos aprendido una nueva forma de afrontar las dificultades y de pensar en lo comunitario, priorizando la salud del pueblo en detrimento del bienestar propio. Esta manera de enfrentarnos a los problemas en la que se apela a la responsabilidad individual para favorecer el bien común, es un aprendizaje que debemos recordar y reforzar, principalmente en el ámbito socioeducativo. En este artículo se muestra el resultado de un estudio cualitativo apoyado en una consulta realizada a entidades sociales dedicadas a la atención de adicciones y exclusión social en Andalucía (N=96), una región al sur de España, cuyo objetivo era conocer su reacción y la respuesta que dieron para paliar la incertidumbre de las personas atendidas desde los primeros momentos de confinamiento hasta la apertura paulatina de restricciones impuestas por la declaración del Estado de Alarma en España. Entre los resultados destacamos la creatividad y resiliencia de las asociaciones para continuar el trabajo diario afrontando nuevos retos como la brecha digital y el cierre de puertas de los servicios de atención primaria. Por último, se exponen varias experiencias positivas que se han considerado buenas prácticas por innovar ante la adversidad para seguir apoyando a las personas más vulnerables, en concreto una campaña de sensibilización sobre personas sin hogar y un programa de inserción social dirigido a personas privadas de libertad.

Palabras clave: asociaciones, brecha digital, confinamiento, convivencia, exclusión social.

Abstract

Health alert situation provoked by coronavirus has had social and economic consequences. From this pandemic scenario we have learned a new way of coping difficulties and thinking of communal, prioritizing health of the population over individual well-being. This sort of coping problems which appeals individual responsibility in order to benefit common good is a training we must remember and strengthen mainly in educative environments. The results of a qualitative study, supported on a consult to different social organizations dedicated to addiction assistance and social exclusion in Andalucía (N=96), a region in the south of Spain, are shown in this article. Its goal was to know the reaction of this entities and their response to alleviate the uncertainty suffered by the people assisted since the beginning of the confinement until the gradual laxity of restrictions, after the declaration of the state of alarm by the Spanish government. Among the results, we highlight the creativity and resilience of the associations to carry on with the day-to-day work facing new challenges such as the digital divide and the closure of the primary care services. Finally, several positive experiences which have been considered good practices are exposed due to innovate in order to continue supporting the most vulnerable people, in particular an awareness campaign about homeless people and a social reintegration program for persons deprived of liberty.

Keywords: associations, digital divide, confinement, coexistence, social exclusion.

Resumo

A situação de emergência sanitária provocada pelo coronavírus teve consequências económicas e sociais. A partir desse cenário de pandemia, aprendemos uma nova forma de deparar com as dificuldades e pensar na comunidade, priorizando a saúde das pessoas em detrimento do nosso próprio bem-estar. Esta forma de lidar com os problemas em que se apela à responsabilidade individual em prol do bem comum é uma lição que devemos recordar e reforçar, principalmente no campo socioeducativo. Este artigo apresenta o resultado de um estudo qualitativo a partir de uma consulta realizada a entidades sociais dedicadas ao cuidado de vícios e exclusão social na Andaluzia (N=96), região do sul da Espanha. O objetivo desta pesquisa foi conhecer sua reação e a resposta que deram para aliviar a incerteza das pessoas atendidas desde os primeiros momentos de confinamento até a abertura gradual das restrições impostas pela declaração do Estado de Alarma na Espanha. Entre os resultados, destacamos a criatividade e resiliência das associações para dar continuidade ao trabalho diário Diante de novos desafios como a exclusão digital e o fechamento de portas dos serviços de atenção básica. Por fim, são apresentadas várias experiências positivas que têm sido consideradas boas práticas para inovar diante das adversidades para continuar apoiando as pessoas mais vulneráveis, especificamente uma campanha de conscientização sobre moradores de rua e um programa de reinserção social voltado para pessoas privadas de liberdade.

Palavras-chave: parcerias, divisão digital, confinamento, coexistência, exclusão social.

Introducción

Ante la situación de emergencia sanitaria, y con el fin de frenar la propagación del virus, se tomaron decisiones políticas apoyadas en las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Entre las medidas propuestas se hacía hincapié en la higiene de manos, la limpieza de superficies, el uso de mascarillas y la disminución del contacto social. Cada país fue aplicando las medidas como consideró más oportuno. En concreto en España, el 14 de marzo del 2020 se declaró el Estado de Alarma (Real Decreto 463/2020, 2020) que establecía medidas que restringían la libertad de movimiento, exigían el encierro y el distanciamiento social. En esta situación, aquellas personas cuya subsistencia depende de las ayudas sociales, de la noche a la mañana, se encontraron con las puertas cerradas de todos sus recursos de apoyo y en una situación de desolación.

La OMS declaró la emergencia sanitaria en enero del 2020 y el confinamiento en España se comenzó en marzo con una propuesta de 15 días de confinamiento, pero este se fue alargando. Esto provocaba incertidumbre en la población, y por ello no todas las personas asumieron las restricciones de la misma forma (Gualda *et al.*, 2021).

El período de vigencia del Estado de Alarma en España lo dividiremos en varios momentos: 1) El momento inicial con mayores restricciones y peores datos relativos a contagios y muertes; 2) La apertura y regreso a la movilidad de las personas, aunque con

restricciones y, por último, 3) finales del 2021, en el que todavía hay dificultades de acceso a determinados servicios públicos, aunque se respira una cierta normalidad y las restricciones son mínimas.

En el Real Decreto del 14 de marzo se establecían las actividades esenciales entre las que se encontraba la atención social. Sin embargo, la forma de atender no estaba decidida y las primeras atenciones se realizaban por teléfono y de forma *online*. Los/as profesionales no estaban preparados para afrontar esta nueva realidad y tampoco se contaba con infraestructuras adecuadas (Pulido-Montes y Ancheta-Arrabal, 2021). Según la ONTSI (Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información) en su análisis de los indicadores relativos al Índice de Economía y Sociedad Digital (DESI) que se publica cada año desde la Comisión Europea, valora que España se encuentra en el segundo puesto con relación a los Servicios Públicos Digitales, mientras que su índice general cuenta con una puntuación de 57.5, que le otorga el puesto undécimo. Es decir, España tiene déficits vinculados al buen uso de las TIC y requiere mayores esfuerzos en cuanto a la alfabetización digital de la ciudadanía.

La consecuencia directa de estas carencias fue el colapso en los servicios públicos y su afectación a los colectivos «descartados» como los define Osorio (2021). Las personas que quedaron más desprotegidas fueron las más empobrecidas. Desde las diferentes administraciones se realizaron grandes

¹ Doctora en Pedagogía Social por la Universidad de Sevilla. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5687-5434> Correo electrónico: rocio.illanes@dedu.uhu.es

esfuerzos por cubrir las necesidades básicas de toda la población que, sumado a la solidaridad vecinal y la respuesta de las entidades sociales, supuso un respiro para las familias en peores situaciones.

En verano, época en la que los contagios habían disminuido, la movilidad en la población estaba permitida. Por tanto, nos ubicamos en el segundo momento. Desde las autoridades se determina que la apertura de los centros educativos sería en septiembre de 2020, no sucediendo lo mismo con el resto de los servicios a la ciudadanía que permanecieron cerrados con atención telefónica (Gutiérrez-Chaparro y Espinel-Barrero, 2021).

En esta «desescalada», que culminó en octubre del 2021, la conexión a internet ha sido imprescindible, dado que todas las gestiones han necesitado de cita previa, y esta se obtenía, principalmente, mediante la web de la administración o servicio y utilizando algún sistema de identificación como el certificado digital, clave pin o SMS (mensajería) para poder realizar gestiones administrativas.

Esto ha evidenciado que la conectividad y los conocimientos básicos sobre el manejo de las tecnologías son una necesidad para poder resolver asuntos vinculados a ayudas sociales y, por tanto, con la economía de subsistencia de muchas familias. Norris (2011) relacionaba la exclusión social y la brecha digital de forma clara, puesto que los orígenes de esta, según este autor, son la pobreza, la falta de políticas adecuadas, el analfabetismo y los bajos niveles educativos. Son características que definen a los colectivos en situación de exclusión o en riesgo de estarlo, que durante la pandemia algunos autores como Martín-Moreno los han recalificado como colectivos vulnerables y ha incluido a «Pacientes con

enfermedades, trastornos de Salud Mental, Personas que han perdido su trabajo, Personas mayores o discapacitadas institucionalizadas y profesionales de la salud» (2020, p. 110-111). A este listado añadimos a todas las personas institucionalizadas, dado que Martín-Moreno hacía referencia tan solo a las personas de las residencias, y desde aquí proponemos una visión más amplia incluyendo las cárceles, los centros de menores u otros recursos de corte similar que quedaron en *stand-by* mientras que el mundo intentaba ordenarse. En el caso de las personas que han perdido su trabajo, añadiríamos aquellos/as que ya estaban en una situación de precariedad y en paro, incluso con las prestaciones agotadas. Y por supuesto, incluir a la infancia como colectivo vulnerable durante la pandemia (Guterres, 2020).

En este período, la administración, escudada en el miedo a los contagios, disminuyó o eliminó los puntos de acceso a internet que estaban a disposición de la ciudadanía. Así, las asociaciones que trabajan a pie de calle se vieron desbordadas facilitando estas gestiones, ofreciendo puntos de acceso a internet y paliando la brecha digital en las zonas más deprimidas de las ciudades y los pueblos.

En la tercera fase, con un alto porcentaje de vacunación y un bajo índice de contagios, se levantan las restricciones, aunque se continúa con recomendaciones sanitarias sobre el uso de la mascarilla en lugares cerrados. En este momento, en el que todo parece más «normalizado», la administración continúa exigiendo cita previa para ser atendido y sus servicios permanecen muy herméticos. Esta situación genera un malestar y un distanciamiento de la población, en particular para los colectivos «descartados». Así que, como venimos comentando a lo largo de este escrito, terminan refugiándose en

aqueños recursos que les atienden con las puertas abiertas y de forma personalizada. En definitiva, encuentran en las entidades sociales un refugio y un sitio de consulta para ganar mayor seguridad en la gestión que deben realizar, que como comentábamos anteriormente, de ella depende su subsistencia y los ingresos de la familia.

Movimiento asociativo en primera línea durante la emergencia sanitaria

El movimiento asociativo, compuesto por entidades sin ánimo de lucro que pretenden la transformación social y paliar las injusticias sociales, es la esencia de los movimientos sociales, dado que según Illanes (2017) «los movimientos sociales representan a la agrupación de personas y organizaciones que se dedican a cuestiones sociopolíticas cuyo objetivo último es el cambio social» (p. 70). Desde una perspectiva histórica las organizaciones no gubernamentales nacieron tras la II Guerra Mundial reconociendo que eran las personas las que debían reactivar las ciudades, de ellas dependía el futuro de su entorno. De ahí que el denominado tercer sector adquiriera un papel esencial ante cualquier emergencia social. En concreto este artículo nos acerca a las primeras reacciones de las entidades sociales en el momento más complicado de este período histórico, las primeras semanas de confinamiento, en la que nadie sabía cómo actuar ante el miedo y la incertidumbre de enfrentarnos a un virus desconocido y muy letal.

Uno de los valores del tercer sector es su cercanía, empatía con los problemas sociales, ofreciendo un trato individualizado y holístico, evitando parcelar

la problemática personal. Frente a la impersonalidad del sistema informatizado, que ha primado durante el Estado de Alarma y que causa inseguridad, incertidumbre y ansiedad a la ciudadanía, que aumenta su desconfianza hacia el propio sistema, y que algunos autores lo denominan brecha de empatía (Willer *et al.*, 2015).

Ante este tipo de situaciones, en la que las desigualdades sociales se hacen más evidentes, los metros cuadrados de las viviendas, el poder adquisitivo, la conectividad y otros aspectos vinculados a la calidad de vida en un estado de bienestar han condicionado el estado emocional de las personas en el período de confinamiento (INE, 2021). La brecha social se ha acusado en la mayor parte del país, pero principalmente en las zonas donde se encuentran los barrios más pobres del estado (APDH, 2020).

Para paliar estas desigualdades existentes, previas a la pandemia y acusadas por esta emergencia social y sanitaria, desde el gobierno central, autonómico y local se buscan posibles soluciones que aminoren, o al menos no incrementen, estas diferencias socioeconómicas (EAPN, 2021).

En este artículo, además de valorar el trabajo realizado desde los movimientos sociales, también se muestran ejemplos de acciones promovidas desde las diferentes administraciones que han generado un aprendizaje social y una perspectiva comunitaria para la resolución de los problemas globales.

En el ámbito estatal se facilitó al tejido empresarial acogerse a los Expedientes de Regulación Temporal de Empleo (ERTE), y en relación con las prestaciones sociales se puso en marcha el ingreso mínimo vital (Real Decreto-Ley 20/2020 de 29 de mayo). Se

trata de una prestación no contributiva de la seguridad social que garantizan unos ingresos mínimos a quienes carecen de ellos (Ministerio de Derechos sociales y Agenda 2030, 2020). Tras la aprobación del RD-Ley 20/2020 se comenzaron a gestionar estas prestaciones de oficio para aquellas personas que venían percibiendo ayudas de la Seguridad Social y se habilitó una página web en junio de 2020 para poder realizar los trámites de solicitud desde cualquier dispositivo con conexión a internet.

Esta prestación surge como una medida para afrontar el empobrecimiento agudizado e incrementado con la pandemia de la covid-19 (La voz del sur, 25 de octubre 2021), y se defiende desde el Gobierno como nuevo derecho ciudadano que supone un avance en el control de las ayudas sociales de las familias más empobrecidas. Sin embargo, no ha sido un proceso ágil y se ha producido un colapso provocado en parte porque el organismo encargado de la resolución de estas, la Seguridad Social, no tenía sus sedes abiertas para asesorar a la población.

El movimiento asociativo de ayuda a las personas en exclusión y los servicios sociales de las administraciones locales fueron quienes soportaron, como pudieron, las primeras solicitudes. Sin poder hacer un asesoramiento personalizado en función de los ingresos familiares y sin contar con la formación necesaria para desarrollar esta función.

A nivel local cada pueblo hizo su propuesta para mejorar o paliar las desigualdades que se acusaban conforme el confinamiento se alargaba. En este artículo describiremos una experiencia de éxito vinculada a la asistencia mínima garantizada y a la innovación social. Los ayuntamientos de las grandes ciudades,

donde viven personas sin hogar, habilitaron espacios públicos para acogerles, mientras que estos no estaban siendo utilizados, ya que permanecían cerrados al público por la pandemia.

La administración suele dar respuesta a las necesidades sociales de una forma más lenta y burocratizada. Es importante tener en cuenta que el lenguaje administrativo y de gestión no es fácilmente comprensible por la población en general (Matías *et al.*, 2020) y cuando la documentación requerida para la gestión de ayudas son certificados y acreditaciones que la propia administración tiene que proporcionar (empadronamiento, certificados de prestaciones, demanda de empleo...) la gestión de esta se enlentece. Como comentábamos anteriormente, es necesario identificarse digitalmente para poder acceder a los trámites (Sempere y García, 2021). Todos los sistemas de identificación requieren de un número móvil asignado a cada persona y, sin embargo, la realidad de muchas familias es que cuentan con un teléfono, no siempre *Smartphone*, para todos sus componentes. Lo cual ha impedido realizar las peticiones de la documentación para poder iniciar la solicitud de prestaciones o comprobar el estado de estas. Así, el personal técnico y voluntario de las entidades sociales han tenido que convertirse en asesores digitales y facilitarle acceso a internet, además de apoyar sus gestiones.

Con esta realidad queda una vez más demostrada la necesidad de la existencia del tercer sector para paliar injusticias y reivindicar los derechos sociales, de ahí la importancia de conocer cómo afrontaron las primeras semanas de confinamiento sin ser contempladas en el decreto del Estado de Alarma como actividad esencial. En este escrito mostramos una

consulta realizada a las asociaciones vinculadas a la atención y prevención de adicciones en la zona sur de España.

Un diagnóstico sobre reacción del movimiento asociativo en adicciones en Andalucía, ante la primera fase del confinamiento

Desde la Federación Andaluza Enlace², entidad sin ánimo de lucro que aglutina a casi un centenar de asociaciones vinculadas a las adicciones y la exclusión social en Andalucía, se realizó un estudio de corte cualitativo para conocer la reacción inicial de las asociaciones federadas ante la declaración del Estado de Alarma en España. El objetivo principal de esta consulta era detectar demandas y necesidades de las asociaciones a las que representa la federación, para facilitar la continuidad de las intervenciones sociales con personas de alta vulnerabilidad en un momento histórico tan convulso.

Así, este estudio se planteó en tres fases: 1) Recabar información; 2) diseñar una consulta, y 3) elaborar un informe para elevar las demandas a los organismos competentes de cara a seguir ofreciendo una intervención de calidad.

En la primera fase se recabó información a través de las demandas telefónicas y mediante correos electrónicos que se recibían en la federación andaluza, las cuales quedan registradas y posteriormente se

categorizan para que esto nos sirviera de base para crear una herramienta de recogida de información de forma sistematizada.

En la segunda fase, teniendo en cuenta las dudas recibidas por parte del voluntariado y el personal técnico de las asociaciones, se decide elaborar una consulta cualitativa a través de la creación de un cuestionario en Google forms con varias dimensiones: A) Estado emocional de los componentes de las entidades (personal técnico, voluntario y personas usuarias de los servicios que se prestan); B) Intervenciones sociales llevadas a cabo y cómo sortearon las dificultades impuestas por la pandemia para continuar desarrollándolas, y C) Retos y necesidades, para conocer los problemas a los que se han tenido que enfrentarse por la nueva situación.

La consulta se realiza a través de un cuestionario en Google forms y consta de 18 ítems: cuatro de identificación (nombre, ubicación de la entidad, sexo y relación con la entidad de la persona que cumplimenta el cuestionario); uno sobre el estado emocional; seis relacionados con las actividades y servicios que se llevan a cabo, la manera en la que se realizan y las personas que se están atendiendo; uno sobre el tipo de demandas que se están recibiendo; dos sobre los problemas o incidencias encontrados y su abordaje; dos sobre la situación laboral de las personas contratadas por la entidad, y las dos últimas solicitando propuestas o peticiones a la federación que agrupa estas asociaciones y que ha sido la promotora de esta consulta.

² www.f-enlace.org

El período al que hace referencia estas cuestiones va desde el 14 de marzo hasta el 6 de abril de 2020, es decir, se recopila la primera reacción de estas asociaciones ante el confinamiento decretado por el Estado español.

La muestra estaba formada por el personal técnico y voluntario de las asociaciones de adicciones en Andalucía. N=97 asociaciones federadas en ENLACE.

Los resultados obtenidos provienen de las 42 entidades que respondieron contando un total de 47 cuestionarios cumplimentados (27,7 % hombres y el 70,2 % mujeres de toda Andalucía).

Para analizar los resultados se exploraron los datos mediante la revisión por pares, en la que participa el personal técnico de la federación andaluza y personal voluntario. En este último grupo se incluye a personal con experiencia investigadora. La primera acción es la recodificación de los datos obtenidos y nos centramos en los resultados vinculados a las dimensiones marcadas al inicio de la recogida de datos, incluyendo subcategorías dada la riqueza de las respuestas obtenidas en esta consulta cualitativa. El análisis de los resultados se presenta agrupados en las dimensiones descritas anteriormente:

A) Estado emocional

En primer lugar, se consultaba al personal técnico o voluntario «¿Cómo estáis afrontando la situación a nivel emocional?» En las respuestas obtenidas, el 64 % corresponden a la codificación de emociones negativas, en las que quedaban recogidas respuestas como «Incertidumbre, confusión, desbordamiento, tristeza por no poder atender todas las necesidades, frustración, impotencia». El 36 % de los encuesta-

dos expuso las emociones positivas causadas por la solidaridad generada, el apoyo mutuo entre los/as beneficiarios/as de los recursos y la coordinación con los recursos públicos que también se esforzaron por dar respuesta a esta emergencia.

En esta consulta también se recibieron respuestas vinculadas al estado emocional de los usuarios/as de los programas que se ejecutan en las asociaciones, personas habitualmente vinculadas al consumo de sustancias. En esta ocasión se describen emociones percibidas por parte de voluntarios y técnicos de las entidades, y destacamos, al igual que anteriormente, las emociones negativas, pero en esta ocasión se recopilan respuestas como miedo, ansiedad, incertidumbre y temor hacía una recaída en el consumo, además otras emociones negativas vinculadas a necesidades básicas no cubiertas y problemas de convivencia en el seno familiar.

B) Intervenciones/actuaciones que se llevaron a cabo desde las entidades en ese período (14 de marzo al 6 de abril)

Según responden en el cuestionario, que contempla varios ítems (*Actividades tipificadas, Cómo se llevan a cabo las actividades, con qué medidas de protección cuentan, número de personas atendidas y una consulta abierta: Explica brevemente qué servicios estáis prestando y qué situaciones os estáis encontrando*) esta última cuestión fue donde más información se obtuvo y hubo que revisar los datos para codificarlos de forma adecuada.

En relación con las respuestas obtenidas se destaca que se mantuvieron las actuaciones habituales que estaban recogidas en el ítem *Actividades* como podemos ver en la siguiente tabla

Tabla 1. Actividades desarrolladas en la primera fase del confinamiento por las asociaciones andaluzas vinculadas a las adicciones

Actividades desarrolladas	Sí	No	No las realizamos habitualmente	Total
Incorporación	27	11	3	41
Prevención	28	14	1	43
Orientación laboral	17	16	6	39
Reparto de alimentos	19	4	15	38
Recurso terapéutico (Comunidad, Piso...)	12	5	17	34
Reducción de daños	19	7	10	36

En todas las actividades se aplicaron cambios y diseñaron nuevas acciones para afrontar las nuevas necesidades provocadas por la pandemia.

En el ítem donde podían expresar sus circunstancias, 9 asociaciones reconocen llevar a cabo actividades con presencialidad: reparto de metadona, alimentos y equipos de higiene. Y una de ellas explica que, para dar continuidad a estas actuaciones se requería el acompañamiento de los cuerpos de seguridad de Estado para poder acceder a los lugares de residencia de las personas beneficiarias.

En el resto de las actividades hubo una adaptación al teletrabajo de forma forzosa utilizando los recursos que cada personal técnico tenía a su alcance. Este dato contrasta con la apertura a nuevos perfiles de personas atendidas. Este aumento de beneficiarios/as y diversificación de estos podría deberse a que algunas asociaciones diseñaron nuevas actuaciones como talleres telemáticos, retos en las redes sociales, grupos de WhatsApp de autoayu-

da, *gymkhanas* virtuales y sesiones *online*. Lo que supuso un acercamiento a través de las redes sociales a personas que no conocían las asociaciones. Sin embargo, este dato no se consultaba expresamente y no podemos hacer un análisis de esto.

C) Demandas y propuestas

Esta categoría intenta aglutinar nuevas demandas y necesidades surgidas a raíz de la situación de confinamiento. Por ello se incluyen tanto las demandas de las personas beneficiarias como de las propias entidades.

Las personas beneficiarias continuaron necesitando asesoramiento jurídico, pero la novedad en esta línea, según los datos recopilados, ha sido el asesoramiento por incumplimiento del Decreto (saltarse el confinamiento). Aunque el porcentaje no es significativo (8,89) si nos parece reseñable. El 62,22 alegaban falta de alimentos, 71,11 falta de ingresos, 60,0 ausencia de recursos básicos y el 53,33 problemas para continuar con el tratamiento de adicciones.

Demandas que muestran una necesidad extrema en colectivos muy vulnerables.

Para las asociaciones se pedían equipos de protección y que la administración las considerara como actividad esencial para así poder acudir a las sedes y oficinas donde resolver asuntos que requerían presencialidad. Entre el personal contratado se había producido una situación laboral incierta, y en las respuestas recopiladas vemos que 36 entidades se mantienen con el mismo número de contratos y horas, en 6 entidades se acuerdan reducciones de jornada y en 2 entidades se produjeron despidos vinculados a esta nueva situación.

A todo ello se sumó la sobrecarga de trabajo vinculado a que los servicios oficiales no estaban activos, porque aún no habían articulado la forma de continuar dando respuesta a la ciudadanía, y fueron las asociaciones, en estas primeras semanas, las que escuchaban a las personas más vulnerables.

Con este estudio y el informe que se redactó del mismo, desde la Federación Andaluza se consiguió que la administración proporcionara material higiénico-sanitario a las asociaciones y las considerara como recursos esenciales.

A raíz de este se trasladaron algunas acciones con un gran carácter innovador que mejoraban el proceso de aprendizaje y entrenamiento de las personas en situación de exclusión. Aquí presentamos dos experiencias con colectivos de alta vulnerabilidad que podrían considerarse buenas prácticas de intervención durante el confinamiento.

Aprendizajes y buenas prácticas de intervención durante el confinamiento con colectivos descartados

En este momento histórico, marcado por la pandemia del coronavirus, es importante reconocer la capacidad creativa y resiliente de muchas entidades sociales dedicadas a la atención de personas en situación de exclusión o en riesgo de estarlo. Del estudio se extrae como aprendizaje la posibilidad de realizar actividades de forma virtual y la capacidad de captación que esta vía ofrece para acercarse a nuevos perfiles y, por tanto, nuevos beneficiarios/as que requieren una adaptación de las actuaciones tradicionales de las entidades dedicadas a la prevención y atención de adicciones.

Además, en este artículo se exponen brevemente algunas experiencias positivas que han supuesto un aprendizaje y crecimiento personal para las personas que han participado en ellas. Se trata de experiencias aplicadas a los colectivos descartados de los que definía Osorio (2021): personas sin hogar y personas privadas de libertad en la primera fase del confinamiento.

Personas sin hogar: Campaña #yomequedoencalle y reapropiación de los espacios públicos-urbanos

Desde el Gobierno central se promulgaba una campaña publicitaria en la que el lema en todas las tele-

visiones públicas y privadas era #yomequedoencasa. Se trata de un mensaje directo y claro para la ciudadanía, envuelto con imágenes de ánimo y resignación para luchar contra un virus desconocido para todos. Toda la población acoge el lema con agrado, excepto aquellos colectivos que carecen de vivienda. Son personas sin hogar que viven en la calle por determinadas circunstancias, pero que en ningún caso tienen donde confinarse. Es por ello por lo que las asociaciones que atienden a este colectivo solicitan a las administraciones públicas que se habiliten espacios públicos-urbanos para acogerles y protegerles. Desde la administración local de las grandes ciudades como Madrid o Sevilla se habilitaron espacios con gran rapidez para que estas personas pudieran contar con un sitio donde confinarse. Por ejemplo, en Sevilla se utilizaron espacios de uso público como pabellones deportivos, el albergue juvenil e incluso hostales que permitieron la estancia de estas personas, ofreciéndoles una oportunidad para protegerse y mejorar sus vidas. En Madrid se habilitó el pabellón 14 dentro de IFEMA (Palacio de Congresos de Madrid) que abrió sus puertas el 20 de marzo y acogió a 150 personas. En palabras de Consuegra (2020), coordinadora de este dispositivo de emergencia social, «ciento cincuenta personas sin hogar en un pabellón son ciento cincuenta vidas, experiencias y circunstancias. No hay edad, ni nacionalidad, ni color, solo una misma necesidad de tener un lugar donde descansar y protegerse».

Estos espacios pasaron a convertirse en un sitio de convivencia entre personas que nada tenían en común (salvo el hecho de no tener vivienda). A lo largo de los tres meses que duró el confinamiento se adquirieron unos hábitos más saludables, se contro-

ló el consumo de sustancias y se establecía un horario de actividades que les hizo que su estancia allí fuera una oportunidad de cambio y regeneración.

La desescalada en estos espacios fue todo un éxito, puesto que la mayoría de las personas habían mejorado al contar con las necesidades básicas cubiertas y un acompañamiento continuado, lo que les supuso poder acceder a otros recursos como pisos de inserción, albergue municipal, comunidades terapéuticas, etc.

En la ciudad de Sevilla se creó una campaña #yomequedoencalle, en la que se realizan grabaciones y entrevistas con las personas sin hogar para que sean ellos y ellas las que cuenten cómo les cambia la vida cuando esta cuenta con una estructura horaria, con una alimentación adecuada y con redes de apoyo humano. De hecho, con esta campaña se pretendía alargar la estancia o solicitar que se ampliaran las plazas en los recursos donde podrían ser derivados cuando los espacios que les albergaban volviesen a la normalidad. En las entrevistas se recoge que la mayoría no quiere que acabe esta situación porque ahora tienen techo y un objetivo vital que el sinhogarismo no les permite. A las preguntas que se hacían («¿Cómo te encuentras ahora mismo?» «¿Cómo ves el futuro?» «¿Qué crees que va a pasar?») destacamos respuestas como:

«Quiero ser una persona normal. Y tener estos centros no solo en este tiempo».

«Volveré otra vez a la calle, ahora tengo techo, ducha y cama. La vuelta a la normalidad será paro, miedo...».
(Rodríguez, 2020 4:14)

Con esta experiencia, que coincide con la metodología de *Housing first* (Busch-Geertsema, 2013), orientada a la erradicación del sinhogarismo, se demuestra que las personas cuando se les trata como tal, y se les ofrece un techo, pueden afrontar una nueva vida e ilusionarse con salir de su situación de exclusión.

Personas privadas de libertad #Epycoencasa

En el caso de las personas privadas de libertad que contaban con permisos, tercer grado y otras situaciones penales que les permiten habitualmente salir de prisión de forma controlada, se vieron afectadas por la declaración del Estado de Alarma, dado que vieron mermadas sus posibilidades de salidas. Desde instituciones penitenciarias se ejecutaron las directrices marcadas por el Ministerio de Sanidad que recomendaba el confinamiento en casa, por lo que algunos penados cumplieron su condena en sus domicilios familiares. En estas circunstancias, las personas se encontraron con una situación de incertidumbre y con unas relaciones de convivencia en sus hogares a los que regresaron de forma inesperada.

Las entidades sociales intervinieron en los centros penitenciarios proporcionando apoyo para la mejora y preparación para la vida en libertad de los presos y algunas como la Federación Liberación³ y la Fundación padre Leonardo, en la provincia de Sevilla, se encargan de desarrollar un programa de reinserción sociolaboral mediante el entrenamiento personal y competencial: Programa EPYCO vincula-

do al Reincorpora de la obra social La Caixa. Dadas las nuevas circunstancias expuestas en el párrafo anterior, desde estas entidades se ofreció a los participantes de este programa la oportunidad de continuar en el mismo con una nueva estrategia metodológica basada en el uso de los teléfonos móviles y la aplicación de WhatsApp. El programa pasó a denominarse #Epycoencasa y con esta adaptación se sustituía la sesión presencial, calendarizada con los centros penitenciarios, por una sesión semanal en la que se proponía una actividad bajo el paraguas de la metodología de aprendizaje basado en retos (Busto *et al.*, 2019). Se proponía por WhatsApp un reto semanal relacionado con la adquisición de competencias básicas. Este reto debían resolverlo individualmente o con el apoyo de sus familias, devolviendo la respuesta a través de WhatsApp y en la sesión *online* que las educadoras concretaban al finalizar la semana para que hubiese una puesta en común. Esta metodología ayudó a mejorar la convivencia en los hogares y a conocerse a sí mismo, cumpliendo con el objetivo inicial del programa. Además, se conseguía eliminar el miedo a la tecnología, miedo habitual en este colectivo (Burgos *et al.*, 2007), dado que la privación de libertad implica no contar con acceso a vías comunicativas vinculadas a las tecnologías y eso provoca una desconfianza en ellas. Este miedo o rechazo fue eliminándose durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y el uso de esta herramienta como soporte para comunicarse con su educadora del programa EPYCO.

Esta propuesta metodológica fue aceptada por el 64,5 % de las personas que participaban en el pro-

³ www.fliberacion.org

grama, y de ellas se consiguió que el 82,1 % mejorará en las competencias básicas trabajadas por esta vía, utilizando un sistema de evaluación competencial contrastado y propuesto por Accenture, demostrando, por tanto, su éxito y aplicabilidad en un futuro.

Conclusiones

La pandemia ha ofrecido nuevas oportunidades de aprendizaje. Para concluir este escrito, mostramos los aprendizajes adquiridos por parte de la administración, las asociaciones y las personas.

El encierro en los hogares y los cierres perimetrales en las localidades han supuesto un acercamiento humano a los vecinos más cercanos y aquellas familias con mayores necesidades se han refugiado en las asociaciones y las administraciones locales. Con ello, hemos valorado lo cercano y lo local frente al sistema globalizado en el que estamos inmersos.

Se han establecido relaciones de apoyo mutuo y desde los recursos más cercanos a la ciudadanía se han inventado nuevas fórmulas para atenderles de manera personalizada y asesorarles, acompañándolos en su proceso de aprendizaje. Con estas nuevas vías de atención, como hemos visto en los resultados de nuestro estudio, las asociaciones han aprendido que se puede ampliar los perfiles de atención dando mayor visibilidad a las actividades que se realizan desde las asociaciones y utilizando de forma más efectiva las redes sociales, por ello, las entidades deberían contar con una línea formativa en este aspecto y apostar por dar continuidad a determinadas actividades virtuales y encuentros *online*.


En los colectivos en situación de exclusión social, durante la primera fase de confinamiento, contando con una convivencia muy inestable en la que se producen enfrentamientos constantes entre los componentes de una misma familia, supuso que algunas personas decidieran incumplir el confinamiento (Gualda *et al.*, 2020) e incluso fueron sancionadas por ello, tal y como hemos comprobado en los datos obtenidos en nuestro estudio de asociaciones.

En este artículo hemos dividido el período decretado como Estado de Alarma en España en tres momentos claves, pero en todos ellos se ha reconocido la misma dificultad: la brecha digital y la brecha de empatía.

En cuanto a la brecha digital destacamos que, a pesar de obtener una buena puntuación en el Índice de Economía y Sociedad Digital (ONSIT, 2020) por contar con los Servicios Públicos Digitalizados, la ciudadanía no ha sido alfabetizada digitalmente ni cuenta con los requisitos de acceso a estos servicios. Así, este déficit se ha visto acusado durante el período pandémico, dado que los puntos de acceso a internet que se encontraban en determinadas oficinas públicas están cerrados a la población sin fecha prevista de apertura.

En relación con la brecha de empatía (Willer *et al.*, 2015), el lenguaje de la administración, su escudo en lo digital y las puertas cerradas bajo el lema de «no atendemos sin cita previa» ha provocado un rechazo a los servicios públicos. Todos, excepto la comunidad educativa, han seguido con una estructura de atención distante y alejada de los problemas personales y humanos de la ciudadanía.

La población se ha refugiado en el vecindario y las nuevas redes de apoyo mutuo que se han establecido, así como en las entidades sociales que han permanecido con las puertas abiertas y atendiendo con humanidad y cercanía.

Teniendo en cuenta que los colectivos vulnerables se han incrementado (Martín-Moreno, 2020) y se han detectado nuevas necesidades como la alfabetización digital, desde la administración pública no se puede mirar a otro lado y dejar que los movimientos sociales amortigüen tanta necesidad. 

Referencias

- ABC (20 de marzo de 2020) https://sevilla.abc.es/sevilla/sevi-coronavirus-sevilla-confinamiento-para-frenar-coronavirus-fracasa-barrios-marginales-sevilla-202003192257_noticia.html
- APDH (2020) *Derechos confinados: Impacto de la covid-19 en los derechos humanos. Desatención y abandono*. APDH. <https://www.apdha.org/10d-derechos-confinados/>
- Burgos, L.; García, A. y Tomás, C. (2007) El blog desde la prisión. Un instrumento de inclusión social. *Biblioteca de prisiones*. (158), pp. 102-109
- Busch-Geertsema, V. (2013). *Housing First Europe. Final Report*. GISS. www.housingfirsteurope.eu
- Bustos Jiménez, A., Castellano Hinojosa, V., Calvo Ramos, J., Mesa Sánchez, R., Quevedo Blasco, V. J., y Aguilar Mendoza, C. (2019). El aprendizaje basado en retos como propuesta para el desarrollo de las competencias clave. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (380), 50-55. <https://doi.org/10.14422/pym.i380.y2019.008>
- Clínicas Origen (2020) Los beneficios psicológicos de los aplausos de las 20:00. <https://clnicasorigen.es/emociones/beneficios-psicologicos-aplausos/>
- Consejo General de Trabajo Social. (2020) *Propuestas desde el trabajo social en educación ante el estado de alarma sanitaria COVID-19*. Consejo General de Trabajo Social.
- Consuegra, E (2020) El pabellón 14 un hogar en tiempos de pandemia. Grupo 5. <https://www.grupo5.net/el-pabellon-14-un-hogar-en-tiempos-de-pandemia/>
- EAPN (2021) *Informe sobre el estado de la pobreza en España*. EAPN-España. <https://www.eapn.es/estadodepobreza/index.php>
- Gualda, E., Krouwel, A., Palacios-Gálvez, M., Morales-Marente, E., Rodríguez-Pascual, I. y García-Navarro, E. B. (2021). Social Distancing and COVID-19: Factors Associated With Compliance With Social Distancing Norms in Spain. *Frontiers in Psychology*, (12). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.727225>
- Guterres, A. (2020). *Mensaje del Secretario General sobre los efectos de la pandemia de la COVID-19 en los niños*. Unicef. <https://uni.cf/3g53dfP>
- Gutiérrez-Chaparro, D. y Espinel-Barrero, N. (2021). Educación en Pandemia: variables de reflexión, retos y oportunidades. *Educación y Ciudad*, (41), 119-131. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2021.2579>

- INE (2021). Encuesta de condiciones de vida. Año 2020. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176807&menu=ultiDatos&idp=1254735976608
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Equipoamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares españoles*. INE.
- La voz del sur (25 de octubre de 2021) El ingreso mínimo vital no llega a quien más lo necesita. https://www.lavozdelsur.es/opinion/ingreso-minimo-vital-no-llega-quien-mas-necesita_266977_102.html
- Matías, A., Eito, A., y Gómez, M. J. (2020). Los servicios sociales comarcales de atención primaria y la Covid-19. En tránsito hacia la nueva normalidad. *Servicios sociales y política social*, (120), 177-191.
- Ministerio de Derechos sociales y Agenda 2030 <https://www.mscbs.gob.es/ssi/covid19/ingresoMinVital/home.htm>
- Norris, P. (2011). *Democratic deficit: critical citizens revisited*. Cambridge University Press.
- ONSIT (2020) *Dossier de Indicadores del Índice de Economía y Sociedad Digital*. Ministerio de Asuntos económicos y transformación digital. Gobierno de España.
- Papageorge, N.W, Zahn, M.V, Belot, M., Broek-Altenburg, E., Van den Choi, S., Jamison, J. C y Tripodi, E. (2021). Factores sociodemográficos asociados con el comportamiento de autoprotección durante la pandemia de Covid-19. *Journals. Population. Economic*. (34), 691-738. <https://doi.org/10.1007/s00148-020-00818-x>
- Piedra, J. y Morán, J. M. (2020) Intervención psicosocial desde el trabajo social sanitario. El apoyo telefónico durante la pandemia COVID-19, una aproximación teórico-práctica. *Servicios sociales y política social* (120), 31-42.
- Pulido-Montes, C., y Ancheta-Arrabal, A. (2021). La educación remota tras el cierre de escuelas como respuesta internacional a la COVID-19. *Prisma Social*, (34), 236-266.
- Real Decreto 463/2020 (2020). *de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*. Boletín Oficial del Estado, n.o 67, Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, España, pp. 25390-25400. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>
- Romero y Esteban (2020) Iniciativas solidarias en tiempos de COVID-19. Una aproximación desde Aragón. *Revista de servicios sociales y política social* (37), 117-128

- Rodríguez, S. (15 de mayo de 2020). Yomequedoencalle [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=669t1Ov1h2E>Schippers, M.C (2020). ¿Por el bien mayor? los devastadores efectos dominó de la crisis de COVID-19. *Parte delantera. Psychol.*
- Sempere Navarro, A. V. y García Gil, M. B. (2021). *Ingreso mínimo vital*. Aranzadi.
- Unicef. (2020). *La brecha digital impacta en la educación*. Unicef.
- Willer, R., Wimer, C. y Owens, L. A., (2015) What drives the gender gap in charitable giving? Lower empathy leads men to give less to poverty relief, *Social Science Research*. (52), 83-98 <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.014>



TEMA: LIBRE

**CUERPO, GÉNERO Y
SEXUALIDAD**



Cuerpo, género y sexualidad: el giro pedagógico que resiste en la escuela*

BODY, GENDER, AND SEXUALITY: THE PEDAGOGICAL TURN THAT RESISTS AT SCHOOL

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: A TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA QUE RESISTE NA ESCOLA

Luís Miguel Bermúdez Gutiérrez¹

Citar artículo como:

Bermúdez-Gutiérrez, L. (2022). Cuerpo, género y sexualidad: el giro pedagógico que resiste en la escuela. *Educación y Ciudad*, (43), 53-70. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2762>

Fecha de recepción: 20 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 15 de marzo de 2022

Resumen

El presente artículo hace un análisis de los dispositivos que desde la colonia hasta la modernidad han modelado los cuerpos y la concepción de género en el sujeto escolar en Colombia. Por medio de una arqueología de los discursos de la moralidad, la civilidad, la urbanidad y la higiene, se muestra cómo se ha construido un dispositivo pedagógico y biopolítico para adecuar y mantener los roles y estereotipos de género y una sexualidad basada en la heterosexualidad obligatoria, lo cual termina generando exclusión y discriminación a aquellas expresiones no normativas presentes en la sociedad y la escuela. Se concluye que, en los últimos años, han emergido prácticas pedagógicas que resisten a los poderes y discursos hegemónicos, a través del abordaje en el aula y en el contexto escolar de la concepción de corporeidad, la perspectiva de género implementada en el currículo y en los proyectos transversales, así como de didácticas que motivan la sororidad, las nuevas masculinidades, la educación integral de la sexualidad con enfoque de derechos y la equidad entre los géneros, lo cual se está constituyendo en un giro pedagógico en la manera de abordar el género, el cuerpo y la sexualidad en la escuela.

Palabras clave: cuerpo, corporeidad, género, diversidad, giro pedagógico, giro corporal, sexualidad.

Abstract

This article analyzes the mechanisms that, from the colony until modernity, have modeled both the body and the conception of gender in school population in Colombia. Through an archeology of moral, civil, urban and hygiene discourses, it shows how a pedagogical and biopolitical device has been built to adapt and maintain gender roles, stereotypes, and sexuality, based on compulsory heterosexuality. This ends up generating exclusion and discrimination against non-normative expressions in society and school. We conclude by mentioning how, in the last few years, pedagogical practices have emerged to resist hegemonic powers and discourses by introducing the classroom and the school environment to a concept of corporeality, by applying gender perspective in the curriculum, by implementing transversal projects, but also by motivating sorority dynamics, new masculinities and comprehensive sexual education focused on rights and gender equity. This is representing a pedagogical turn in the way we address gender, body, and sexuality at school.

Keywords: body, corporeality, gender, diversity, pedagogical turn, corporeal turn, sexuality.

Resumo

Este artigo analisa os dispositivos que, da colônia à modernidade, modelaram os corpos e a concepção de gênero na disciplina escolar na Colômbia. Através de uma arqueologia dos discursos da moralidade, civilidade, urbanidade e higiene; mostra como foi construído um dispositivo pedagógico e biopolítico para adaptar e manter papéis e estereótipos de gênero e uma sexualidade pausada na heterossexualidade compulsória, que acaba gerando exclusão e discriminação contra aquelas expressões não normativas presentes na sociedade e na escola. Conclui-se que nos últimos anos surgiram práticas pedagógicas que resistem aos poderes e discursos hegemônicos, por meio da abordagem em sala de aula e no contexto escolar da concepção de corporeidade, a perspectiva de gênero implementado no currículo e nos projetos transversais, bem como didáticas que motivam a sororidade, novas masculinidades, educação integral da sexualidade com abordagem de direitos e equidade de gênero, que vem se estabelecendo em uma modificação pedagógica na forma de abordar gênero, o corpo e a sexualidade na escola.

Palavras-chave: corpo, corporeidade, gênero, diversidade, giro pedagógico, giro do corpo, sexualidade.

Introducción

Históricamente, el cuerpo y la sexualidad del sujeto escolar en Colombia han estado determinados por tres marcas sociohistóricas: el cuerpo moral, el cuerpo dócil civilizado y el cuerpo de la urbanidad, la higiene y la pedagogización. Sobre estos se han fundamentado tanto las prácticas educativas como las de crianza que han sometido a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a dispositivos de disciplinamiento y control que niegan su corporeidad y que reproducen en la sociabilidad escolar situaciones de exclusión y negación de derechos.

Por ello, a continuación, se presenta el recorrido histórico que, desde una perspectiva genealógica y arqueológica, indaga sobre los discursos morales, religiosos, civilizatorios, médicos y pedagógicos que han construido las visiones del cuerpo y la sexualidad, así como, de los dispositivos que originaron y reforzaron los roles y estereotipos de género y la heterosexualidad obligatoria como parámetro idealizado de comportamiento y categoría excluyente de otras expresiones contranormativas que permearon la sociedad y, por ende, el de la sociabilidad escolar.

Finalmente, se muestra cómo desde el programa *Maestros y Maestras que Inspiran* del IDEP, en la línea de Género y Diversidad, se evidencia un giro pedagógico y un giro corporal, es decir, la implementación de prácticas pedagógicas emergentes que se presentan como contrapeso a los poderes y discursos

hegemónicos sobre el cuerpo, la sexualidad y los roles de género que tradicionalmente han recaído sobre el sujeto escolar. Estos maestros y maestras son un claro ejemplo de esta tendencia hacia la innovación pedagógica, ya que desde su quehacer han desarrollado aproximaciones desde la corporeidad, el enfoque diferencial y de género en la práctica pedagógica, la integración curricular y transversalización, las nuevas masculinidades, la educación integral de la sexualidad con enfoque de derechos, el placer, el empoderamiento y la sororidad.

El cuerpo moral

La llegada de los españoles al territorio americano no solo significó hacerse al control de las riquezas y los recursos del nuevo mundo, sino que, además, dio paso a todo un proceso de imposición de determinados códigos morales que fueron reconfigurando los cuerpos colonizados. En primer lugar, la cristiandad católica se autoproclamó el faro de la civilidad, razón por la cual se justificó el uso de la violencia para domesticar todo aquello que desde la mirada europea tenía la connotación de bárbaro, impío, pagano y hereje.

La invasión construyó al indígena como un «otro» subalterno, cuyo cuerpo bien podía emplearse como fuerza de trabajo para la extracción de oro, perlas y piedras preciosas; o como botín sexual al servicio del hombre blanco español, quien captura el cuerpo femenino como recompensa por su conquista del territorio y la «pacificación» de los salvajes.

* Este artículo está basado en la tesis doctoral titulada *La Integración curricular de la ciudadanía sexual, el enfoque diferencial y de géneros*.

¹ Doctor en Educación, docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED); asesor pedagógico del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7268-7110> Correo electrónico: lbermudez@idep.edu.co

Si bien los primeros españoles que sobrevinieron al desembarco de Colón provenían del estado llano y no poseían títulos nobiliarios en Europa; en el Nuevo Mundo se posicionaron en la cima de la nueva escala social y se impusieron como referentes de una masculinidad blanca y caballeresca, la cual se cubre de nobleza gracias a la evangelización y a las gestas militares en nombre de los dos máximos poderes patriarcales de occidente: Dios y el Rey.

Por esta razón, alrededor del cuerpo del indígena se va creando una alteridad que lo relaciona con la barbarie, la bestialidad y la idolatría, pero sobre todo con el pecado, pues desde la perspectiva española las prácticas sexuales de los nativos estaban llenas de adulterio, fornicación y sodomía. Precisamente, este último pecado considerado inmencionable o *nefando*, se constituyó en una causa principal, no solo para justificar la inferioridad moral del indígena, sino para desplegar todo un ejercicio de subordinación a partir de la violencia y la evangelización.

Francisco López de Gómara, por ejemplo, sostuvo que en la medida en que los indios se negaban a abandonar su estado de inhumanidad, crueldad, sodomía e idolatría, era lícito que se les hicieran la guerra y que, en ese contexto, «los pudiesen matar, cautivar y robar». Por su parte, Sarmiento de Gamboa también planteó la licitud de la guerra, a fin de castigar y punir los pecados contra natura. Para el cronista toledano esta causa era suficiente para someter por la fuerza a los indígenas americanos. (Molina, 2010, p. 6)

Así entonces, el hombre indígena, al ser construido como sodomita, reforzó aún más su condición de masculinidad sometida como algo equiparable a lo femenino, en contraposición a la masculinidad

bélica que se impuso desde la figura del conquistador español. Tal como lo señala Molina (2011), este proceso exaltó la creencia de que la valentía, la bravura, el coraje y la destreza militar eran cualidades propias del varón español. Atributos que son en la actualidad parte fundamental de la construcción hegemónica de masculinidad, donde la hombría sigue siendo sinónimo de violencia.

Además de esto, narrarse desde el lado opuesto al sodomita implicó enaltecer la masculinidad que se centraba en la posesión sexual. Por ello, en la denominada conquista del territorio estaba implícita la apropiación violenta del cuerpo femenino como botín de guerra y como bien de intercambio político-sexual, pues si bien en España la bigamia y el adulterio estaban claramente condenados como pecado, en el Nuevo Mundo poseer tierras y varias mujeres para el servicio doméstico y sexual fue un símbolo de poder y estatus al menos para militares y conquistadores.

Con todo lo anterior, se fue modelando un tipo corporal que se gestó con base en la diferenciación racial, la sexualidad «natural» (heterosexualidad obligatoria), el poder patriarcal y el uso de la violencia. Con lo cual, se consolidó la posición de inferioridad de la mujer y de otras masculinidades, frente al lugar de privilegio que se impuso con el hombre blanco.

No obstante, tanto para la Corona española como para la autoridad eclesiástica, la lejanía del territorio conquistado les generaba dos preocupaciones: en primer lugar, se dieron cuenta de que el repentino poder adquirido por militares y conquistadores estaba mermando su lealtad hacia el Estado; y, en segundo lugar, la naturaleza hostil, salvaje y luj-

riosa del territorio americano había contagiado de «vicios» a los europeos, quienes cegados por sus pasiones estaban perdiendo aceleradamente sus nociones de civilidad. Por ello, surge la necesidad, no solo de ejercer mayor control político sobre el continente, sino de reforzar el control simbólico sobre los cuerpos.

De esta manera, entre mediados del siglo XVI hasta principios del XVIII, en lo que Borja (2011) denomina el período Barroco Colonial, se desplegaron una serie de dispositivos que buscaban la moralización del cuerpo, primero como mecanismo para generar una homogeneidad ideológica y una identidad común; y segundo, como dispositivo de regulación de los comportamientos individuales y sexuales a favor de los principios y valores emanados de la religión católica.

Esta etapa se caracterizó por introducir en la sociedad Neogranadina nuevos parámetros de conducta y disposiciones corporales, que buscaban la construcción de sujetos dóciles y ascéticos, cuyos cuerpos fueran el reflejo de su espiritualización o santidad interior. Para ello, la Iglesia católica tomó las representaciones pictóricas y los relatos biográficos de las vidas ejemplares de los santos como modelos de comportamiento que se debían seguir para llevar una auténtica existencia piadosa (Borja, 2011). Así, las evocaciones al cuerpo martirizado y penitente del santo, sus luchas contra la tentación y el demonio, y su muerte ejemplar, tenían la intención de modelar el cuerpo en función de su purificación. De este modo, la experiencia sensible del cuerpo, es decir, el uso de los sentidos y de los placeres se consideró una fuente potencial de pecado que era necesario aplacar, especialmente en las mujeres, quienes debido al pecado original eran proclives no solo a

caer en las tentaciones, sino también a provocarlas en otros, precisamente por su supuesta naturaleza débil y al mismo tiempo peligrosa.

De ahí, que se dedicaran buena parte de los esfuerzos a modelar el cuerpo y el comportamiento femenino, tomando como ejemplo las tres figuras icónicas de la feminidad cristiana: Eva, María Magdalena y la Virgen María. Con la primera, se refuerza el lugar subordinado de la mujer como la culpable de la expulsión del paraíso, la causante de la ira de dios y la posterior condena de la humanidad a una existencia llena de sufrimiento y dolor. Con la segunda, se recuerda a la mujer pecadora y adúltera, quien después de mostrar su arrepentimiento es perdonada por Jesús para finalmente postrarse a su servicio; y con la tercera, se le enseña a la mujer su misión primordial en la sociedad como esposa y madre, cuyas cualidades deben ser la abnegación, el sacrificio y la devoción al poder patriarcal.

Desde luego, la evocación permanente a la Virgen María, así como a otras santas y beatas, también tenía como propósito robustecer la idea de pureza y virginidad como ideales morales y sociales de comportamiento. Esto, sumado a la remembranza constante hacia la Sagrada Familia, hicieron que la sexualidad de las mujeres se limitara estrictamente a su función reproductiva. De esta forma, virginidad, familia nuclear e institución matrimonial fueron los dispositivos de regulación del cuerpo y la sexualidad femenina.

Como se ha señalado, la Iglesia aceptaba la sexualidad solo con fines reproductivos. Un muy detallado catálogo de reglas normaba la materia. Por ejemplo, se consideraba que la posición del misionero era la más natural y acorde con la posición dominante del

marido. Pecado gravísimo era que la mujer montara sobre el varón, pues invertía todas las razones y los valores. Las caricias, la masturbación mutua, el coito interrumpido y el sexo oral y anal se calificaban de pecados graves. (Rodríguez, 2011, p. 127)

No obstante, estas normas sociales y sexuales aplicaban casi que exclusivamente a las mujeres de las clases dominantes, pues los hombres tenían cierta libertad y condescendencia para liberar sus pasiones con mulatas, negras y mestizas. De hecho, el asalto sexual en ríos y terrenos baldíos sucedía con cierta frecuencia hacia mujeres que por distintas razones no eran propiedad de ningún varón, es decir, que no tenían padre o marido.

Desde entonces, el cuerpo ha sido el depositario de por lo menos tres discursos o narrativas. La primera, la heterosexualidad obligatoria, la segunda, el lugar subordinado de la mujer al poder patriarcal, y la tercera, el control del cuerpo y la sexualidad como parámetro de comportamiento y orden social.

El cuerpo dócil civilizado

El ascenso de la casa de los Borbón al trono español desde inicios del siglo XVIII significó un proceso de modernización del Estado inspirado en las ideas de la Ilustración, es decir, se desplegaron una serie de prácticas de gobierno para organizar la ciencia, la economía, la política, el territorio y la sociedad, teniendo como fundamento el uso de la razón y la confianza en la ciencia. El despotismo ilustrado buscaba conciliar el poder absoluto de las monarquías con un ímpetu reformador encaminado a superar la superstición y la ignorancia.

Este proceso implicó una nueva mirada sobre el cuerpo, ya no como un espacio exclusivamente dedicado a la sacralidad o la virtud espiritual, sino como parte de una estructura económica y productiva cuya importancia radica en su funcionalidad orgánica. Esto tenía el objetivo de ejercer un control sobre la vida de la población a partir de la implementación de medidas de carácter demográfico, sanitario y médico, que permitiera ampliar su utilidad para el Estado. Algo que Foucault (2011) denominó biopolítica, con la cual se buscaba garantizar la *gubernamentalidad* del poder soberano.

Así entonces, en el contexto del Nuevo Reino de Granada del siglo XVIII, las reformas borbónicas intentaron asegurar la construcción de individuos saludables y útiles, pero sobre todo obedientes y dóciles. Para ello, se adoptó la idea de *civilización* como proyecto para transformar las costumbres, gestos y usos del cuerpo que impedían abrazar el progreso en términos modernos, es decir, en el ideal borbónico, aspectos como la desnudez, las deyecciones fisiológicas a la vista de todos, el ocio, la holgazanería y la embriaguez resultaban comportamientos contrarios al orden social y a la moral pública.

Este conjunto de normas pretendía regular la vida cotidiana, las relaciones sociales y establecer claramente la frontera entre lo público y lo privado. Precisamente, Norbert Elías (1989) sostiene que el proyecto de Modernidad significó un proceso de individualización de la esfera íntima y una autorregulación de aquellos comportamientos considerados toscos, salvajes, impúdicos e inmorales, tomando como modelo los códigos de conducta cortesanos y aristocráticos europeos.

Así, mientras que en los inicios del período Barroco Colonial el control moral del cuerpo se fundamentaba en su espiritualización, es decir, el cuerpo como el reflejo del alma; en el proceso civilizatorio de las reformas borbónicas, el cuerpo es concebido como la vida misma en tanto *bíos*, y su disciplinamiento y moralización está en función del beneficio que este representa para el Estado y el poder soberano.

Por ello, una de las prácticas que se desplegaron para llevar a cabo el gobierno de la vida, era vincular el cuerpo a una estructura «viva» más grande como la ciudad. Allí, desde la perspectiva del despotismo ilustrado, el espacio urbano, además de ser la cabeza comercial, política y militar, era también el escenario para controlar a sus habitantes y las relaciones sociales que sucedían entre ellos.

Se aspiraba a que el espacio urbano, a menudo vinculado con la presencia de la civilización, fuera también un instrumento civilizador. En la ciudad se pretendía disciplinar a la sociedad, modificar las acciones cotidianas de la población mediante la inducción de ciertas reglas y modelos de comportamiento específicos y diferentes. Es claro aquí no solo que la ciudad es una de las metáforas más importantes del cuerpo, sino también que las instituciones y las condiciones de la vida urbana debían modelar y componer el cuerpo de sus habitantes. (Alzate, 2011, p. 256)

De este modo, surgen las prácticas de policía como el mecanismo regulador para vigilar los hábitos corporales, la apariencia, el vestido, la decencia, y en general, modificar la conducta de los cuerpos bárbaros. En ese sentido, la policía era la encargada de velar por el orden y la disciplina pública, de identificar a las poblaciones y personas potencialmente peligrosas como mendigos, vagos, huérfanos, indios

por fuera de sus cabildos y negros fugados o libertos; y de hacer cumplir a cabalidad las normas tanto estéticas como morales. Aquí se hará especial énfasis en la regulación de los usos y costumbres de la sexualidad como la lujuria y la promiscuidad, considerados escándalos públicos que contribuyen a la ruina moral del prójimo, razón por la cual se requería de la intervención oportuna de la autoridad civil de la ciudad.

De ahí que, una de las ofensivas más importantes que se desplegaron a favor de este ideal moral y civilizatorio la constituye la persecución a las chicherías; lugares que tendían a fomentar el desorden, la vagancia y las relaciones de concubinato, pero, sobre todo, porque estos espacios representaban una amenaza a tres pilares fundamentales del ordenamiento social pretendido desde las reformas borbónicas: el trabajo productivo, el papel cristiano de la mujer en la sociedad y la institución del matrimonio.

En primer lugar, como lo señala Torres (2012), estos establecimientos fueron en su mayoría administrados por mujeres que no estaban unidas o no se encontraban bajo el control de ningún hombre, y quienes hallaban sustento e independencia económica con la venta clandestina de la popular bebida, algo que significaba una transgresión al lugar pasivo que estaban destinadas a ocupar, y por lo cual, fueron objeto de señalamiento y persecución. En segundo lugar, las chicherías eran espacios propicios para el encuentro sexual ocasional o mediado por el dinero, y para establecer uniones o arreglos de concubinato.

Las mujeres indígenas pobres y solteras, en muchas ocasiones, además, madres, acudían entonces a las chicherías que se multiplican en el S.XVIII, lugares de sociabilidad campesina y marginal, en donde se

bebía, se jugaba y se seducía. Su clientela estaba integrada por indios, mestizos, negros libres y mulatos además de españoles pobres y soldados. Era en ese medio en el que las indias buscaban su supervivencia a través de algún concubino que se encargara de su manutención. (Sixirei, 2013, p. 32)

Por esta razón, las prácticas de policía se encaminaron a perseguir estos delitos contra la moral, no solo porque era un secreto a voces que los hombres de las clases altas y funcionarios reales frecuentaban estos lugares, sino, principalmente, porque contradecían el principio del matrimonio y la familia como instituciones de regulación social y núcleo económico. No obstante, las mujeres siempre llevaron la peor parte, pues los castigos y penas siempre fueron más duros y humillantes para ellas en comparación con sus cómplices varones.

Así, por ejemplo, si el delito era cometido por un hombre productivo y casado, las autoridades le ordenaban regresar al seno de su matrimonio para asegurar su regeneración. Mientras que las mujeres eran recluidas en la llamada *cárcel del divorcio*, una institución penitenciaria destinada al confinamiento de aquellas mujeres que incurrieran en el delito de concubinato, adulterio o prostitución, o que simplemente representarían una amenaza a la moral y el orden social (Avendaño, 2018).

En términos generales, el proceso de modernización y civilizatorio emprendido desde las reformas borbónicas amplió los discursos sobre el cuerpo, con los cuales se buscó su individualización, higienización y disciplinamiento. Esto se sumó a los roles de género reforzados desde los cánones católicos basados en la familia, la relación jerárquica y desigual entre hombres y mujeres, el matrimonio y la

sexualidad reproductiva, lo cuales se mantuvieron vigentes y continuarían guiando tanto los comportamientos individuales como sexuales. Algo que en el período republicano entraría con mayor fuerza a través de la educación intramural, donde el niño entra a ser parte fundamental de este anhelo civilizatorio, razón por la cual resulta necesario ejercer dispositivos para el control del cuerpo y donde la sexualidad infantil se convierte en un objeto de regulación médica, pedagógica y moral.

El cuerpo de la urbanidad, la pedagogización y la higiene

Desde los inicios de la República, la élite criolla, que tomó el lugar de privilegio que dejaron los españoles, debió enfrentar dos grandes obstáculos. En primer lugar, el fuerte arraigo que todavía persistía en buena parte de la población hacia las instituciones coloniales tanto políticas como culturales, algo que se percibía como una amenaza al débil orden estatal que apenas comenzaba. En segundo lugar, la necesidad de construir una ciudadanía sujeta al imperio de la ley, pero, sobre todo, que diera cuenta de una masa civilizada a la imagen de las sociedades burguesas y republicanas de corte europeo.

Lo primero que se empezó a reforzar como característica esencial del imaginario nacional era el pasado común proveniente de la herencia hispánica y católica. De igual modo, a pesar de que todas las castas sociales, campesinas, negras e indígenas fueron determinantes en la conformación de los ejércitos que pelearon las guerras de independencia, la élite política e ilustrada mantuvo los discursos de diferenciación basados en la raza, el clima y la geografía. Por ello, se concebía como una desventaja aquellos

cuerpos y grupos raciales que habitaban el clima cálido, las selvas y campos, pues se les seguía atribuyendo características como la barbarie, la pereza y la inmoralidad, aspectos que obstaculizaban el camino al progreso de la naciente república y que era urgente modificar.

Ante este panorama fue imperativo desplegar técnicas de control para hacer que el cuerpo se convirtiera en el depositario de la nueva identidad nacional, y desarrollar formas de disciplinamiento que dieran paso a la reproducción de valores, sentimientos, gestos y maneras de actuar conforme a un ideario homogéneo de moralidad y civilización que facilitara la superación de las desventajas raciales y geográficas. Para ello, la familia nuclear patriarcal y la escuela se convirtieron en las dos principales instituciones de educación corporal que permitieron modelar el cuerpo y la sexualidad del niño, como un actor emergente y fundamental en el proyecto de Modernidad emprendido en Colombia.

Al igual que ocurría en Europa, el núcleo familiar tomó especial relevancia como espacio de reproducción de la sociedad, en el que se afianza la primera forma de gobierno encarnada en la figura del padre, es decir, mujeres, niños y servidumbre son los súbditos bajo la patria potestad y la autoridad masculina. Esto determinó unas funciones específicas para cada miembro, por ejemplo, al varón se le designa velar por la seguridad física y material de su familia, la economía y los negocios, el ejercicio de sus libertades y la gestión de sus intereses en lo público.

A la mujer, por su parte, se le ubicó en una relación de sumisión y subordinación frente al hombre, se le confinó al ámbito privado del hogar, y con ello, se le

encargó el rol de la maternidad, la defensa de la moral y la educación de los hijos. Así, la madre-esposa se convierte en un instrumento del gobierno de lo doméstico útil al sistema patriarcal, encargada de reproducir en el seno del hogar los hábitos civilizados, para lo cual, a lo largo del siglo XIX, y principios del XX, proliferaron los discursos de la puericultura y la urbanidad, encaminados a dotarlas de un saber propio que debía emplearse como prácticas de crianza y educación (Pedraza, 2011c). Con la primera, se buscaba la creación de infantes saludables y útiles; mientras que con la segunda se pretendía la formación de cuerpos morales que se alinearan a los principios católicos como fuente de identidad común y que mostraran su docilidad a la autoridad adulta.

De esta manera, el niño fue caracterizado y educado como un sujeto subalterno, heterónimo y sin capacidad de razón, al cual era necesario educarle en el seno familiar con miras a la construcción de un «hombre» útil a la sociedad: «*Educad al niño y no tendréis que castigar al hombre*», fue una de las premisas que guiaron las prácticas de crianza, pues la infancia, a pesar de que desde el mismo Rousseau (2000) se concibió como una etapa particular de la vida humana con sus propias características; en Latinoamérica, esta se entendió principalmente como un momento para inculcar valores y conductas cristianas y como una etapa de preparación para la adultez y el trabajo.

En ese sentido, una de las principales funciones moralizadoras y civilizatorias que se debían ejercer, tanto en la familia como en la escuela, consistía en delimitar claramente el uso corporal y el papel social que debían desempeñar niños y niñas. Para ello, el discurso de la urbanidad como dispositivo de control de la intimidad y del cuerpo proyectado en

sociedad fue fundamental para delimitar la división sexual del trabajo y el reforzamiento de los roles de género. Así lo muestra el célebre manual de urbanidad del venezolano Manuel Antonio Carreño que, aunque estaba dirigido a ambos sexos, su énfasis en el comportamiento femenino era evidente:

La mujer debe educarse en los principios del gobierno doméstico, y ensayarse en sus prácticas desde la más tierna edad. Así, luego que una señorita ha entrado en el uso de su razón, lejos de servir a su madre de embarazo en el arreglo de la casa y la dirección de la familia, la auxiliará eficazmente en el desempeño de tan importantes deberes. (Carreño, 1885, p. 121)

Como lo señala la historiadora Zandra Pedraza (2011a), tanto el manual de Carreño como el de Tulio Ospina y el de Soledad Acosta de Samper son muestra de cómo la urbanidad se convirtió en una extendida herramienta de educación corporal que impulsó las virtudes morales cristianas, la lengua castellana y la herencia hispánica como fundamentos de una identidad nacional y latinoamericana, pero sobre todo, ubicó a la mujer como la piedra angular de todo el andamiaje moral de la sociedad, al encargarle las responsabilidades de la formación de los futuros ciudadanos al interior de la familia, ayudar a construir desde la infancia una homogeneidad corporal e inculcar el estricto ordenamiento social basado en el binarismo masculino-femenino.

Por ello, la crianza y la educación corporal de la mujer siempre estuvo dirigida a una moralización basada en su virtud sexual, es decir, a la demostración reiterada del decoro, la modestia, la postura recatada y sumisa que no revelara algún tipo de deseo o disfrute de los placeres del cuerpo, y con esto, entrenarse desde pequeña para asumir el gobierno

de lo doméstico y desarrollar las cualidades morales suficientes para ser madre y esposa. Por esta razón, desde los discursos de la urbanidad amalgamados siempre con valores católicos, se le conminó a asumir un sinnúmero de pautas estéticas y de conducta, como aparecer bien vestida y ataviada para expresar en todo momento belleza y delicadeza como característica esencial de lo femenino, pero, además, no reír en un tono elevado, no compartir los espacios de juego y ocio de los varones, no hacer contacto visual prolongado con ellos, abstenerse de recibir visitas en la puerta o ventana a la vista de todos, o salir a la calle sin la compañía de un hombre de la familia, entre otros.

Así entonces, el acoplamiento a estos principios y normas se convirtieron en indicadores para clasificar la feminidad, donde la «buena mujer» es aquella cuya apariencia, belleza y comportamiento la hacen digna de ser elegida por un hombre y ser tomada como esposa, haciendo del matrimonio uno de los parámetros de diferenciación más notorio entre las mujeres. Por ello, las que no se casan o no cuentan con la compañía permanente de un varón llevan sobre ellas un manto de duda y automáticamente se sospecha de sus cualidades físicas, pero sobre todo de las morales. Algo que en la actualidad permanece vigente y sigue siendo incluso fuente de frustración para muchas mujeres.

No obstante, el control moral y disciplinar sobre el cuerpo del hombre tampoco se queda atrás, pues el sistema patriarcal le exige determinados comportamientos que refuercen su lugar en el mundo como sujeto masculino, de ahí que se le eduque para desplegar la fuerza y la valentía, bien sea para emplearla en el trabajo y cumplir con la misión de proveedor, o como herramienta para defender el

territorio o la propiedad en la cual se incluye desde luego el cuerpo de las mujeres. Sin embargo, la mayor exigencia radica en su capacidad de engendrar hijos —preferiblemente varones— que le permitan ampliar sus privilegios por línea patriarcal, y conformar una familia de la cual él será el jefe. Por ello, desarrollar la virilidad y gusto sexual por el sexo opuesto (lo que hoy conocemos como heterosexualidad obligatoria) ha sido un imperativo para el comportamiento masculino.

Además de lo anterior, la lógica binaria masculino-femenino hace que la educación corporal del hombre se dirija a adquirir cualidades y conductas opuestas a las de las mujeres, así por ejemplo, afeitarse completamente la cara, o caminar con pasos demasiado cortos o en puntillas, eran considerados gestos y costumbres afeminadas traídas de países como Inglaterra y Francia, las cuales contradecían la apariencia caballerescas y señorial de corte hispánico que debían mostrar los varones latinoamericanos (Pedraza, 2011b).

Este ímpetu civilizatorio a través de la urbanidad y la religión se empleó como tecnología de gobierno que se extendió hacia todas las capas sociales, tomando como herramienta la educación o el sistema de instrucción pública. Así, la escuela como espacio topológico y simbólico fue fundamental en la reproducción de estas conductas, valores y roles de género, sobre todo, porque toma para sí el cuerpo infantil y lo confina para modelarlo y disciplinarlo. De esta manera se crea el horario escolar, con el cual se organiza el cuerpo en función del tiempo y el espacio. Se realizan las clasificaciones por edad y género, se crea una amplia taxonomía para distinguir lo normal de lo anormal con base en las cualidades morales; y se emplea el castigo físico como

mecanismo expedito para la regulación y disciplinamiento del sujeto escolar.

Lo anterior, significó concebir al infante como carente de cualquier derecho, incapaz de guiar su propio destino y cuyo cuerpo quedaría sometido a la propiedad del adulto, en particular del maestro, a quien se le delegó hacer las veces de padre en la escuela y se le concedieron potestades para vigilar la conducta y castigar el cuerpo de diferentes maneras e intensidades, a pesar de que variados discursos provenientes de la psicología, la propia medicina y la nueva pedagogía, alertaron del perjuicio que causaban los fuertes castigos (Herrera, 2013). El maltrato físico fue una práctica que se mantuvo enquistada y legitimada socialmente como forma de crianza y educación, en el que el cuerpo infantil fue severamente marcado, generación tras generación, y sometido a los peores vejámenes y humillaciones. Solamente hasta finales del siglo XX, con la Convención de los Derechos del Niño, y para el caso de Colombia con la Constitución de 1991, se reconoce en la niñez un estatus jurídico y ciudadano que le protege en derechos y dignidad, algo que incluso en la actualidad sigue siendo insuficiente para abolir el sentido de propiedad sobre los niños y niñas, y detener la violencia física, psicológica y sexual.

De igual modo, a los discursos morales, religiosos y civilizatorios que se encarnaron en la figura de la urbanidad como tecnología de gobierno en la educación, se sumó el discurso sociobiológico de la higiene, el cual tuvo como intención integrar el saber científico de la medicina a los procesos de moralización y disciplinamiento del cuerpo infantil al interior de la escuela. Tal como lo señala Noguera (2002), la higiene se constituyó en la ciencia que más influyó el campo de saber pedagógico en Co-

lombia a comienzos de siglo XX, pues su visión de la infancia, contraria a la que aportaba Rousseau, consideraba que el niño nacía inmoral, sucio, perezoso e incivilizado producto de las costumbres y hábitos heredados de sus padres y de los condicionamientos que le imponía la raza, para lo cual se consideró necesario adecuar el sistema educativo para «corregir» esta realidad en aras de la civilización y el progreso del país.

Para ello, la higiene escolar se implementó a partir de tres ramas: la higiene física, la higiene intelectual y la higiene moral. Con las dos primeras se abarcaron aspectos como la nutrición, la postura corporal, el ejercicio para favorecer la respiración y la circulación, así como, la distribución del horario escolar para optimizar el trabajo intelectual y evitar el agotamiento. No obstante, la higiene moral se consideró la más importante y la que requería mayor dedicación por parte del maestro, pues esta se enfocaba en una estricta vigilancia al cuerpo infantil para detectar comportamientos «diabólicos» o vicios como la masturbación que bien podrían «contagiarse» en otros.

Tal como lo señala Thomas Laqueur (1994) con el desarrollo de la medicina moderna, la masturbación deja de ser un problema exclusivamente religioso en tanto pecado, y se convierte en un problema médico y de salud al que son propensos tanto los niños como las niñas en edad escolar. De ahí, que se recree todo un andamiaje discursivo, científico y moral para detectar el «vicio solitario» y erradicarlo. Así, por ejemplo, en los manuales de higiene y pedagogía que se difundieron en Colombia y América Latina se detallaban algunas señales físicas que supuestamente daban cuenta de este comportamiento, como la palidez, la delgadez, o los ojos hundidos,

razón por la cual se instaba al maestro y al adulto en general a mantener especial atención:

Se observa la frecuente soledad buscada por el niño, cuando diabólicamente padece de masturbación u onanismo: el paciente de este vicio solitario se hace mañosamente a prosélitos razón por la cual deber ser arrojado, sin contemplaciones ni misericordia, de la escuela, para evitar el contagio del nefando vicio. (Lanao, citado en Noguera, 2002, p. 202)

No obstante, esta vigilancia sobre el cuerpo de la infancia debía ejercerse de manera soterrada, sin llamar demasiado la atención ni tampoco despertar la curiosidad del niño y mucho menos de la niña. Por ello, toda alusión a la sexualidad o la reproducción siempre debía hacerse de manera indirecta, preventiva y anteponiendo siempre un tono moral e higienista que recordara la prudente distancia que se debía tomar frente a estos temas. Así, por ejemplo, se recomendaba separar los niños de las niñas desde los siete años, pues se temía que la mezcla de los géneros alentara tempranamente las tendencias sexuales. De igual modo, para el caso de las niñas, llegado el momento en el inicio de la edad adulta, se permitía compartir cierta información que reforzara su función social como mujer, explicando los misterios de la maternidad y el matrimonio, pero, sobre todo, advirtiendo las graves consecuencias que traía para su pureza, decoro y reputación familiar el dejarse llevar por sus pasiones, apetitos e inclinaciones (Pedraza, 2011b).

En general, a lo largo del siglo XX la infancia colombiana sería la depositaria de un conjunto de discursos morales y expertos yuxtapuestos, que modelaron las prácticas de crianza, la educación, y el estatus subalterno de la infancia, primero, con una

marcada influencia de los principios y valores emanados de la Iglesia católica como institución garante de la cohesión social, y como la fuente principal de subjetivación y moralización del cuerpo y la sexualidad. Segundo, aprovechando el terreno abonado de la religión, se asentaron las posturas médicas, psicológicas y pedagógicas que medicalizaron la sexualidad el niño y la niña, acallaron su voz, y le convirtieron en un sujeto pasivo frente a su formación y en un ente enajenado de su propio cuerpo.

En cuanto a la educación sexual, la escuela fue un espacio que reprodujo mitos y discursos pseudocientíficos, que no solo reforzaron las ya tradicionales miradas morales, sino que convirtieron al ejercicio de la sexualidad en una fuente de peligro, pues en las esporádicas alusiones al tema, siempre se antepuso un exagerado énfasis en las enfermedades venéreas, con el objetivo de infundir miedo y desestimular la sexualidad llevada a destiempo y por fuera de la legitimidad de la unión matrimonial. De igual modo, la escuela se mantuvo como el escenario por excelencia para el reforzamiento de roles y estereotipos de género, primero, al designar disciplinas, campos del conocimiento y habilidades diferenciadas para hombres y mujeres; y segundo, al determinar la manera en que el cuerpo masculino y femenino debían ocupar el espacio escolar y proyectar su apariencia, de ahí que la función pedagógica y disciplinar de la escuela se haya ido principalmente en vigilar el uniforme, el peinado, el alto de la falta, el maquillaje, el uso del *piercing*, el tatuaje, y cualquier otra expresión estética o corporal que controvierta la homogeneidad moral y el orden social de los géneros.

Lo anterior, ha hecho que persista la creencia de que el buen docente, más allá de su experticia en el conocimiento, es aquel que mantiene disciplina-

do su curso o grupo; y el buen estudiante, es aquel que permanece dócil («juicioso», «quieto») y que no controvierte la autoridad y la moral emanada de la familia, la escuela, la sociedad y el trabajo como instituciones adultocéntricas del disciplinamiento.

Giro pedagógico, giro corporal, género y diversidad

Desde los años 70 del siglo XX emergieron a lo largo de América Latina un conjunto de perspectivas filosóficas y pedagógicas que empezaron a cuestionar el carácter disciplinar y autoritario de la escuela, los modelos basados en el otorgamiento de premios y castigos, las relaciones de poder jerárquicas que negaron al estudiante como sujeto político, y la imposición adultocéntrica de la figura del maestro como fuente única de verdad y conocimiento; con lo cual, se menospreció la creatividad y el saber subalterno de los niños y niñas. Dichas tendencias se enmarcaron en las denominadas pedagogías críticas que tuvieron entre sus principales exponentes la pedagogía de la liberación y del oprimido de Paulo Freire, y para el caso de Colombia la perspectiva crítica de Estanislao Zuleta, Marco Raúl Mejía y todo el Movimiento Pedagógico que dieron paso a varias transformaciones educativas en la década del 90.

Lo anterior, es considerado como un giro pedagógico, precisamente por su carácter radical y contrahegemónico frente al orden tradicional de la educación, y porque abrió un nuevo campo de análisis para pensar de manera diferente la sociedad, la praxis educativa y el sujeto escolar. Como lo señala Cabaluz-Ducasse (2016), emergieron nuevas epistemes socioeducativas para abordar problemáticas como la alteridad, la exclusión, la violencia, la et-

nicidad, el territorio, la tensión norte-sur o centro periferia, la crítica a la racionalidad moderna occidental, la educación popular, entre otras.

No obstante, dichas miradas no alcanzaron a ocuparse, o dejaron apenas enunciados, fenómenos cruciales como la reproducción del patriarcalismo en la escuela, el control y vigilancia sobre los cuerpos y sus estéticas, las violencias basadas en género, la homofobia o el hostigamiento por orientación sexual e identidad de género; y en general, el reconocimiento de los cuerpos abyectos y contra normativos. Aún en la actualidad estas problemáticas siguen estando muy presentes en las relaciones de sociabilidad escolar, en las prácticas pedagógicas y el currículo oculto. No en vano en Colombia la escuela y la familia siguen siendo los espacios donde más se vulneran derechos fundamentales como al libre desarrollo de la personalidad, la igualdad, la dignidad y la no discriminación, especialmente hacia estudiantes cuyos cuerpos y sexualidades se salen de los parámetros hegemónicos. Prueba de ello, es la abundante jurisprudencia constitucional que en los últimos treinta años se ha ocupado de proteger derechos y dirimir conflictos entre los menores y sus instituciones educativas.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la actualidad se aboga por dar cabida en la escuela al giro corporal, entendiendo al cuerpo más allá de su función biológica, física y material o como instrumento del disciplinamiento envuelto en las dicotomías modernas cuerpo-mente o razón-emoción. De lo que se trata es de concebirlo como corporeidad, es decir, en una dimensión mucho más amplia que involucra las emociones, la existencia y la subjetividad corpórea,

en el que se rescata la praxis corporal y la configuración de procesos de subjetivación (Castro, 2018). De este modo, el estudiante ya no es exclusivamente una entidad pasiva cognoscente, sino una corporeidad que no solo ocupa el espacio escolar, sino que existe en él.

Desde la perspectiva de Merleau-Ponty (1993) y Csordas (1999), esta experiencia corporal situada es entendida como incorporación o *embodiment*; es decir, una aproximación epistemológica en la que el cuerpo no es exclusivamente un objeto de estudio, sino un campo de producción social y cultural.

Llevar esto a la educación, significa concebir el aula y el espacio escolar como una realidad encarnada, donde todas las corporeidades que allí interactúan enseñan y aprenden unas de otras. De ahí, la importancia de superar las miradas homogeneizantes sobre el cuerpo y permitir en la escuela la expresión de la subjetividad a través de la experiencia corporea.

Esta tarea es bastante difícil de llevar a cabo debido a las enormes barreras culturales que se han instalado en el sistema educativo durante casi dos siglos, y que no permiten ver al cuerpo más allá de la matriz moral-religiosa, civilizatoria, disciplinar y adulto-céntrica que históricamente ha moldeado al sujeto escolar en Colombia. Así, en el marco de *Maestros y Maestras que Inspiran*, un programa de mentoría y trabajo colaborativo entre pares docentes del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en la línea de Género y Diversidad, se puede evidenciar un giro pedagógico y corporal, es decir, la emergencia de nuevas prácticas en el aula que se presentan como contrapeso a los

poderes y discursos hegemónicos sobre el cuerpo, la sexualidad y los roles de género.

En dicho programa tuve la oportunidad de desempeñarme como mentor y orientar desde un acompañamiento situado a 20 maestros y maestras de Bogotá entre el 2020 y el 2021, cuyas prácticas se han desarrollado en torno a estos temas. Esto gracias a la experiencia desarrollada en el Colegio Gerardo Paredes IED, en el cual lideré la implementación de la *Integración curricular de la ciudadanía sexual, el enfoque diferencial y de géneros* (Bermúdez, 2018). El objetivo fue establecer un diálogo entre pares y propiciar el intercambio de experiencias que permitieran el fortalecimiento de sus respectivas prácticas pedagógicas².

Uno de los primeros retos que tuvimos que enfrentar fue la atomización y el trabajo prácticamente solitario que los maestros y maestras estaban desarrollando, pues el atreverse a tocar temas como el cuerpo, el género y la sexualidad, en todos los casos produjo rechazo y señalamiento por parte de otros colegas docentes y padres de familia, razón por la cual fue necesario entablar un diálogo para conocer lo que cada quien hacía en su contexto educativo, hallar coincidencias e inspirar sentimientos de empatía, solidaridad y trabajo colaborativo que nos permitiera constituirnos en una comunidad emergente de saber y práctica.

Así entonces, entre los puntos en común de las experiencias se halló que la investigación en el aula y la recolección de evidencia empírica en el propio contexto escolar se constituyó en una herramienta fundamental para negociar significados en los escenarios de deliberación de los colegios (consejos académicos, asambleas, foros educativos, jornadas pedagógicas, etc.), pues los maestros y maestras pudieron evidenciar las problemáticas de su contexto desde un enfoque investigativo y pedagógico, más allá de especulaciones, intuiciones e imaginarios, lo cual permitió la circulación de nuevos discursos y significados, por ejemplo, sobre la diversidad sexual, el abordaje de la sexualidad en la infancia o las nuevas masculinidades.

En segundo lugar, se evidenció que en todos los proyectos existía la intención de colonizar los espacios formales, institucionales y curriculares, para convertir estos temas y campos del conocimiento en innovaciones pedagógicas. Por ejemplo, se desarrolló una propuesta didáctica y curricular para la enseñanza de las ciencias sociales con perspectiva de género, en el que se invita a los y las estudiantes a cuestionarse por sus construcciones de masculinidad y feminidad a partir de una mirada histórica en Colombia. De igual modo, se investigó sobre la diversidad sexual y de género para hacer reformas al manual de convivencia, se indagó sobre las expresiones machistas y homofóbicas para proponer es-

² La sistematización de estas experiencias realizadas en el 2020 se pueden consultar el repositorio institucional del IDEP en el siguiente enlace: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2387?show=full>

trategias de convivencia que mejoren la inclusión de la población sexualmente diversa, se crearon centros de interés como la emisora escolar para abordar temáticas con perspectiva de género y proyectos transversales de educación sexual, para acercar a los estudiantes al ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos.

En tercer lugar, se ubicó el cuerpo, la sexualidad y la emocionalidad de los y las estudiantes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de didácticas, metodologías horizontales y dialógicas en el aula. Por ejemplo, se emplearon los relatos autobiográficos para indagar con niñas de séptimo grado sobre las emociones que usualmente utiliza el patriarcado para oprimir a las mujeres como el miedo, la angustia y la tristeza melancólica. Se empleó la metodología Reflexión, Acción, Participación (RAP) para comprender cómo los niños y niñas de la primaria construyen el ejercicio de la ciudadanía mediante el empoderamiento de su cuerpo y sexualidad.

En términos generales, estos maestros y maestras son un claro ejemplo de esta tendencia hacia la innovación y la transformación pedagógica, en el que se han empezado abordar temáticas como la corporeidad (cuerpo vivido, emocional y consciente), por ejemplo, desde perspectivas artísticas y estéticas, el enfoque diferencial y de género en la práctica pedagógica, no solo en la enseñanza de las asignaturas, sino también en la vida cotidiana de la escuela, inspirando actitudes solidarias y sororas entre las mujeres. La integración curricular y la transversalización, con la cual se busca incluir contenidos y perspectivas críticas que cuestionen el papel de los géneros y las asimetrías entre ellos. Las nuevas masculinidades, desde las cuales se pretende reflexionar

sobre las violencias basadas en género que sufren niños, adolescentes y hombres, y que les niegan la posibilidad de devenir en masculinidades alternas y contrahegemónicas. Finalmente, la educación integral de la sexualidad con enfoque de derechos, que busca quitarle el estigma al placer y al disfrute de la sexualidad, y que se basa en el empoderamiento de los sujetos escolares, inculcando desde edades tempranas que el cuerpo es un espacio político para el ejercicio ciudadano y para la prevención de violencias sexuales y de género.

Pese a esto, dichas innovaciones pedagógicas, al abordar aspectos sensibles y polémicos para la sociedad, presentan fuertes resistencias en sus contextos educativos y sociales, y algunas aún están aisladas o dispersas, lo cual explica que, a pesar de los avances sociales y políticos en el ámbito internacional en materia de género y Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos; en varios países de Latinoamérica su implementación es aún incipiente. Por esta razón, resulta fundamental conectar en red aquellas experiencias exitosas que se sitúan en las fronteras epistemológicas y pedagógicas, pues es a través de las comunidades de saber y práctica que las transformaciones en la escuela y la incidencia en la política pública se hace más efectiva, ya que proviene de la experiencia de los propios contextos educativos. Por ello, el programa *Maestros y Maestras que Inspiran*, desde la línea de género y diversidad, fue una magnífica oportunidad para crear reflexiones colectivas, sinergias pedagógicas, y, sobre todo, ser un punto de apoyo para fortalecer, sistematizar y centralizar el giro pedagógico que, en el campo del cuerpo, el género, la diversidad y la sexualidad está aconteciendo en los colegios públicos de la ciudad de Bogotá. ■

Referencias

- Alzate, A. (2011). Cuerpos bárbaros y vida urbana en el Nuevo Reino de Granada (siglo XVIII). En: J., Borja Gómez y P., Rodríguez (Eds.). *Historia de la vida privada en Colombia*. Editorial Taurus.
- Avendaño, Y. (2017). Romper el modelo: mujeres, delitos y reclusión en la cárcel del divorcio de Santa Fe (1816-1836). *Maguaré*, 32(1), 47-74. <https://doi.org/10.15446/mag.v32n1.76163>
- Bermúdez, L. (19 de mayo de 2017). La integración curricular de la ciudadanía sexual y el enfoque diferencial y de géneros. Palabra Maestra – Premio Compartir. <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/noticias/la-integracion-curricular-de-la-ciudadania-sexual-y-el-enfoque-diferencial-y-de-generos>
- Bermúdez, L. (2018). Integración curricular de la ciudadanía sexual el enfoque diferencial y de géneros [Tesis de doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás de Aquino].
- Borja, J. (2011). De la pintura y las vidas ejemplares coloniales o de como se enseñó la intimidad. En: J., Borja Gómez y P., Rodríguez. *Historia de la vida privada en Colombia* (Vol. 1) (pp. 169-197). Editorial Taurus.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación Y Educadores*, 19(1). <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Castro Carvajal, J. (2018). Aportes del «giro corporal» a la construcción de una pedagogía de lo singular en la educación corporal. *Expomotricidad*. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/331930>
- Carreño, M. (1885). *Urbanidad y buenas maneras para uso de la juventud de ambos sexos*. Librería de Garnier Hermanos.
- Csordas, T. (1999). Embodiment and Cultural Phenomenology. En: G., Weiss y H., Fern Haber (Eds.). *Perspectives on Embodiment. The Intersections of Nature and Culture*, (143-162). Routledge.
- Elías, N. (1989). *El proceso de la civilización Investigaciones socio genéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la Sexualidad. La voluntad de Saber* (Vol. 1). Siglo XXI Editores.
- Herrera, B. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 69-87. <https://doi.org/10.35362/rie620583>
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Ediciones Catedra.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la Percepción*. Editorial Planeta de Agostini.

- Molina, F. (2010). Crónicas de la sodomía, representaciones de la sexualidad indígena a través de la literatura colonial. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Coloniales*, 6, 1-12. https://catalogo.bn.gov.ar/F/?func=direct&doc_number=001353203&local_base=GENER
- Molina, F. (2011). Crónicas de la hombría. La construcción de la masculinidad en la conquista de América. *Revista de Literatura Española Medieval y del Renacimiento*, 15, 185-206. http://parnaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista15/08_Molina_fernanda.pdf
- Noguera, C. (2002). Los manuales de higiene: instrucciones para civilizar al pueblo. *Revista Educación y Pedagogía*. XIV (34), 277 – 288. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5935>
- Pedraza, Z. (2011a). La educación del cuerpo y la vida privada. En: J., Borja Gómez y P., Rodríguez. *Historia de la vida privada en Colombia* (Vol. 2) (pp. 115-150). Editorial Taurus.
- Pedraza, Z. (2011b). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad. Cuerpo y orden social en Colombia* (1830-1990). Universidad de los Andes.
- Pedraza, Z. (2011c). La 'educación de las mujeres': el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *Revista de estudios sociales*, (41), 72-83.
- Rodríguez, P. (2011). Los sentimientos coloniales: entre la norma y la desviación. En: J., Borja Gómez y P., Rodríguez. *Historia de la vida privada en Colombia* (Vol. 1) (pp. 169-197). Editorial Taurus.
- Rousseau, J. (2000). *Emilio o la educación*. Elaleph.com. <http://www.heterogenesis.com/PoesiayLiteratura/BibliotecaDigital/PDFs/Jean-Jacques-Rouseeau-Emilioolaeducacin0.pdf>
- Torres, L. (julio de 2012). Amores perseguidos en la Santafé de finales del siglo XVIII. *Revista Credencial*. <https://www.revistacredencial.com/historia/temas/amores-perseguidos-en-la-santafe-de-finales-del-siglo-xviii>



Experiencias de la disidencia sexual y la disidencia de género en colegios bogotanos: el lugar de los docentes de la población LGBTIQ y las opiniones de la comunidad escolar

EXPERIENCES OF SEXUAL DISSIDENCE AND GENDER DISSIDENCE IN BOGOTÁ SCHOOLS: THE PLACE OF TEACHERS OF THE LGBTIQ POPULATION AND THE OPINIONS OF THE SCHOOL COMMUNITY

EXPERIÊNCIAS DE DISSIDÊNCIA SEXUAL E DE DISSIDÊNCIA DE GÊNERO NAS ESCOLAS DE BOGOTÁ: O LUGAR DOS PROFESSORES DE LGBTIQ E OS PONTOS DE VISTA DA COMUNIDADE ESCOLAR

Michael Eduardo Ramírez Rincón¹; Gloria Susana Velasco López²

Citar artículo como:

Ramírez-Rincón, M.E., y Velasco-López, G. S. (2022). Experiencias de la disidencia sexual y la disidencia de género en colegios bogotanos: el lugar de los docentes de la población LGBTIQ y las opiniones de la comunidad escolar. *Educación y Ciudad*, (43), 71-87. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2714>

Fecha de recepción: 11 de noviembre de 2021

Fecha de aprobación: 11 de abril de 2022

Resumen

En este artículo se presentan algunos de los resultados más representativos de una investigación doctoral desarrollada durante el año 2021. Debido a las expresiones de violencia, acoso y discriminación que aún experimentan las personas de la población LGBTIQ en los colegios bogotanos, se consideró pertinente comprender las afectaciones de las dinámicas escolares cotidianas sobre las experiencias de disidencia sexual y de género de profesores homosexuales, lesbianas y transgénero cuyos relatos biográficos se contrastaron con las narrativas grupales de padres de familia, estudiantes y docentes desde un enfoque cualitativo-hermenéutico. Los resultados indican que los discursos y prácticas escolares relacionados con la sexualidad y el género están determinados por referentes heteronormados cuyo efecto sobre las experiencias de la disidencia sexual y de género de los docentes de la población LGBTIQ al interior de los colegios bogotanos es problemático, de ahí que estos educadores, en la mayoría de los casos, prefieran mantener privada su orientación sexual diversa o identidad de género no normativa.

Palabras clave: escuela bogotana, docentes de la población LGBTIQ, comunidad escolar, disidencia sexual, disidencia de género.

Abstract

This article presents some of the most representative results of a doctoral research developed during the year 2021. Due to the expressions of violence, bullying and discrimination that LGBTIQ people still experience in Bogotá schools, it was considered pertinent to understand the effects of daily school dynamics on the experiences of sexual and gender dissidence of gay, lesbian and transgender teachers whose biographical narratives were contrasted with the group narratives of parents, students and teachers from a qualitative-hermeneutic approach. The results indicate that school discourses and practices related to sexuality and gender are determined by heteronormative referents whose effect on the experiences of sexual and gender dissidence of teachers of the LGBTIQ population in Bogota's schools is problematic, which is why these educators, in most cases, prefer to keep their diverse sexual orientation or non-normative gender identity private.

Keywords: bogotá school, LGBTIQ teachers, school community, sexual dissidence, gender dissidence.

Resumo

Este artigo apresenta alguns dos resultados mais representativos de uma investigação de doutoramento desenvolvida durante o ano de 2021. Devido às expressões de violência, assédio e discriminação que as pessoas LGBTIQ ainda experimentam nas escolas de Bogotá, foi considerado relevante compreender os efeitos das dinâmicas escolares diárias sobre as experiências de dissidência sexual e de género dos professores homossexuais, lésbicas e transexuais cujos relatos biográficos foram contrastados com as narrativas de grupo de pais, estudantes e professores a partir de uma abordagem qualitativa-hermenéutica. Os resultados indicam que os discursos e práticas escolares relacionados com a sexualidade e o género são determinados por referências heteronormativas cujo efeito nas experiências de dissidência sexual e de género dos professores de LGBTIQ nas escolas de Bogotá é problemático, razão pela qual estes educadores, na maioria dos casos, preferem manter privada a sua orientação sexual diversificada ou identidade de género não-normativa.

Palavras-chave: escola de Bogotá, professores de LGBTIQ, comunidade escolar, dissidência sexual, dissidência de género.

Introducción

Las expresiones de discriminación, violencia y acoso dirigidas hacia personas de la población LGBTIQ representan un problema de relevancia social para organizaciones internacionales y gobiernos (Entenza, 2014) pues, de un lado, los asesinatos y las agresiones por homofobia y transfobia siguen siendo recurrentes en diferentes contextos sociales del mundo (CIDH, 2019; ILGALAC, 2020) y, de otro lado, los entornos escolares reproducen discursos y acciones violentas fundamentadas en prejuicios, creencias religiosas y tradiciones culturales que legitiman la heterosexualidad, el binarismo de género hombre/mujer y la familia convencional como únicos referentes de la sexualidad y el género (Unesco, 2016), de modo que otras configuraciones de identidad, como la homosexualidad, el lesbianismo, el bisexualismo y el transgenerismo son representadas desde la anormalidad, asimismo, sometidas al hostigamiento escolar (Castelar y Lozano-García, 2018).

Este suceso ha implicado la formulación de tratados internacionales y políticas nacionales para la protección de los derechos humanos/civiles de la población sexualmente diversa o con una identidad de género no normativa y la prevención del acoso escolar por homofobia y transfobia (de Stéfano y Pichardo Galán, 2016). Sin embargo, en el contexto colombiano su cumplimiento coyuntural,

generalmente suscitado por sentencias de la Corte Constitucional respecto al libre desarrollo de la personalidad (Castelar, 2014; Sánchez, 2017), no ha sido suficiente para impulsar transformaciones culturales sobre la manera como las comunidades, principalmente padres de familia y docentes, conciben y tramitan la diferencia sexual o de género, de ahí que las instituciones educativas sigan siendo caracterizadas por la población estudiantil LGBTIQ como escenarios hostiles y homofóbicos en los que no es fácil ser, aprender y convivir (Cuellar y Rivera, 2016).

Ahora bien, puesto que la mayoría de los estudios académicos desarrollados tanto en Colombia como en otros lugares del mundo, a saber, Estados Unidos, Chile, Australia, Brasil, Cuba, España y Reino Unido, problematizan las experiencias de los estudiantes de la población LGBTIQ respecto al clima escolar, los retos de socialización/convivencia y la construcción de la identidad, es necesario habilitar procesos de investigación para sistematizar las narrativas de otros actores educativos, por ejemplo, los docentes de la población LGBTIQ, quienes desde su condición humana, su práctica educativa y su función social pueden ofrecer lecturas complementarias frente al panorama enunciado. Más si se tiene en cuenta que son pocos los estudios registrados en la literatura respecto a las experiencias de socialización del profesorado LGBTIQ en sus entornos la-

¹ Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación Universidad Cuauhtémoc Aguascalientes, México. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias FLACSO – Argentina. Licenciado en Física UPN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1036-1569> Correo electrónico: meramirezr@upn.edu.co

² Doctora en Educación Universidad Cuauhtémoc Aguascalientes, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0453-6078> Correo electrónico: susanavelasco@ucuahtemoc.edu.mx

borales (Martínez, 2018), en parte porque se asume que estos profesionales de la educación tienen definida plenamente su identidad y su vida personal no es objeto de construcción dentro de la escuela.

Considerando este planteamiento inicial se decidió adelantar una investigación doctoral en el marco del programa académico: Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, México, para conocer y comprender las afectaciones que el contexto escolar bogotano genera sobre las experiencias de alteridad de los docentes de la población LGBTIQ, en tanto la construcción de conocimiento ideográfico en torno a la manera como estos educadores viven la disidencia sexual o de género en su espacio laboral puede contribuir al desarrollo de reflexiones y apuestas pedagógicas para hacer de los colegios bogotanos espacios más hospitalarios con la diferencia. Este objetivo de investigación implicó el análisis de las narrativas biográficas del profesorado LGBTIQ alrededor de sus vivencias dentro de los colegios y de las opiniones que varios miembros de las comunidades escolares bogotanas tienen al respecto, pues un problema de investigación que atañe a los procesos de socialización escolar conviene abordarlo desde varias perspectivas.

La investigación implicó el desarrollo de cinco fases, estas fueron: el abordaje de los estudios recientes sobre diversidad sexual en la escuela para la formulación del problema de investigación; la revisión documental de las dos categorías de estudio establecidas: disidencia sexual/género y contexto escolar con las que se fundamentó el marco teórico, conceptual y referencial; el diseño metodológico cuyos instrumentos para la recolección de información fueron sometidos a la validación de expertos e im-

plementados en el segundo semestre del año 2021; el análisis de los resultados obtenidos y, finalmente, la discusión de estos en contraste con los referentes teóricos.

Referentes teóricos

Para esta investigación se adoptó como referente la teoría *Queer*, específicamente sus críticas a las estructuras socioculturales que normatizan y restringen la sexualidad y el género (Leal, 2016), sus estrategias de subversión sobre los discursos, saberes y acciones que enrarecen las sexualidades periféricas, normatizan el cuerpo y el género (Pérez, 2016), finalmente, su carácter académico y potencial político, en tanto devenir histórico del movimiento social LGBTIQ (Sierra, 2009). En este marco se discuten la sexualidad y el género como aspectos de la identidad inherentes al cuerpo sexuado, inmodificables al estar determinados por la biología y la genética, para pensarlos como construcciones socioculturales y dinámicas que, desde una perspectiva plural, deconstructiva y posestructuralista, dan existencia a otras formas de vivir la sexualidad y el género más allá de la categorización hegemónica del otro (Fonseca y Quintero, 2009).

Lo anterior implica reconocer la existencia de una matriz heterosexual instalada y reproducida en las instituciones sociales (Butler, 2017), el establecimiento de un régimen de la sexualidad derivado de los discursos de saber y de poder que a lo largo de la historia se han elaborado en torno a las prácticas sexuales, el deseo y el placer (Foucault, 2011) y la creación de identidades abyectas que, en primer término, han sido establecidas como soporte de la dicotomía normal/anormal y, en segundo término, han promovido la subalternización de personas

homosexuales, lesbianas, bisexuales y transgénero (Fonseca y Quintero, 2009; Pérez, 2016).

Asimismo, en el estudio desarrollado se asumieron las disidencias sexuales y las disidencias de género como configuraciones identitarias contingentes que desestabilizan la heteronormatividad y el binarismo de género masculino/femenino respectivamente, incluso, que generan procesos de resistencia para poner bajo sospecha el concepto de identidad y aquellas categorías desde las cuales se ha clasificado la experiencia humana de la sexualidad y el género (Pérez, 2016; Sierra, 2009). En este sentido, las personas homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero, entre otras, en lugar de representar identidades esencializadas que buscan ser incluidas dentro de la organización heteronormada, machista y patriarcal de las sociedades occidentales, se consolidan como referentes de movilización sociopolítica orientados a la denuncia de las estrategias discursivas y opresoras que históricamente han estigmatizado las experiencias plurales de la identidad sexual o de género y las relaciones erótico-afectivas no normativas.

Por otra parte, el contexto escolar fue abordado desde su dimensión social, es decir, en correspondencia con su función socializadora y su responsabilidad en la transmisión de los esquemas sociales y culturales de la sociedad. Si bien gran parte del trabajo escolar y educativo gira en torno al conocimiento y su apropiación dentro de los procesos formativos del estudiantado, la escuela se ha consolidado como mecanismo fundamental para perpetuar la estructura social, los valores, las ideologías, las tradiciones y demás aspectos de la cultura (Pérez, 2002). También ha posibilitado la interacción cotidiana de los sujetos, pues estos no solo se congregan a propó-

sito de los saberes científicos, sino también en aras de la interrelación, la comunicación, el aprendizaje colectivo, el intercambio de experiencias, saberes, creencias, etc.; de ahí que el contexto escolar sea un espacio de encuentro donde se reproducen desigualdades sociales, prejuicios, roles de género hegemónicos, conductas y comportamientos normatizados, principalmente, a través del currículo oculto (Santos, 2015).

En consecuencia, la escuela ha privilegiado una serie de conocimientos heteronormados y dicotómicos que tematizan los cuerpos y las relaciones sexogenéricas de los sujetos (Trujillo, 2015), a saber, normal/anormal, natural/antinatural, hombre/mujer, femenino/masculino, natural/cultural, heterosexual/homosexual, objetos de saber provenientes del legado sociocultural e insertos en los discursos escolares, en el currículo explícito y oculto, en las normas institucionales, en las interacciones cotidianas y otras aristas educativas que legitiman el desconocimiento reiterativo de la diferencia sexual y de género (Flores, 2008), asimismo, que obligan a las personas de la población LGBTIQ a esconder una parte de su identidad por temor a ser víctimas de violencia o discriminación en la escuela (Vásquez y Lajud, 2016).

Para finalizar, como antecedentes de la investigación se identificaron más de veinticinco estudios en los que a partir de diferentes enfoques metodológicos y relaciones categoriales se abordó el acontecimiento de la diversidad sexual en la escuela, especialmente desde los conflictos escolares y la convivencia, las políticas educativas y las concepciones elaboradas alrededor de la homosexualidad, el lesbianismo y el transgenerismo. Ahora bien, en lo concerniente al problema específico de investigación, se detectaron

siete estudios desarrollados en los últimos seis años, tres en Estados Unidos, uno en Reino Unido, uno en Australia, uno en Chile y otro en Colombia; estudios dentro de los cuales se destacan los resultados de Palkki (2015), Osorio (2016), Catalán (2018), Stones y Glazzar (2020) por cuanto identifican, entre otros aspectos, la relación problemática entre las experiencias de socialización de los maestros de la población LGBTIQ en las instituciones de educación secundaria-media y la estructura heteronormativa y prejuiciosa que determina la manera como los sujetos abordan la diferencia sexual y de género en el escenario escolar.

Metodología

Conforme a la naturaleza del problema de investigación y el objetivo propuesto, se estimó pertinente abordar la realidad desde los significados que sus protagonistas le asignan (Hernández *et al.*, 2014; Monje, 2011), por lo anterior, el estudio se inscribió en el paradigma epistemológico naturalista, toda vez que su intención fue lograr una visión compleja y contextualizada del fenómeno objeto de estudio en relación con las vivencias e interacciones de los

participantes involucrados (Martínez, 2013; Vega-Malagón *et al.*, 2014). Por lo anterior, se estableció un diseño cualitativo-hermenéutico centrado en la elaboración, interpretación y triangulación de relatos de vida para el caso de los docentes de la población LGBTIQ, y narrativas grupales para el caso de los miembros de la comunidad escolar bogotana.

Los participantes del estudio fueron vinculados mediante el muestreo por conveniencia y el muestreo en cadena (Hernández *et al.*, 2014) debido a la necesidad de encontrar sujetos que quisieran hablar respecto al tema de la diversidad sexual en la escuela y pudiesen aportar información representativa para el estudio. En total se encontraron nueve docentes de la población LGBTIQ, específicamente homosexuales, lesbianas y transgénero cuyo desempeño profesional se desarrolla al interior de colegios públicos o privados de Bogotá. Adicionalmente, se vincularon veintisiete miembros de la comunidad escolar bogotana, a saber, nueve estudiantes o egresados recientes de la educación secundaria, nueve padres o madres de familia y nueve docentes. En las siguientes tablas se presentan algunos datos relevantes de estos participantes.

Tabla 1. Docentes de la población LGBTIQ

Participante Docente de la población LGBTIQ	Edad	Identidad de género- Orientación Sexual	Tipo de institución educativa donde labora
Docente 1	38	Hombre - gay	Pública
Docente 2	27	Hombre - gay	Privada
Docente 3	40	Hombre - gay	Pública
Docente 4	39	Mujer Trans - Lesbiana	Pública
Docente 5	33	Mujer - Lesbiana	Pública
Docente 6	40	Mujer - Lesbiana	Pública
Docente 7	42	Hombre - gay	Pública
Docente 8	26	Hombre - gay	Privada
Docente 9	37	Hombre - gay	Pública

Tabla 2. Madres y padres de familia, estudiantes y docentes de la comunidad escolar bogotana

Participante Comunidad escolar	Rango de edad	Tipo de institución educativa relacionada
9 Padres - Madres de Familia	31 - 57	Pública-Privada
9 Estudiantes	15 - 19	Pública-Privada
9 Docentes	36 - 64	Pública

Para la recolección de información se diseñaron dos instrumentos articulados a las categorías de estudio, estos fueron: un protocolo de entrevista biográfica y un protocolo de grupos focales. En ambos instrumentos se plantearon preguntas referidas a cuatro dimensiones categoriales relacionadas con las experiencias de la disidencia sexual y de género de los docentes de la población LGBTIQ en su proceso de socialización al interior de los colegios bogotanos: 1. Discursos y saberes escolares frente a la disidencia sexual y la disidencia de género; 2. Acciones ejercidas sobre la disidencia sexual y la disidencia de género en el contexto escolar; 3. Política general y

educativa referida a la población LGBTIQ, y 4. Desempeño profesional del profesorado LGBTIQ.

En consecuencia, los relatos de vida temáticos (Cornejo *et al.*, 2008) se fueron elaborando mediante la aplicación de preguntas que, además de corresponder con las dimensiones mencionadas, suscitaban narrativas de los maestros de la población LGBTIQ en torno a sucesos, personas, emociones, sentimientos, reflexiones y consecuencias que hicieron parte de su experiencia vital como sujetos homosexuales, lesbianas o transgénero que ejercen la docencia en la escuela.

Por otra parte, mediante los grupos focales, y respondiendo a las mismas dimensiones, se interpelló a los miembros de la comunidad escolar sobre sus opiniones frente a las experiencias que viven o vivirían los docentes de la población LGBTIQ en los contextos escolares que conocen. Estos grupos se organizaron por género (Páramo, 2017) y por rol desempeñado en la escuela, pues el tema objeto de estudio al ser problemático y polémico dentro de la sociedad podía generar tensiones entre los participantes o sesgar las opiniones de estos al estar en diferentes etapas de vida y formación personal e intelectual. De este modo, se desarrollaron grupos focales de docentes, grupos focales de estudiantes y grupos focales de padres de familia. Los dos instrumentos fueron validados por tres doctores expertos en temas de diversidad sexual, estudios de género, educación, historia e investigación.

El trabajo de campo se desarrolló en el tercer trimestre del año 2021 a través de herramientas digitales como WhatsApp, Teams, Meet, entre otras, con las que se contactó a los participantes y se adelantaron los encuentros de entrevista, pues en el marco de la pandemia del covid-19 y el proceso de retorno a la presencialidad en los colegios bogotanos fue necesario flexibilizar los tiempos y modalidades de encuentro. A los participantes se les informó previamente las características y finalidades del estudio, los compromisos de participación y la garantía de confidencialidad de la información suministrada; se les presentó un consentimiento informado con cuya lectura, aclaraciones y diligenciamiento se hizo oficial la vinculación al estudio. Los encuentros de entrevista biográfica y de grupos focales fueron grabados en formato audio y transcritos para su posterior codificación y análisis de contenido con el software ATLAS.ti y bajo los planteamientos de Valbuena

(2011) en lo referido a la síntesis, descripción e interpretación de la información según las categorías de estudio y sus dimensiones, asimismo, se aplicó la triangulación de resultados para garantizar la confiabilidad del estudio (Betrián *et al.*, 2013).

Resultados y discusión

Los resultados derivados del estudio no se asumen como planteamientos nomotéticos, acabados y absolutos, sino como conocimientos ideográficos que responden a un contexto y momento histórico particular (Sánchez, 2013), por lo que, aunque pudieran ser transferibles a otros contextos escolares, su mayor sentido se encuentra en el ámbito escolar bogotano y en relación con las experiencias de sus participantes.

Si bien los docentes homosexuales, lesbianas y transgénero que laboran en el contexto escolar bogotano destacan algunas de sus experiencias de disidencia sexual o disidencia de género desde el conflicto y la violencia, debido a las dinámicas heteronormadas y prejuiciosas que ocurren en las instituciones educativas (Castelar, 2014; Flores, 2008; Vásquez y Lajud, 2016), incluso en las bogotanas, varias de las narrativas de estos docentes evidencian procesos de resiliencia, adaptación y negociación con los diferentes miembros de la comunidad escolar durante su ejercicio de socialización desde el lugar de la diferencia sexual o de género y su rol docente; hallazgo similar al de Stones y Glazsar (2020) en su estudio británico. Concretamente, para estos profesionales de la educación, sus experiencias de alteridad están relacionadas con al menos cuatro aspectos relevantes: la decisión de expresar públicamente o mantener oculta la orientación sexual y la identidad de género no normativas en el lugar donde laboran; confrontar

las situaciones de homofobia y transfobia que ocurren en los colegios; gozar de un excelente desempeño profesional para que su idoneidad como educadores no sea cuestionada, y por último, posibilitar espacios de reflexión y transformación cultural en favor de una escuela más respetuosa y hospitalaria con la diferencia.

De acuerdo con las narrativas de los profesores de la población LGBTIQ, la posibilidad de hacer pública la orientación sexual diversa o la identidad de género no normativa en el colegio generalmente se relaciona con los procesos de interacción social en los que otros miembros de la comunidad escolar les interpelan sobre su sexualidad, su vida personal o su organización familiar, es decir, no necesariamente deviene de una elección voluntaria y premeditada del docente. De los nueve docentes participantes, tres han manifestado su orientación sexual diversa o identidad de género no normativa con estudiantes, padres de familia, docentes, incluso directivos y, aunque en dos casos este acontecimiento no ha sido extremadamente problemático, sí ha generado situaciones de conflicto y agresión suscitadas por estudiantes, padres de familia y otros docentes. Entre tanto, cuatro maestros, a pesar de no establecer barreras intencionales para ocultar su disidencia sexual, solo expresan este aspecto de su identidad en círculos de confianza, generalmente constituidos por colegas docentes. Por su parte, dos maestros, quienes laboran en colegios privados, han decidido mantener privada su orientación sexual diversa.

Varios de estos maestros argumentan que en el ámbito laboral, y frente a su responsabilidad netamente formativa con los estudiantes, no es de relevancia compartir aspectos de su vida privada y su sexualidad; sin embargo, sus narrativas, frecuentemente

referidas a experiencias adversas que viven los estudiantes de la población LGBTIQ en los entornos escolares revelan un temor latente a ser víctimas de acoso, violencia, discriminación y pérdida del empleo, en tanto son conscientes de que en los colegios se reproducen discursos y prácticas fundamentadas en la homofobia y la transfobia, tal y como lo plantea Trujillo (2015); este aspecto es un hallazgo similar al encontrado por Catalán (2018) para el caso del profesorado LGBTIQ en Santiago de Chile. Principalmente existe una preocupación frente a la reacción de los padres de familia, los colegas y las directivas, pues los docentes participantes estiman que los prejuicios sobre la diferencia sexual y de género, usualmente vinculados a creencias religiosas e imaginarios socioculturales que representan la homosexualidad y el transgenerismo como anormalidades, pecados y peligros para la sociedad, están fuertemente arraigados en los adultos. Por el contrario, consideran que los jóvenes son más flexibles en sus valoraciones y están dispuestos a convivir con la diferencia, sobre todo porque han interactuado con personas de la población LGBTIQ.

La mayoría de los docentes de la población LGBTIQ que participaron en el estudio manifiesta haber vivido experiencias de discriminación y violencia en los colegios al ser expuestos a situaciones de burla, rumores, calumnias, agresiones verbales y supervisión excesiva de sus actuaciones dentro de la escuela, acontecimiento que, en algunos casos, han tramitado desde sus habilidades interpersonales, su capacidad de resiliencia, la omisión de situaciones adversas y, en otros casos, mediante el uso del debido proceso, la denuncia, los mecanismos legales que amparan derechos humanos y los traslados. Esto también ha generado que los maestros, de un lado, se esfuercen por fortalecer sus prácticas pe-

dagógicas, su desempeño profesional y liderazgo, para que, bajo ningún pretexto, especialmente el referido a su disidencia sexual o de género, se dude de su idoneidad como educadores; sobre todo considerando que la sociedad bogotana ha elaborado una figura de maestro perfecta, moral, ejemplar y alejada de cualquier expresión o atributo que sea estigmatizado o sancionado socialmente. De otro lado, que propicien reflexiones fundamentadas en el cuidado del otro y la empatía, asimismo, habiliten alternativas de la sexualidad y el género en sus discursos, a la manera de una pedagogía *queer*, es decir, deconstructiva y crítica (Trujillo, 2015), aunque no sea mediante mecanismos pedagógicos sistemáticos y articulados a contenidos específicos de la diversidad sexual y de género, especialmente por las resistencias sociales que la inclusión de estos temas en la propuesta curricular de educación para la sexualidad ha generado al interior de las comunidades escolares (Cuellar y Rivera, 2016).

De la misma manera, la comunidad escolar, en correspondencia con la concepción esencialista de la identidad sexual y de género (Fonseca y Quintero, 2009; Sierra, 2009), expresa en sus discusiones grupales que las experiencias de disidencia sexual y de género de los maestros de la población LGBTIQ pueden ser conflictivas y adversas, ya que la homosexualidad, el lesbianismo, el bisexualismo, el transgenerismo y demás configuraciones de identidad contingentes son asumidas como patologías, modas, decisiones de vida y anormalidades que pueden afectar negativamente a la infancia y a la juventud, de ahí que estudiantes, padres de familia y docentes expresen una aceptación condicionada del educador de la población LGBTIQ, en tanto, desde su lugar de alteridad no interfiera en la formación y desarrollo identitario del estudiantado. Para es-

tos actores educativos el que un docente sea homosexual, lesbiana, bisexual o transgénero no influye en su ejercicio profesional y práctica pedagógica, no obstante, existe un temor, principalmente en los padres y madres de familia, a que estos maestros con sus expresiones, posicionamientos políticos y experiencias puedan «homosexualizar» o «transgenerizar» a los estudiantes quienes son caracterizados como sujetos altamente influenciables.

Los participantes de la comunidad escolar reconocen que en los colegios bogotanos circulan discursos peyorativos y acciones discriminatorias dirigidas a personas de la población LGBTIQ, en la misma vía que lo señalan Cuellar y Rivera (2016) y la CIDH (2019), por lo que los maestros han sido y podrían ser tratados desde la ofensa verbal, los chistes, la presión social, entre otras manifestaciones hostiles que obedecen al desconocimiento de la diferencia sexual y de género (Flores, 2008) y a la evasión institucional de los conflictos convivenciales relacionados con personas homosexuales, lesbianas, transgénero, entre otras.

Para estudiantes, padres y madres de familia y docentes, el acontecimiento de la disidencia sexual y de género sigue ocupando el lugar del tabú, de la sospecha, es un tema que se omite por cuanto genera tensiones entre las posturas de los actores educativos y complejiza la comprensión de la sexualidad y el género. Según estos miembros de las comunidades escolares bogotanas, dada su formación familiar y personal, siempre resulta más sencillo concebir al otro desde la heterosexualidad y el binarismo de género masculino/femenino, asimismo, exhortar al otro para que mantenga en lo privado su identidad sexual o de género (Vila y Martín, 2015). Esto sugiere que, pese a los discursos de apertura proferidos

por varios estudiantes, padres de familia y docentes respecto a la inclusión de las personas LGBTIQ al sistema escolar y la sociedad, sus representaciones e imaginarios siguen ubicando la disidencia sexual y la disidencia de género como aspectos humanos incomprensibles, desadaptados e indeseables, sobre todo cuando quien los exterioriza es un sujeto dedicado a la educación.

En cuanto a la política general y educativa para la protección de los derechos de las personas de la población LGBTIQ y la reducción del acoso escolar por homofobia y transfobia, tanto los docentes homosexuales, lesbianas y transgénero que participaron en el estudio, como los miembros de la comunidad escolar, refirieron que no existe una apropiación cultural y preventiva de la normatividad, de modo que su uso es circunstancial, sancionatorio y escasamente reflexivo, aspecto que coincide con algunos planteamientos de Cuellar y Rivera (2016) y Sánchez (2017) en torno a los retos permanentes de la implementación de la política educativa al interior de los colegios. Varias de las actuaciones institucionales referidas al cumplimiento de la norma obedecen a la urgencia de atender sentencias constitucionales y requerimientos de los entes de control, lo que supone, desde la perspectiva de los participantes del estudio, una necesaria reflexión contextualizada y comunitaria respecto a las normativas y su potencial para transformar los escenarios escolares, sobre todo si se tiene en cuenta que muchos de los conflictos con ocasión de la homofobia y la transfobia suelen tratarse como situaciones genéricas en las que no se cuestiona la manera como la comunidad escolar concibe y tramita la diferencia sexual y

de género. Frente a dicho propósito los participantes del estudio señalan la importancia del liderazgo ejercido por las directivas de los colegios y la administración distrital.

En coherencia con lo anterior, y considerando las narrativas biográficas y las narrativas grupales de los participantes vinculados a la investigación, es posible señalar que las dinámicas del contexto escolar bogotano influyen sobre las experiencias de la disidencia sexual y la disidencia de género de los docentes de la población LGBTIQ, en tanto han generado afectaciones emocionales, personales y profesionales sobre estos sujetos. La mayoría de los maestros de la población LGBTIQ entrevistados manifestaron, en diferentes niveles de afectación, haber sido objeto de expresiones homofóbicas o transfóbicas que generaron en ellos decepción, inseguridad y miedo, incluso en situaciones donde no eran el objetivo directo de discriminación o agresión verbal. Algunos de estos docentes han optado por mantenerse alejados de los colegas y directivos que expresan rechazo hacia la diferencia sexual y de género, asimismo, han mantenido en lo privado su vida personal. Al menos dos de los profesores de la población LGBTIQ indican haber experimentado el monitoreo excesivo de su desempeño profesional debido a rumores infundados en los que se pone como pretexto su orientación sexual diversa o identidad de género no normativa, aspecto que les obliga a permanecer en un estado de alerta frente a posibles situaciones de conflicto y a exigirse más de lo debido frente al cumplimiento de sus responsabilidades docentes.

Conclusiones

Los resultados expuestos permiten caracterizar el entorno escolar bogotano como un contexto de socialización en el que circulan discursos y prácticas que privilegian la heterosexualidad y el binarismo de género masculino/femenino y, a su vez, tienden al disciplinamiento de las disidencias sexuales y de género mediante procesos discriminatorios y violentos derivados de un legado sociocultural que reduce la sexualidad a la tematización biológica del cuerpo y la reproducción de la especie, al tiempo que promueve una educación sexual limitada a lo biológico y lo preventivo, dejando por fuera otras dimensiones de la sexualidad. En consecuencia, las experiencias de disidencia sexual y de género de los docentes de la población LGBTIQ, desde la perspec-

tiva de estos profesionales de la educación y algunos miembros de las comunidades escolares, se ven influenciadas por esta estructura heteronormada y prejuiciosa del contexto escolar. Por lo tanto, aunque varios de los profesores en mención no identifican situaciones cotidianas extremadamente conflictivas en relación con su orientación sexual diversa o identidad de género no normativa, toda vez que la mantienen dentro de lo privado o no la consideran determinante para su desempeño profesional y socialización en la escuela bogotana, sí son aspectos que se tramitan desde diferentes niveles de violencia y discriminación. Los maestros abiertamente homosexuales o transgénero han tenido que defender tanto su identidad sexual o de género como su idoneidad para ejercer la docencia. ■

Referencias

- Aguilar, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis. Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe/Amérique*, (8), 1-11. <https://doi.org/10.4000/amnis.537>
- Albarracín, C. (2013). Teoría Queer y subalternidad. *Sortuz: Oñati Journal of Emergent Socio-Legal Studies*, 5(2), 28-39. <https://opo.ijsj.net/index.php/sortuz/article/view/356>
- Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex para América Latina y el Caribe - ILGALAC (2020). *Crímenes de odio contra personas LGBTI en América Latina y el Caribe*. ILGALAC. <https://www.ilga-lac.org/wp-content/uploads/2020/06/Cri%CC%81menes-de-Odio.pdf>
- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G. y Macarulla M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24. <http://hdl.handle.net/10486/661478>
- Butler, J. (2017). *El género en disputa* (M. Muñoz, Trad.; 1.ª ed.). Planeta. (Obra original publicada en 1999).
- Castelar, A. (2014). Sobre la diversidad sexual en la escuela. *Educación y ciudad*, (26), 77-86. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n26.2014.45>
- Castelar, A. F. y Lozano-García, J. A. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *Revista CS*, (25), 51-79. <https://doi.org/10.18046/recs.i20.2220>
- Catalán, M. (2018). Docentes abriendo las puertas del clóset: narrativas de resistencias y apropiaciones a la heteronormatividad en profesores homosexuales/lesbianas en escuelas públicas y privadas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 57-78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100057>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos - CIDH. (2019). Avances y desafíos hacia el reconocimiento de los derechos de las personas LGBTI en las Américas. CIDH. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/LGBTI-ReconocimientoDerechos2019.pdf>
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *PSYKHE*, 17(1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Cuellar, L. y Rivera, J. (2016). Encuesta de clima escolar LGBT en Colombia. Colombia Diversa y Sentiido. <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>
- de Stéfano, M. y Pichardo Galán, J. I. (2016). *Sumando libertades: Guía Iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia*. Red Iberoamericana de Educación LGBTI. <http://hdl.handle.net/11336/108523>
- Entenza, A. (2014). *Diversidad Sexual e identidad de género en la educación*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Trabajo Social UNAM*, (18), 14-21. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>
- Fonseca, C. y Quintero, M. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43-60. <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/154>
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber* (U. Guñazú, Trad.; 3.ª ed.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1976).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Diseño del proceso de investigación cualitativa. En: M. Rocha (Ed.), *Metodología de la investigación* 6.ª Edición (pp. 468-507). McGraw-Hill.
- Leal, C. (2016). Sobre las dimensiones del pensamiento queer en Latinoamérica: teoría y política. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (70), 170-186. <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/leal2.pdf>
- Liscano, D. (2016). *Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGTBI en la universidad*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/393910/dclr1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lopes, G. (2012). Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos*, 2(2), 363-369. <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/87>
- Martínez, L. (2018). Docentes no heterosexuales: cómo se reconocen en la sociedad y qué mecanismos utilizan para sobrevivir en el magisterio. Estado del arte. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 85-94. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/352>
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica. 1-10. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3790>
- Monje, C. (2011). Selección del diseño de investigación. En: C. Monje (Ed.), *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica* (pp. 94-120). Facultad de ciencias sociales y Humanas, Universidad Surcolombiana.
- Morgade, G., Báez, J., Zattara, S. y Díaz, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En: G. Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexualizada justa* (pp. 23-51). La Crujía.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco. (2016). *Abiertamente: Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652_spa
- Osorio, D. (2016). *Representaciones sociales de las sexualidades disidentes de maestros y maestras: miradas de si y de los otros-as* [Tesis de maestría, Tecnológico de Antioquia]. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tda/107>
- Palkki, J. (2015). "Negotiating the closet door": The lived experiences of two gay music teachers. *Visions of Research in Music Education*, 26, 1-36. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol26/iss1/3>
- Páramo, P. (2017). La entrevista. En: P. Páramo (Compilador), *La investigación en ciencias sociales técnicas de recolección de información* (pp. 119-129). Universidad Piloto de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv7fmfjk.12>
- Páramo, P. (2017). Grupos Focales. En: P. Páramo (Compilador), *La investigación en ciencias sociales técnicas de recolección de información* (pp. 141-149). Universidad Piloto de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv7fmfjk.14>
- Páramo, P. y Gómez, M. (2017). Confiabilidad y validez. En: P. Páramo (Compilador), *La investigación en ciencias sociales técnicas de recolección de información* (pp. 47-51). Universidad Piloto de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv7fmfjk.7>
- Páramo, P., Ortega, X. y Rodríguez, L. (2017). Aspectos éticos en la investigación social. En: P. Páramo (Compilador), *La investigación en ciencias sociales técnicas de recolección de información* (pp. 35-44). Universidad Piloto de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv7fmfjk.6>
- Pérez, A. (2002). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En: J. Sacristán y A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 9-21). Morata.
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué? *ISEL*, (5), 184-198. <https://n2t.net/ark:/13683/pr0/BFo>
- Ramírez, M. (2012). *La experiencia escolar en las narrativas de identidad sexual LGTB: un estudio fenomenológico retrospectivo*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/11667>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Rincón, J. y Barreto, I. (2011). Técnicas de muestreo para investigaciones sociales. En: P. Páramo (Compilador), *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación* (pp. 31-42). Universidad Piloto de Colombia.
- Sáez, J. (2005). El contexto sociopolítico de surgimiento de la teoría queer. De la crisis del sida a Foucault. En: D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 67-76). Editorial EGALES.

- Sánchez, E. (2017). El movimiento LGBT (I) en Colombia: la voz de la diversidad de género. Logros, retos y desafíos. *Reflexión Política*, 19(38), 116-131. <https://doi.org/10.29375/01240781.2843>
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *ENTELEQUIA*, 16, 91-102. <https://revistaentelequia.wordpress.com/2013/10/12/1320/>
- Santos, M (2015). Género, poder y convivencia en la escuela como mezcladora social. En: J. Leiva, V. Martín, E. Vila y J. Sierra (Coord.), *Género, educación y convivencia* (pp. 27-58). Dykinson, S. L.
- Secretaría de Educación del Distrito (2019). *Caracterización del sector educativo año 2019*. SED. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-03/Caracterizacio%CC%81n%20del%20sector%20educativo%20de%20Bogota%CC%81%202019.pdf
- Secretaría de Educación del Distrito (2020). *Caracterización del sector educativo 2019-2020 Antonio Nariño*. SED. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-03/Informe_15_Antonio%20Narin%C-C%83o.pdf
- Secretaría Distrital de Planeación (2017). *Línea técnica política pública LGBTI. Sector Educación*. SHD. http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/linea_educacion_pdf_0.pdf
- Sierra, A. (2009). Una aproximación a la teoría queer: el debate sobre la libertad y la ciudadanía. *Cuadernos del Ateneo*, (26), 29-42. <https://mdc.ulpgc.es/cdm/ref/collection/cateneo/id/698>
- Stones, S. y Glazzard, J. (2020). Tales From the Chalkface: Using Narratives to Explore Agency, Resilience, and Identity of Gay Teachers. *Frontiers in Sociology*, 5(52), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.00052>
- Talburt, S. (2005). Introducción: contradicciones y posibilidades del pensamiento queer. En: S. Talburt y S. Steinberg (Eds.), *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación* (pp. 25-34). Graó.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e pesquisa*, 41(SPE), 1527-1540. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- Valbuena, E. (2011). El análisis de contenido: de lo manifiesto a lo oculto. En: P. Páramo (Compilador), *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación* (pp. 211-222). Universidad Piloto de Colombia.
- Vásquez, E. y Lajud, C. (2016). Identidades y diversidades de género en la escuela. Desafíos en pos de la igualdad. En: C. Kaplan (Ed.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 67-82). Miño y Dávila.

- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A. y Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *Revista Científica Europea, ESJ*, 10(15). <https://doi.org/10.19044/esj.2014.v10n15p%p>
- Vila, E. y Martín, V. (2015). ¿Qué parte de mi dejo fuera? Identidad de género, nuevas masculinidades y educación. En: J. Leiva, V. Martín, E. Vila y J. Sierra (Coord.), *Género, educación y convivencia* (pp. 187-196). Dykinson, S. L.



TEMA: LIBRE



Abordar la sexualidad de niñas, niños y adolescentes en Bogotá¹

ADDRESSING THE SEXUALITY OF GIRLS, BOYS, AND TEENAGERS IN BOGOTÁ

ABORDANDO A SEXUALIDADE DE MENINAS, MENINOS E ADOLESCENTES EM BOGOTÁ

Carlos López Donato²

Citar artículo como:

Donato-López, C. (2022). Abordar la sexualidad de niñas, niños y adolescentes en Bogotá. *Educación y Ciudad*, (43), 89-108. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2681>

Fecha de recepción: 28 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 23 de marzo de 2022

Resumen

Este artículo recoge el ejercicio investigativo adelantado entre los años 2016 a 2019, en el marco de los convenios interadministrativos celebrados por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), con el propósito de dar cumplimiento a las metas institucionales del Programa de Prevención y Atención de la Maternidad y la Paternidad Tempranas, al igual que conocer a profundidad este fenómeno, las dinámicas propias de los contextos escolares en el tema, y contribuir a la construcción de un programa en educación para la sexualidad que diera respuesta a las problemáticas y necesidades identificadas. El estudio se dividió en cuatro fases que contemplaron los enfoques cualitativo y cuantitativo, privilegiando el análisis documental y el trabajo de campo, e incluyó el levantamiento de una línea de base con aproximadamente 19 000 docentes y estudiantes participantes; resultados que aportaron en la construcción participativa de los lineamientos de un programa socioeducativo de educación integral en sexualidad y a la formulación de herramientas pedagógicas para su implementación.

Palabras clave: educación sexual, derechos sexuales y reproductivos, educación en salud, reproducción humana.

Abstract

This article collects the investigative exercise developed out between the years 2016 to 2019, within the framework of the inter-administrative agreements signed by the Secretaría de Educación de Bogotá SED, and the Instituto de Investigación Educativa y el desarrollo pedagógico IDEP, with the purpose of complying with the institutional goals of the *Program for the prevention and care of early motherhood and fatherhood*, as well as knowing this phenomenon in depth, the dynamics of school contexts on the subject, and contributing to the construction of a program on education for sexuality to respond to the problems and needs identified. The study was divided into four phases, which contemplated qualitative and quantitative approaches, favoring documentary analysis and field work, and included the raising of a baseline with approximately 19,000 participating teachers and students, results that contributed to the participatory construction of the guidelines of a socio-educational program of comprehensive sexuality education and the formulation of pedagogical tools for its implementation.

Keywords: sex education, reproductive rights, health education, reproduction.

Resumo

Este artigo reúne o exercício investigativo realizado entre os anos de 2016 a 2019, no âmbito dos acordos interadministrativos firmados entre a Secretaria de Educação de Bogotá SED e o Instituto de Pesquisa Educacional e Desenvolvimento Pedagógico IDEP, com o objetivo de cumprir com os objetivos institucionais do Programa de prevenção e cuidado à maternidade e paternidade precoce, bem como conhecer em profundidade este fenômeno, a dinâmica dos contextos escolares sobre a temática, e contribuir para a construção de um programa de educação para a sexualidade que responda aos problemas e necessidades identificados. O estudo foi dividido em quatro fases, que contemplaram abordagens qualitativas e quantitativas, privilegiando a análise documental e o trabalho de campo, e contemplou o levantamento de uma linha de base com aproximadamente 19.000 professores e alunos participantes, resultados que contribuíram para a construção participativa das diretrizes de um programa educacional de educação sexual integral e formulação de instrumentos pedagógicos para sua implementação.

Palavras-chave: educação sexual, direitos sexuais e reprodutivos, educação em saúde, reprodução humana..

Introducción

El presente artículo pretende reconstruir desde una mirada reflexiva el camino recorrido en la construcción de referentes y proyecciones pedagógicas en torno a la educación para la sexualidad de niños, niñas y adolescentes en Bogotá. A pesar de que el origen del estudio se basó en diseñar un programa educativo que diera respuesta al fenómeno del embarazo en adolescentes escolarizados, el acercamiento y estudio de esta situación llevó a identificar las diferentes variables que influyen en la ocurrencia de estos hechos y en las dinámicas que se establecen alrededor de la población objeto.

En esta vía, e involucrando saberes e información de diferentes entidades públicas y privadas en torno al tema, las instituciones educativas distritales (IED) y sus maestros participaron activamente en todas las fases del estudio. Inició con el reconocimiento e identificación de experiencias pedagógicas en educación sexual, siguió con la definición de los ejes de indagación, categorías de análisis, construcción y validación de la batería de instrumentos de recolección. Luego, se continuó con el levantamiento de una línea de base que ofreciera información relevante y actualizada y permitiera entender los retos a los que un programa educativo debería enfrentarse.

lizada y permitiera entender los retos a los que un programa educativo debería enfrentarse.

A partir de los primeros resultados investigativos se fue consolidando el enfoque socioeducativo de este programa, resaltando la labor de los colegios e involucrando los demás actores de la comunidad educativa, y evidenciando la necesidad fortalecer el rol de los padres, madres y cuidadores en este abordaje.

La información resultante de la línea de base sirvió no solo para definir los pilares en los que se perfilaría el programa socioeducativo, sino también como un instrumento diagnóstico en el tema, para los colegios que alcanzaron un porcentaje alto de participación en el diligenciamiento de instrumentos. En ese orden de ideas, los lineamientos pedagógicos para la materialización de un programa socioeducativo para la educación sexual obedecen a la indagación y reflexión del tema investigado desde un enfoque participativo, basado en la evidencia, y orientado al abordaje y tratamiento de problemáticas y necesidades que hoy poseen niñas, niños y jóvenes sobre sus conocimientos, competencias sociales y expectativas sobre su sexualidad.

¹ Artículo resumen que da cuenta de la trazabilidad de los estudios: «Abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas. Fase I: revisión técnico- normativa», «Abordaje integral de la sexualidad en el contexto escolar, Fase II: elaboración de un cuerpo de indicadores», «Abordaje integral de la Maternidad y la Paternidad en los contextos escolares. Fase III: línea de base», y «Programa socioeducativo de educación para la sexualidad. Fase IV: construcción y pilotaje», adelantados por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en el marco de los convenios interadministrativos celebrados con la Secretaría de Educación de Bogotá (2016-2019).

² Magíster en educación. Profesional Especializado de la Subdirección Académica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. ORCID: <https://orcid.org/https://orcid.org/0000-0002-4068-860X> Correo electrónico: clopezd@idep.edu.co

El inicio de la travesía investigativa

Para el año 2016, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) emprendieron la tarea de darle a la ciudad una respuesta al fenómeno de la maternidad y paternidad temprana en los contextos escolares desde la construcción de un programa socioeducativo de educación para la sexualidad que permitiera contar con información y herramientas para la formulación de una política educativa distrital en torno al tema. En esta vía, y con la participación y apoyo de distintas entidades que conformaban la Mesa Intersectorial del Programa Distrital de Prevención de la Maternidad y la Paternidad Tempranas, se empezó a direccionar la ruta a seguir para el logro de estos objetivos.

La SED y el IDEP decidieron aunar esfuerzos con la suscripción de convenios interadministrativos que

permitieron la materialización de las cuatro fases en las que se dividió el estudio, y que hoy permiten contar con diferentes productos académicos e investigativos como son: la revisión y análisis documental de 172 estudios, políticas públicas y lineamientos nacionales e internacionales en torno a la educación para la sexualidad; el encuentro de experiencias y prácticas pedagógicas con docentes distritales de 45 Instituciones Educativas de Distritales (IED) de Bogotá; el levantamiento y resultados de la línea de base con la participación de docentes, docentes orientadores, directivos docentes y estudiantes de 98 IED; el análisis de segundo nivel y generación de reportes diagnósticos de 76 IED participantes; la propuesta de programa socioeducativo de educación para la sexualidad y la construcción de herramientas pedagógicas con maestras y maestros del distrito, y el Foro Abordaje Integral de la Sexualidad en los Contextos Escolares.

El estudio, se planificó en cuatro fases como se presenta en la figura 1.

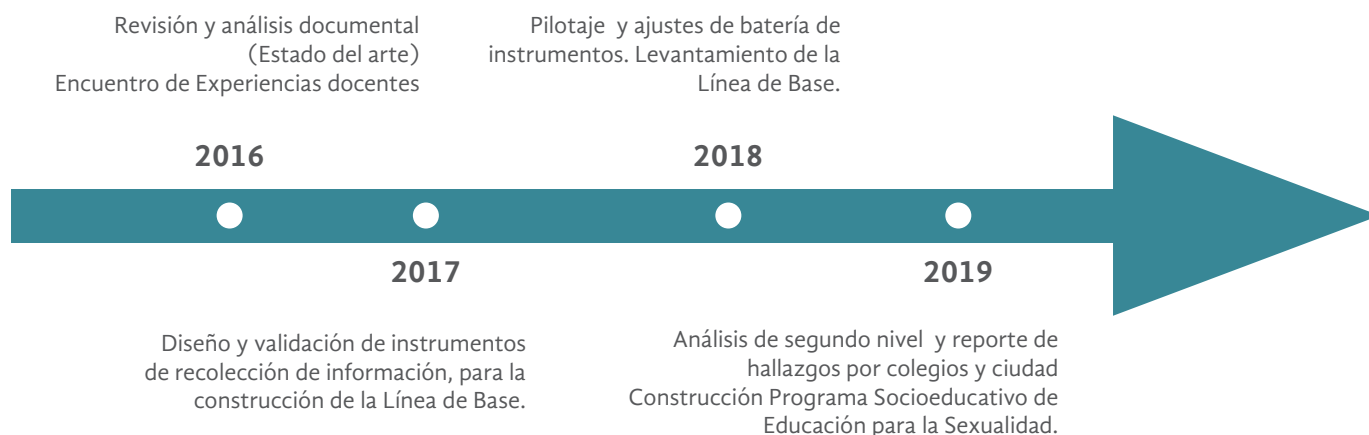


Figura 1. Trazabilidad del estudio

Dada la importancia del tema a investigar, la relevancia de sus resultados y de la necesidad de imprimirle al proceso el carácter participativo, las fases de diseño conceptual, metodológico y operativo contaron con la colaboración activa de instituciones y personas catalogadas como expertos y conocedores no solo en los aspectos técnicos, sino también en temáticas específicas relacionadas con el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares.

Fases operativas

La primera fase, implementada en el año 2016, consistió en la revisión bibliográfica de políticas públicas, normatividad y jurisprudencia, producciones de Organizaciones No Gubernamentales, organismos multilaterales y producciones académicas e investigativas en torno a la educación integral en sexualidad generadas en la última década en los ámbitos nacional e internacional. De esta se obtuvo como resultado la revisión y análisis documental de 172 documentos. Al culminar esta fase se realizó un Encuentro de Experiencias y Prácticas Pedagógicas con docentes distritales de 45 IED, el cual, además de complementar los hallazgos iniciales, permitió conocer y fundamentar conceptual y teóricamente cómo se estaba abordando la educación integral en sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad tempranas en los contextos escolares distritales.

Adicionalmente, según Marina Bernal (2017), esta fase permitió identificar resultados y recomendaciones organizadas por núcleos estratégicos para la orientación, diseño y ejecución de planes y programas para la educación de la sexualidad y el abordaje integral del embarazo, la maternidad y la paternidad en los contextos escolares, de los cuales se extraen los siguientes:

- En los colegios la sexualidad estaba siendo abordada predominantemente desde una mirada salubrista; los criterios de medición de éxito de las acciones provienen del marco sanitario y del de desarrollo; aunque son relevantes, esas pautas no dan cuenta de la misionalidad de la escuela o corresponden necesariamente con ella.
- Se debe resaltar la potencia de los trabajos que ponderan pedagógicamente una exploración/reflexión de la experiencia inscrita en el cuerpo, la subjetividad y las emociones, sin verlas como procesos separados, sino como dimensiones integradas.
- Es necesario explicitar la tensión entre las perspectivas que definen las políticas públicas y lineamientos, y las que fundamentan las experiencias pedagógicas que se implementan en los colegios; al tiempo, es importante ver la forma en que todo ello entra en tensión con la realidad social y cultural de los territorios, los equipos docentes, las familias y el estudiantado.

En el año 2017 se desarrolló la fase dos del estudio, que buscaba construir la batería de instrumentos para medir el fenómeno de la maternidad y la paternidad en los contextos escolares. Para tal fin, el equipo investigador contó con información de sistemas y bases estadísticas de las secretarías distritales de Salud y Educación, insumos resultantes de la fase I, así como instrumentos de recolección de información usados en indagaciones anteriores por entes públicos y privados.

Estos ejercicios previos a la aplicación de instrumentos permitieron la definición de categorías e indicadores que permitieron orientar los instrumentos

cualitativos y cuantitativos, los cuales fueron puestos a consideración de miembros de la comunidad educativa de algunas IED, y de la Mesa de Enlaces Directivos del Programa Distrital de Prevención de la Maternidad y la Paternidad Tempranas, y con funcionarios de la Secretaría Distrital de Planeación (SDP).

A partir de la definición de la fundamentación conceptual y el ajuste final de instrumentos cuantitativos y cualitativos, se dio inicio al pilotaje en instituciones educativas del distrito, con la participación de 21 IED, de 12 localidades de Bogotá, en el cual se diligenciaron 3523 encuestas electrónicas con estudiantes y 459 encuestas a docentes y directivos docentes; además se piloteó en otras dos instituciones educativas los instrumentos cualitativos.

El proceso de perfeccionamiento de instrumentos contó con las recomendaciones éticas de ejercicios

investigativos previos, al igual que la normatividad aplicable para el levantamiento, procesamiento y uso de la información obtenida, diligenciándose para ello consentimientos y asentimientos, de acuerdo con los perfiles y edades de la población participante. Así mismo, la reserva de identidades y demás información categorizada como sensible.

La fase tres del estudio contempló el levantamiento de la línea de base, la cual se desarrolló en el segundo semestre de 2018, con la aplicación de encuestas electrónicas a 16 704 estudiantes, 1852 docentes, y 357 directivas docentes y orientadores de 89 IED, y de un total de 29 aplicaciones de los instrumentos cualitativos en 9 IED, estos últimos orientados a la obtención de información en torno a los dos ejes de indagación y categorías de análisis descritas en la figura 2.

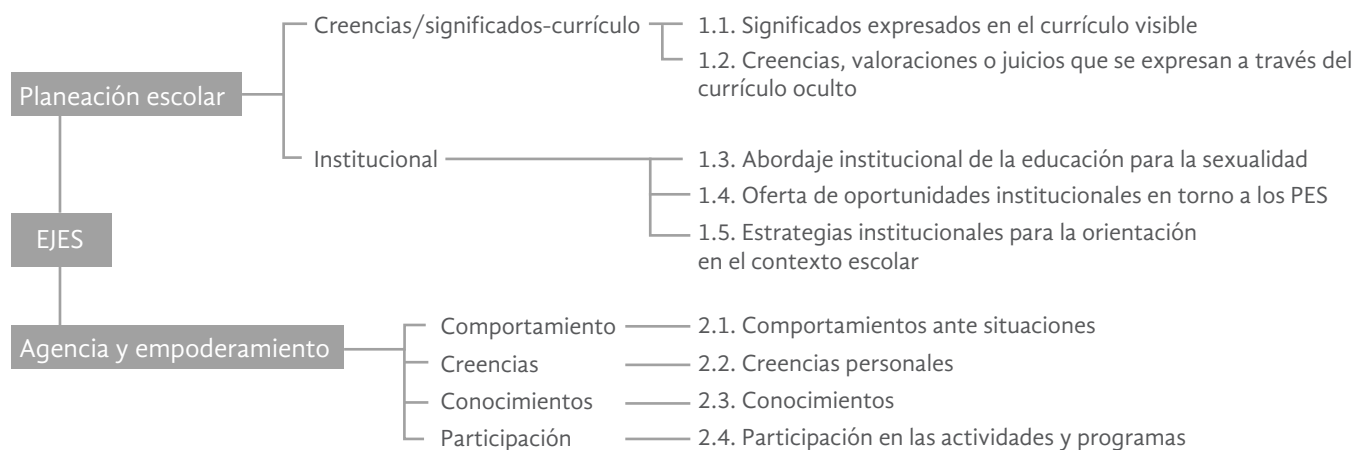


Figura 2. Ejes e indicadores finales del estudio

Fuente: Jaime A. Castro, investigador cualitativo del presente estudio.

Una vez procesada y analizada la información se elaboró un primer acercamiento a los resultados generales, a partir de los cuales se inició el proceso identificación de indicadores en los discursos y hallazgos por categorías. Se organizó esa información por tipos de actores y unidades de aplicación, apropiando inferencias iniciales, buscando, con la implementación de un análisis de segundo nivel, obtener una visión más profunda, delimitada y cercana de las realidades y dinámicas escolares en torno a la sexualidad y del abordaje que de esta se hace en los contextos institucionales y familiares; se identificaron aspectos en los indicadores resultantes que se tradujeron en enfoques, creencias y conceptos que tenían directivos docentes, docentes orientadores y docentes de aula.

En 2019, y paralelo al análisis de segundo nivel de la información contenida en la línea de base, se fue construyendo el Programa Socioeducativo de Educación para la Sexualidad, y se consolidó la fase cuatro del estudio. Con la participación de docentes que tuviesen experiencias pedagógicas en torno a la educación integral para la sexualidad en sus instituciones educativas, se desarrollaron nueve jornadas de trabajo conjunto, donde las maestras y maestros, a partir de sus prácticas de aula, de sus cambios y transformaciones frente a las realidades vividas en el ámbito escolar, facilitaron la construcción de los pilares en que se soporta la propuesta del programa.

Con ellas y ellos se validaron aproximaciones conceptuales y pedagógicas sobre la sexualidad, enfoques diferenciales, género, maternidad y paternidad, salud sexual y reproductiva, el cuidado y autocuidado, la interrupción voluntaria del embarazo, entre otros temas. Esto propició el diseño y perfeccionamiento de herramientas educativas que pretenden servir de apoyo a los maestros que se enfrentan a problemáti-

cas similares y que hoy no cuentan con material conceptual y pedagógico para enfrentarlas.

Adicional a esto, se desarrollaron cuatro jornadas de intercambio de saberes, denominadas Malocas Pedagógicas, en las que confluyeron estudiantes, padres de familia, docentes e investigadores con experticia en educación integral para la sexualidad, docentes directivos docentes y docentes orientadores, quienes aportaron desde su conocimiento a la construcción del programa y al pilotaje de elementos estructurales del mismo, con miras a fortalecer los Proyectos de Educación Sexual (PES) de las IED, y constituirse en un referente para el empoderamiento de las buenas prácticas que tengan las y los docentes en el tema.

Hallazgos y recomendaciones

A partir del procesamiento y categorización de la información se fueron consolidando los primeros hallazgos, que empezaban a definir las formas de abordar la sexualidad en las IED. Se identificaron comportamientos, conceptos y prácticas en torno al tema, hallazgos que fueron sometidos a un análisis de segundo nivel, buscando profundizar en la información a partir de la definición de índices, escalas y clasificación de grupo frente a los cuadrantes preestablecidos.

Como muestra de los resultados obtenidos en este procesamiento se presentan los siguientes hallazgos, los cuales brindan no solo una visión de ciudad, sino, además, algunos acercamientos en cuanto a localidades e IED, y ofrecen información diagnóstica y clasificatoria, como la distribución de IED participantes en la línea de base en los cuadrantes que se presentan en la figura 3.

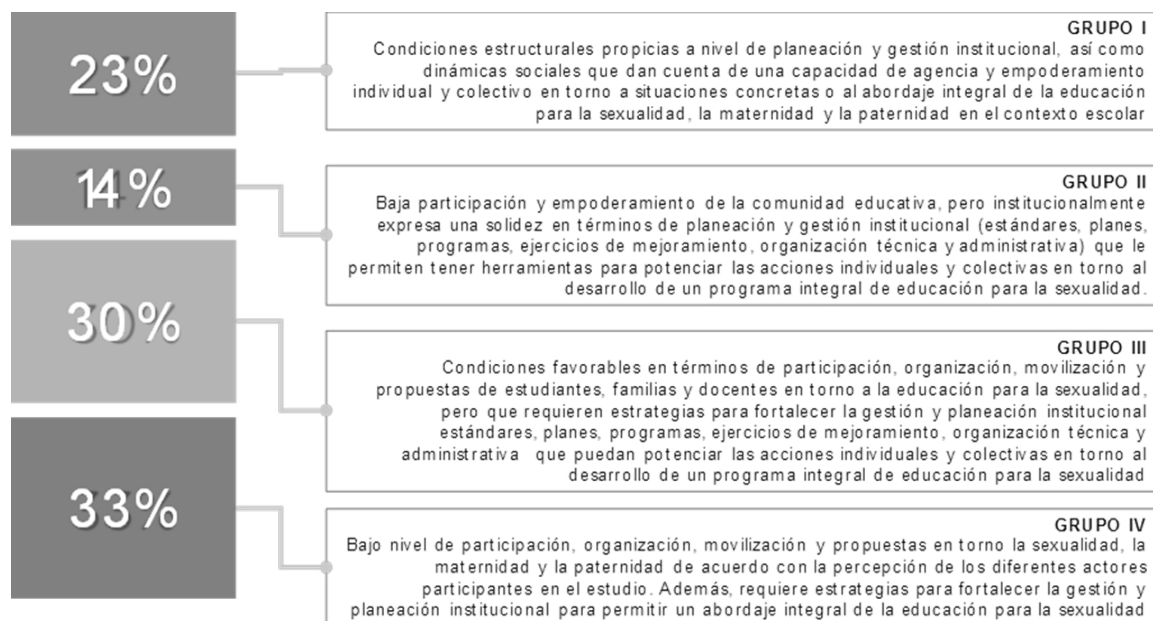


Figura 3. Reportes agregados para Bogotá³

Fuente: Carolina Lopera Oquendo, investigadora cuantitativa del presente estudio.

De acuerdo con la Asesora del IDEP, Martha Ligia Cuevas, responsable académica del estudio —Fases 2 y 3—, para la obtención de los cuadrantes se partió de los ejes mencionados, clasificados en dos niveles: Alto y Bajo; cuyos cruces dieron origen a los grupos. Los ejes surgen, a su vez, de tres y cinco indicadores, respectivamente, que se encuentran compuestos por distintas escalas de medición de acuerdo con lo definido en el marco de referencia del estudio. Se aplicaron diferentes técnicas estadísticas (Análisis de componentes principales) y psicométricas (Teoría

de respuesta al Ítem), para la obtención de los resultados y posterior identificación y caracterización de los grupos. La distribución de IED participantes en la línea de base se muestra en la figura 3, así como las características de cada grupo (Cuevas, 2019).

Dentro de los principales hallazgos derivados del análisis de segundo nivel desarrollado por el equipo de investigación del estudio encabezado por Carolina Lopera Oquendo, en el componente cuantitativo, y Jaime Castro Martínez, en el cualitativo, se tuvo:

¹ Los resultados de esta sección no dan información estimada para el total de establecimientos educativos de la ciudad; la clasificación se basa en el total de instituciones participantes en la muestra del estudio.

Eje 1. Planeación Escolar

Tabla 1. Hallazgos y clasificación de IED en el Eje Planeación Escolar

PORCENTAJE DE IED EN LA LÍNEA DE BASE	
Nivel Bajo: 61,8 %	Nivel alto: 38,2 %
DESCRIPCIÓN NIVEL BAJO	RECOMENDACIONES
<p>Las instituciones educativas clasificadas en este nivel se caracterizan principalmente porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El rector o rectora y los miembros del comité de convivencia no participan en la definición, organización y desarrollo de actividades de educación para la sexualidad, así como en la atención de situaciones particulares de los estudiantes en situación de embarazo, maternidad y paternidad. • En los últimos tres años el cuerpo docente y directivo de la institución no han realizado estudios, ya sea formales, virtuales, presenciales o bimodales o en actividades de formación o desarrollo profesional ofrecidos por la Secretaría de Educación del Distrito sobre temas relacionados con derechos sexuales y reproductivos, género y sexualidad. • No realizan actividades conjuntas con instituciones que ofrecen intervenciones en el marco de la educación para la sexualidad. 	<p>IED Grupos I y II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formular y ejecutar el PES con base en actividades que contribuyan a cambiar los imaginarios, las prácticas y los discursos frente a la sexualidad, el cuerpo, el placer y el deseo; a partir de estrategias que permitan un mayor autococimiento y el establecer relaciones de confianza entre el estudiantado y los y las docentes, y trabajar afectividad y las competencias socioemocionales. <p>IED Grupo II y IV</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con los y las estudiantes su proyecto de vida (reflexión y proyección: vida con proyecto, sentido de vida), en relación con las expectativas que tienen sobre su futuro, favoreciendo la agencia y el empoderamiento, teniendo en cuenta las aspiraciones, sueños y anhelos, y el sentido de realización personal. • Incluir en los PES el enfoque de la ética del cuidado y autocuidado desde la perspectiva de la corresponsabilidad, la afectividad, la expresión de los afectos y su relación con el cuerpo (corporalidad), la vivencia de la sexualidad plena y consciente y, las habilidades, capacidades y competencias socioemocionales. • Desarrollar escuelas de padres que fortalezcan los vínculos con el estudiantado y la confianza para abordar la educación para la sexualidad.

Tabla 1. Hallazgos y clasificación de IED en el Eje Planeación Escolar

PORCENTAJE DE IED EN LA LÍNEA DE BASE	
Nivel Bajo: 61,8 %	Nivel alto: 38,2 %
DESCRIPCIÓN NIVEL ALTO	RECOMENDACIONES
<p>Las instituciones educativas clasificadas en este nivel se caracterizan principalmente porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consideran que los objetivos en los que debería priorizar el Programa de Educación para la Sexualidad son cambiar los imaginarios respecto a la sexualidad, dar a conocer los derechos sexuales y reproductivos, incorporar perspectivas de género, reducir la violencia de género, identificar presiones para tener relaciones sexuales y hacer uso de los servicios de salud reproductiva. • Los encargados de la orientación escolar de su colegio participan en la definición, organización y desarrollo de actividades de educación para la sexualidad, así como en la atención de situaciones particulares de los estudiantes en situación de embarazo, maternidad y paternidad. • Realizan actividades conjuntas relacionadas con instituciones que ofrecen programas e intervenciones en el marco de la educación para la sexualidad. • En los últimos dos años desarrollaron estrategias u orientación escolar para prevenir que los estudiantes en situación de maternidad o paternidad abandonen sus estudios. 	<p>IED Grupos III y IV</p> <ul style="list-style-type: none"> • Involucrar en la planeación, organización y desarrollo del Proyecto de Educación para a Sexualidad (PES) al rector o rectora, a los miembros del Comité de Convivencia, a los estudiantes, y a las familias o cuidadores. • Favorecer y gestionar la cualificación de las y los docentes y directivas en temas relacionados con derechos sexuales y reproductivos, género, IVE, orientaciones sexuales, identidades de género, embarazo, pedagogías de la sexualidad, competencias socioemocionales y afectivas, relaciones escuela-entorno, sentido de vida, reconocimiento del placer y el deseo, y ética del cuidado y autocuidado. • Realizar actividades con instituciones externas para el desarrollo de los PES, pero sin trasladar su responsabilidad a ellas. • Disponer de espacios administrativos y académicos para la planeación y desarrollo del PES. • Articular el PES con el PEI, y desarrollar estrategias de alineación entre docentes, orientadores, orientadoras y de la comunidad educativa en general; esto se puede organizar a partir de un trabajo por áreas, comités o grupos de orientación, preferiblemente a principio de año. • Actualizar los manuales de convivencia con participación de la comunidad educativa en la medida que se fortalece el ejercicio de la sexualidad, los derechos y la ciudadanía sexual.
<p>OTROS HALLAZGOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • El embarazo se concibe como una alternativa a la independencia y autonomía de las estudiantes. • Se hace referencia a la necesidad de escapar de la responsabilidad de cuidado de otros en la familia para asumir el cuidado de lo propio, en un nuevo núcleo familiar. • El cuidado se tornarelevante especialmente sobre el momento «adecuado» en el que se debe empezar a tener relaciones sexuales. 	

Tabla 1. Hallazgos y clasificación de IED en el Eje Planeación Escolar

PORCENTAJE DE IED EN LA LÍNEA DE BASE	
Nivel Bajo: 61,8 %	Nivel alto: 38,2 %
OTROS HALLAZGOS	RECOMENDACIONES
<ul style="list-style-type: none"> • El estudiantado puede asociar el placer sexual con algo natural y positivo. Sin embargo, uno de los temas que reclaman es el interés por aprender a reconocer y a manejar tanto emociones como deseos. • La postura personal de las directivas frente a la educación para la sexualidad define en gran medida el horizonte institucional en el abordaje del PES. • De acuerdo con los docentes, para mejorar la educación para la sexualidad en la institución se requiere asignar más tiempo para la planeación y la enseñanza de este tema. • La planeación para el abordaje de la sexualidad en el contexto educativo parte del PEI y de los objetivos que aparecen en este. • Las IED pueden estar apoyadas por distintos tipos de instituciones con diferentes intereses y enfoques, lo que hace que la escuela se vea intervenida por un conjunto variopinto de ideas y de proyectos que complejizan los abordajes sobre la sexualidad y las temáticas relacionadas. • Recogiendo los resultados de la encuesta, el 41 % de las y los orientadores de Bogotá afirman que su colegio sí ofrece orientación a los estudiantes cuyas parejas están embarazadas en temas relacionados con derechos sexuales y reproductivos, cuidado y autocuidado, atención en salud y roles de género y corresponsabilidad en el cuidado de los hijos(as); no obstante, no brindan orientación sobre Interrupción Voluntaria del Embrazo (IVE), mientras que el 38 % manifiesta que sí la incluye en su esquema de orientación a esta población. 	<p>Nivel central</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer oportunidades de cualificación a las y los docentes y directivas en temas relacionados con derechos sexuales y reproductivos, género, competencias socioemocionales y afectivas, relaciones escuela-entorno, sentido de vida, reconocimiento del placer y el deseo, y ética del cuidado y autocuidado. • Generar espacios de participación con directivas y docentes para trabajar en la articulación del PES con el PEI, y se busque garantizar tiempos académicos y administrativos en las IED con este fin. • Implementar encuentros con estudiantes que les permitan fortalecer su proyecto de vida, en relación con las expectativas que tienen sobre su futuro, favoreciendo la agencia y el empoderamiento, teniendo en cuenta las aspiraciones, sueños y anhelos, y el sentido de realización personal.

Fuente: Cuevas (2019).

Eje 2. Capacidad de agencia y empoderamiento

Tabla 2. Hallazgos y clasificación de IED en el Eje Capacidad de agencia y empoderamiento.

PORCENTAJE DE IED EN LA LÍNEA DE BASE	
Nivel Bajo: 47,4 %	Nivel alto: 52,6 %
DESCRIPCIÓN NIVEL BAJO	RECOMENDACIONES
<p>Las instituciones educativas clasificadas en este nivel se caracterizan principalmente porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> Las y los estudiantes recurren mayormente a sus pares o a internet para solucionar sus dudas o preguntas sobre temas de sexualidad, Las y los estudiantes afirman sentirse inseguros de poder expresar emociones ante su pareja y manejar situaciones de abuso físico o sexual que pongan en riesgo su seguridad física y emocional. Se presentan creencias desfavorables en términos de la diversidad y que favorecen los estereotipos de género. Adicionalmente, se presentan niveles bajos de autoconcepto entre la población estudiantil. Las y los estudiantes tienen creencias erróneas sobre algunos servicios de salud reproductivos, la reproducción y la anticoncepción. Las y los estudiantes afirman que si una persona se sintiera abusada emocional, física o sexualmente no podrían acudir a instancias como la familia, la comunidad educativa y las autoridades para denunciar estas situaciones. Las y los docentes se sienten seguros para explicarles a sus estudiantes alternativas para obtener gratificación sexual diferentes a las relaciones sexuales genitales (coitales o penetrativas), la edad de inicio de las relaciones sexuales genitales (coitales o penetrativas), las enfermedades de transmisión sexual y referirse por su nombre a los órganos genitales cuando enseña temas sobre esquema corporal. 	<p>IED Grupos II y IV</p> <ul style="list-style-type: none"> Fortalecer la confianza entre docentes, familias y estudiantes con el fin de que estos últimos los consideren una opción acertada al momento de consultar dudas sobre sexualidad. Puede requerirse de escuelas para las familias donde se hable de sexualidad, placer y deseo y métodos anticonceptivos. Diseñar estrategias que permitan a las y los estudiantes sentirse seguros para expresar emociones ante los demás, en especial con su pareja. Desarrollar estrategias que favorezcan las actitudes positivas hacia la diversidad y el fortalecimiento de la autoestima y la autonomía del estudiantado, y transformaciones hacia masculinidades no violentas y corresponsables Trabajar con la familia, la comunidad educativa y las autoridades para brindarles herramientas que permitan el fortalecimiento de la confianza para denunciar situaciones de abuso, y efectuar el acompañamiento respectivo. Gestionar cualificación y herramientas para las y los docentes que faciliten el diálogo con el estudiantado sobre temas de sexualidad, principalmente con grados superiores (básica secundaria y media), partiendo de enfoques integrales. Incluir en las actividades anuales de las IED temas relacionados con derechos humanos, métodos anticonceptivos, infecciones de transmisión sexual, IVE, orientación sexual, identidades sexuales, embarazo, sexualidad y discapacidad, y cuidado y autocuidado. En este último aspecto, ampliarlo a temas asociados con consumo de alcohol y drogas, y que la responsabilidad no debe ser diferenciada por género.

Tabla 2. Hallazgos y clasificación de IED en el Eje Capacidad de agencia y empoderamiento.

PORCENTAJE DE IED EN LA LÍNEA DE BASE	
Nivel Bajo: 47,4 %	Nivel alto: 52,6 %
DESCRIPCIÓN NIVEL BAJO	RECOMENDACIONES
<ul style="list-style-type: none"> Las y los docentes se sienten seguros para hablar de temas de sexualidad con estudiantes de primaria y las estudiantes mujeres sobre el desarrollo sexual. No obstante, se sienten inseguros de hablar con los estudiantes hombres y los de básica secundaria y media sobre temas asociados con las relaciones y el desarrollo sexual. Las y los estudiantes consideran que tienen oportunidad de proponer actividades y proyectos sobre sexualidad y participar en actividades de sexualidad que surgen por iniciativa propia, pero no tienen posibilidades de intercambiar puntos de vista sobre temas relacionados con la sexualidad, exponer las dudas e inquietudes respecto a la sexualidad sin temor y decidir sobre los temas de sexualidad que se tratan en las clases. Las y los estudiantes no han participado en actividades sobre derechos humanos, métodos anticonceptivos, infecciones de transmisión sexual y cuidado y autocuidado en el último año escolar. Las y los estudiantes consideran que en su colegio no se ofrecen actividades sobre temas relacionados con género, enfoque de derechos o diferencial. 	<p>IED Grupos I, II, III y IV</p> <ul style="list-style-type: none"> Disponer de espacios para que los estudiantes puedan hablar sobre sexualidad, intercambiar puntos de vista, exponer sus dudas e identificar fuentes de información confiables. Estos espacios también pueden incluir estrategias como: a) el intercambio de experiencias entre estudiantes que son madres o padres y estudiantes que no lo son, b) la socialización de experiencias de los hombres frente a la paternidad, c) el uso de cartas de estudiantes a familias, y d) el abordaje de diferentes tipos de familia. Esto se puede realizar con grupos pequeños. Crear y fortalecer espacios para hablar con las y los estudiantes sobre sus proyectos de vida, analizando las implicaciones de la maternidad y la paternidad. Utilizar las herramientas educativas que se produjeron en el marco del Programa Socioeducativo de Educación para la Sexualidad, como estrategias para el abordaje de temas claves en sexualidad. <p>Nivel central</p> <ul style="list-style-type: none"> Crear espacios en los que se involucre a la familia, docentes, directivas y autoridades para desarrollar herramientas que permitan una mayor confianza para denunciar situaciones de abuso, y efectuar el acompañamiento respectivo. Ofrecer oportunidades de cualificación a los docentes y directivas que les permitan desarrollar herramientas para hablar con el estudiantado sobre temas de sexualidad, especialmente con los de grados superiores (básica secundaria y media), partiendo de enfoques integrales.
<p>DESCRIPCIÓN NIVEL ALTO</p> <p>Las instituciones educativas clasificadas en este nivel se caracterizan principalmente porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> Las familias y cuerpo docente le han hablado al estudiantado sobre cómo protegerse en caso de que alguien quiera abusar física o sexualmente de ellos o ellas. Las y los estudiantes recurren a diferentes personas o fuentes informadas para solucionar sus dudas o preguntas sobre temas de sexualidad. 	

Tabla 2. Hallazgos y clasificación de IED en el Eje Capacidad de agencia y empoderamiento.

PORCENTAJE DE IED EN LA LÍNEA DE BASE	
Nivel Bajo: 47,4 %	Nivel alto: 52,6 %
DESCRIPCIÓN NIVEL ALTO	RECOMENDACIONES
<ul style="list-style-type: none"> Las y los estudiantes poseen herramientas que los hacen sentir seguros de poder expresar emociones ante su pareja y manejar situaciones de abuso físico o sexual que pongan en riesgo su seguridad física y emocional. Las y los estudiantes son empáticos frente a quienes sufren de burlas o rechazo por su orientación sexual o por estar en una situación de maternidad o paternidad. Las y los docentes afirman sentirse seguros para abordar temas sobre cuidado y desarrollo, corporal, particularmente para explicarles a sus estudiantes sobre las enfermedades de transmisión sexual y referirse por su nombre a los órganos genitales cuando enseña temas sobre esquema corporal, así como para hablar de temas de sexualidad con estudiantes mujeres y de primaria y explicarles sobre el desarrollo sexual de hombres y mujeres. 	
OTROS HALLAZGOS	
<ul style="list-style-type: none"> Frente a los comportamientos ante la sexualidad, las intervenciones sobre los temas relacionados con sexualidad, docentes, orientadores u orientadoras tienden a «tratar de evitar la relación sexual» por medio del enfoque biologista; sin embargo, se considera que las y los estudiantes ya tienen conocimiento sobre el tema, incluso, más que docentes o el orientador u orientadora. En las familias se manifiesta que las relaciones sexuales de adolescentes y jóvenes son producto de la falta de planeación. Lo anterior contrasta con la evidencia de que las y los estudiantes tienen relaciones sexuales con premeditación, por lo que sí puede existir planificación, aunque el uso o no uso de un método de anticoncepción se suele reducir a «dejarse llevar por el alcohol o drogas», con la convicción personal de que «a mí no me va a pasar». 	

Tabla 2. Hallazgos y clasificación de IED en el Eje Capacidad de agencia y empoderamiento.

PORCENTAJE DE IED EN LA LÍNEA DE BASE	
Nivel Bajo: 47,4 %	Nivel alto: 52,6 %
OTROS HALLAZGOS	RECOMENDACIONES
<ul style="list-style-type: none"> • Las familias, los docentes, los orientadores y orientadoras relacionan el cuidado y el autocuidado con la restricción o el control de la conducta y, en algunos casos, con el diálogo a partir de la confianza para hablar del tema. • Las adolescentes cuyas parejas tienen edad considerablemente mayor que ellas son más propensas a tener relaciones sexuales sin protección, debido, posiblemente, a la disparidad en la relación de poder existente entre «el que sabe por experiencia cómo cuidarse» y la concesión que se hace frente a esa idealización del adulto. • Los y las estudiantes, en algunos casos, reconocen que es más fácil acceder a la información sobre la sexualidad cuando proviene de amigos y amigas que cuando proviene de las propias familias. • Se identifica que las familias reconocen que no cuentan con información certera sobre sexualidad, más allá que la de la propia experiencia. En esa medida, urge que haya programas que den herramientas a las familias sobre placer y deseo, métodos anticonceptivos y cuáles son los más seguros. • Entre las creencias personales relacionadas con el cuidado y el autocuidado se identifican diferencias de género. • Frente al uso de métodos anticonceptivos existen creencias que justifican el no uso por motivos de salud (55 %) y por los efectos secundarios en el cuerpo (30 %). De igual forma, entre el 8 % y 13 % de los y las jóvenes justifican no usar anticonceptivos por situaciones directamente asociadas a las relaciones afectivas. • Cerca del 14 % de las y los docentes de la ciudad evitan tratar temas relacionados con la sexualidad con sus estudiantes y el 10 % siente incomodidad cuando les hacen preguntas sobre sexualidad. 	

Tabla 2. Hallazgos y clasificación de IED en el Eje Capacidad de agencia y empoderamiento.

PORCENTAJE DE IED EN LA LÍNEA DE BASE	
Nivel Bajo: 47,4 %	Nivel alto: 52,6 %
OTROS HALLAZGOS	RECOMENDACIONES
<ul style="list-style-type: none"> Se mencionan los talleres realizados por organizaciones externas al colegio, donde reparten condones, además de hacer actividades o entregar materiales lúdicos. Las actividades suelen ser evaluadas de forma positiva, especialmente porque se usa un lenguaje directo, lo cual gusta, ya que se encuentran en la expectativa de sentir que no se les trata como infantes. Relacionado con lo anterior, los y las estudiantes suelen sugerir «que se hable directo», «que se genere confianza», «que les den la posibilidad de hablar con personas que pasaron por las situaciones», «que sean con otro enfoque y no solo hablando de lo malo», los embarazos, las enfermedades, que es «lo que hacen siempre», sino cosas que los hagan pensar: una «filosofía del sexo». 	

Fuente: Cuevas (2019).

Teniendo en cuenta que la intencionalidad de la línea de base fue obtener información actualizada sobre información, creencias, comportamiento y pedagogía en torno a la educación para la sexualidad en niñas, niños, adolescentes y agentes educativos, en el lapso mencionado, se puede afirmar que los resultados, a pesar de ofrecer información actualizada y generalizable, reafirman elementos tales como la falta de cualificación en los temas por parte de los agentes educativos, falta de lineamientos claros y vinculantes para implementación de espacios de formación (clases, cátedras, etc.), el temor de adelantar estrategias propias de formación en el tema, delegando esta res-

ponsabilidad a entidades externas a la escuela, como lo son instituciones del sector de la salud.

Quizás uno de los principales ejes de trabajo que se derivan de los resultados es el propender por afianzar temas de autoestima, autoimagen y autodeterminación en las niñas y las adolescentes, ya que se evidencia que sus decisiones, sexualidad y planes de vida siguen siendo afectadas. De acuerdo con Ángela María Estrada (2004) es importante reconocer a las IED como instituciones sociales que: «potencialmente tienen el poder cultural, no sólo [sic] para pautar las relaciones entre los géneros, sino para apoyar su construcción y desarrollo diferencial» (p. 21).

Sobre las bases de un programa socioeducativo

Ahora bien, en lo referente a la propuesta de un programa que diera respuesta al anterior diagnóstico, se emprendió la tarea, junto al equipo de investigadores y funcionarios que conformaron el equipo del estudio por parte de la SED y el IDEP, de desarrollar un ejercicio participativo con un grupo de maestras y maestros con experiencias y vivencias en educación para la sexualidad, intentando acercar los resultados

de la línea de base en torno al tema, y las realidades que se viven en las IED de Bogotá desde la óptica de los docentes, con el reto claro de construir una propuesta que superara los enfoques biomédicos o salubristas en torno a la sexualidad, pero que a su vez aportara a la reducción en las cifras de embarazos adolescentes.

Como resultado del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores se perfiló una propuesta de programa, soportado en la figura 3 estructura de potencialidades y enfoques:

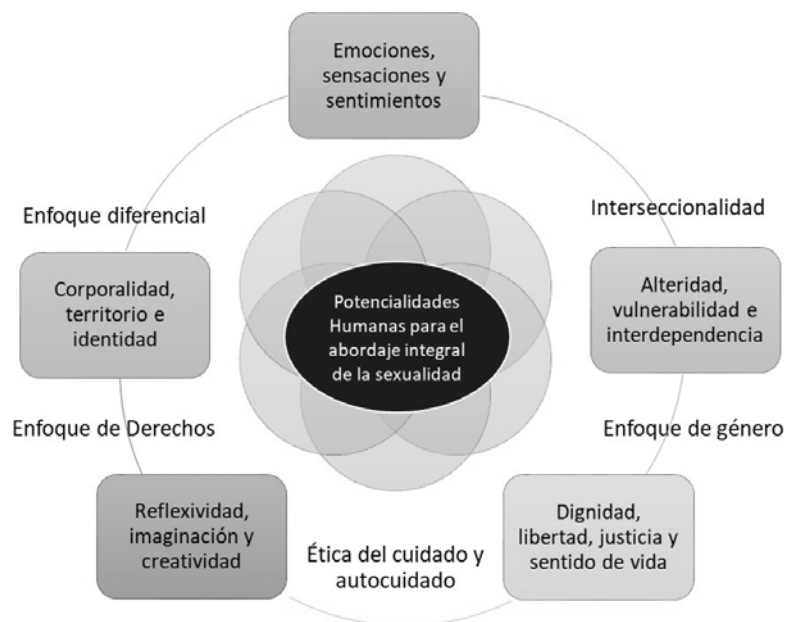


Figura 4. Potencialidades humanas para el abordaje integral de la sexualidad

Fuente: Bernal (2018), orientadora del estudio.

Adicionalmente, se definieron los siguientes principios, intentando hacer énfasis en que el abordaje de la sexualidad en los contextos escolares debe darse desde una postura transversal a los contenidos escolares, atravesar los contenidos biológicos y trascender los enfoques diferenciales de género y derechos humanos, entre otros, involucrando a toda la comunidad educativa, incluida la familia de los y las estudiantes. Así, de acuerdo con la orientadora del estudio, Marina Bernal (2019), el programa:

- Apuesta por una interdependencia de acciones que evitan el aislamiento o la segregación.
- Evita reducir el abordaje de la sexualidad a una actividad de orientación y la convierte en una labor de toda la comunidad educativa.
- Se distancia de la noción de sexualidad reducida a la genitalidad o a la prevención de embarazos.
- Promueve su abordaje a través de proyectos o de su transversalización en el currículo en las diferentes áreas de conocimiento.
- Asume un compromiso estructural con los enfoques de género, diferencial y de derechos, desde la interseccionalidad y con la ética del cuidado.

Para finalizar, uno de los hitos académicos del estudio, fue el desarrollo del Foro Abordaje de la Sexualidad en los Contextos Escolares, el cual buscó generar reflexiones acerca de las experiencias, vivencias y retos de la educación para la sexualidad. En este intervinieron Javier Ruíz, licenciado en Educación; Carlos Iván Pacheco, médico y sociólogo; Carolina Ibarra, psicóloga; y contó con la moderación de Jennifer Paola Villa, licenciada en Educación Especial, todas y todos docentes universitarios e investigadores en el tema.

Una de las reflexiones logradas por la moderadora fue la relacionada con la importancia del abordaje de la sexualidad, de lo necesario y neurálgico de este abordaje, del reconocimiento que se hace de esta y del papel que esta juega en las relaciones humanas, en especial en la escuela:

Jennifer Villa: Bueno, de las conversaciones que hemos tejido surge, primero, una problematización de las mismas preguntas que planteamos, porque desde la propia entrada hay una invitación a sospechar de la forma en que hemos construido esa comprensión sobre la sexualidad, y de qué es integral en esa apuesta que deseamos tejer. Antes de pasar a la siguiente pregunta me parece importante retomar elementos interesantes y algunas preguntas planteadas por el espacio para que sigan circulando; una de ellas tiene que ver con la potencia de lo situado, y de que esa sexualidad no es un asunto general, universal, sino que se encarna, y eso implica ponerla en un lugar particular para, desde allí, ver qué matices tomaría para Colombia. Aunque en un ejercicio, un poco de mundos, nos mapearon, uno podría suponer, para Colombia, qué implicaría para las localidades donde están nuestras escuelas. Hay un segundo elemento que destacaría, relacionado con cómo nos acercamos, mejor diría, nos posicionamos o colocamos frente a las políticas públicas, y cómo entra eso de lo político cuando soy un maestro, una maestra, estoy en una escuela, laica, pero, además, no me desprendo de lo que traigo; eso de lo cristiano, lo católico, lo evangélico, no lo dejo fuera de la escuela, va conmigo, es parte de lo que he construido en esta subjetividad y se impregna. Hay un tercer elemento muy interesante, una maestra decía en el IPM hace unos días, lo recordé mientras conversaban, que, definitivamente, la sexualidad cambia la temperatura de la escuela; lo hace, ella lo pintaba con un termómetro y me parecía muy lindo porque la pones y pasan los colores por los cuerpos, se cierran, ya no hablamos; si lo pones

con los padres pasa lo mismo, y con los niños ahí sí que pasan otras cosas, así que la educación sexual genera controversia. También resulta muy poderoso poder retomar la forma en que hay una provocación para pensarnos desde lo crítico, y lo crítico incomoda, aunque hay una propuesta de abordaje integral, ésta [sic] solo es posible cuando la van a tomar y a llevar a sus espacios, y empiezan a matizarla, a llenarla de sonidos, de olores, porque es allí donde lo crítico definitivamente implica sospechar de que estas certezas con las que me he formado no son; las preguntas que dejaría serían: ¿Cuál es el sujeto de la educación sexual, qué sujeto, qué cuerpos?, ¿qué cuerpos quedan por fuera?, porque también traigo mis intereses, así que la pregunta que me interesa se vincula a la frontera, porque vamos hablando de una sexualidad que, además, nos han dicho que es importante salir del lugar de lo problemático para situarnos en otro espacio; aquí hay una provocación que gira alrededor de la felicidad, de lo que complementa, de lo que cuida, entonces ¿Desde dónde nos vamos? Una segunda pregunta tendría que ver con los sentidos de expulsar el cuerpo de la educación sexual y de la misma pedagogía, cuando se expulsan los cuerpos no están allí, somos una cabeza que hay que alimentar de contenidos y temas. Ahora valdría la pena ver las provocaciones, para cambiar un poco el orden de las preguntas, porque ya tratamos con suficiencia la segunda, en el sentido de que si ya hablamos de las necesidades y problemáticas estamos de nuevo cayendo en esta idea de que hay un problema, quisiera

ir a la tercera: ¿Qué estrategias, usadas a nivel internacional, nacional, distrital, han resultado exitosas?, y, si no exitosas, creo que es algo muy osado, ¿qué estrategias han aportado a esta construcción de un abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares?, porque, además, aquí estamos trayendo la escuela como un escenario de transformación de mundos, muy esperanzador. En un momento pasamos a las preguntas del público, mientras tanto continuemos. (Barbosa, 2019)

El desarrollo de este estudio, en sus cuatro fases, supuso la indagación de diferentes fuentes a través de técnicas permeadas del rigor científico y desde la llana auscultación de la experiencia docente. Ambas estrategias permitieron la construcción de documentos e informes cercanos a la realidad que circunda el fenómeno de la maternidad y paternidad tempranas, y del abordaje de la sexualidad en las IED de Bogotá, consolidando no solo marcos normativos y herramientas pedagógicas para la fundamentación de un programa socioeducativo de educación para la sexualidad, o bien para el fortalecimiento de los proyectos ya existentes, sino también un redireccionamiento de las miradas y enfoques tradicionales hacía unos más efectivos y eficaces frente a las demandas de niñas, niños y adolescentes, que hoy recorren solos el camino hacia la materialización de su sexualidad. ■

Referencias

- Barbosa, G. (2019). *Relatoría Foro Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad en los Contextos Escolares*. IDEP.
- Bernal, M. (2017). *Abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas en los contextos escolares. Fase I. Informe final de la revisión y análisis documental. Convenio 3712 de 2016 SED-IDEP*. IDEP.
- Bernal, M. (2018). *Lineamientos iniciales para el diseño de un Programa Socioeducativo Distrital de Educación para la Sexualidad. Producto 3 del contrato 091 de 2018. Convenio SED-IDEP*. SED-IDEP.
- Bernal, M. (2019). *Programa Socioeducativo de Educación para la Sexualidad. Producto Final del contrato 052 de 2019*. IDEP-SED.
- Castro, J. A. (2019). *Informe final del análisis de segundo nivel de la información cualitativa contenida en la línea de base 2018*. IDEP.
- Cuevas, M. L. (2019). *Flyer informativo: síntesis de resultados de la línea de base*. IDEP.
- Estrada, Á. M. (2004) Dispositivos y Ejecuciones de género en escenarios escolares. En: C., Millán y A. M., Estrada (Ed.), *Pensar (en) Género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2017). *Ficha del estudio "Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad. Elaboración de un cuerpo de indicadores"*. IDEP.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2018). *Ficha del estudio "Abordaje Integral de la maternidad y la paternidad en el contexto escolar. Fase III. Línea de base."*. IDEP.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2018). *Informe Técnico: Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad en el Contexto Escolar. Línea de Base, en su etapa de aplicación operativa*. IDEP.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2018). *Informe Técnico: Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad en el Contexto Escolar. Línea de Base, en su etapa de aplicación operativa*. IDEP.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2019). *Ficha del estudio "Programa socioeducativo de educación para la sexualidad"*. IDEP.
- Lopera Oquendo, C. (2019). *Informe final del análisis de segundo nivel de la información cuantitativa contenida en la línea de base 2018*. IDEP.
- López Donato, C. (2019). Camino hacia la construcción de un programa socioeducativo para la sexualidad en Bogotá. *Magazín Aula Urbana* 113, 3-5. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/2054>



Experiencias docentes en emprendimiento y su desarrollo en la educación media en Bogotá

TEACHING EXPERIENCES IN ENTREPRENEURSHIP AND
ITS DEVELOPMENT IN HIGH SCHOOL IN BOGOTÁ

EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM EMPREENDEDORISMO E
SEU DESENVOLVIMENTO NO ENSINO MÉDIO EM BOGOTÁ

**Angélica Rico Alonso¹; Ángela Patricia Cárdenas Guerrero²;
Alejandro Montoya Camelo³**

Citar artículo como:

Rico-Alonso, A., Cárdenas-Guerrero, A. P. y Montoya-Camelo, A. (2022). Experiencias docentes en emprendimiento y su desarrollo en la educación media en Bogotá. *Educación y Ciudad*, (43), 109-124. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2665>

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 28 de marzo de 2022

Resumen

El emprendimiento ha trascendido desde el entorno productivo hacia el campo educativo y se ha posicionado en las agendas mundiales como elemento clave para la toma de decisiones de los gobiernos en su aspiración de generar nuevas alternativas para el progreso. Su migración hacia la educación ha conducido a las organizaciones internacionales a contemplarlo al interior de sus planes de acción. En Colombia la Ley 1014 de 2006 y la 2069 de 2020 respaldan la inclusión de la cátedra de emprendimiento en los colegios del país, con el objetivo de motivar procesos que incrementen oportunidades laborales y mejoren la calidad de vida de la sociedad. Los docentes e instructores, como abandonados en el tema, son los llamados a liderar los procesos escolares, a pesar de afrontar un vacío de formación en emprendimiento. Por ello, una investigación cualitativa, de carácter interpretativo, apoyada en entrevistas y análisis documental, ofrece un panorama del campo emprendedor y sus retos docentes. Este artículo presenta algunas acciones encaminadas a la implementación del emprendimiento, desde la vivencia de maestros e instructores del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), mediante un acercamiento a la realidad de algunos colegios de la ciudad de Bogotá. Como resultado, fue posible evidenciar sus esfuerzos, conocer el estilo de adopción de este tema en los colegios y desvelar el rol fundamental que poseen los maestros. Además, exponer la carente oferta de formación ofrecida por las universidades en las licenciaturas y otras instituciones a cargo de proporcionar capacitación permanente a los docentes en ejercicio.

Palabras clave: docente, educación media, emprendimiento, formación.

Abstract

Entrepreneurship has transcended from the productive environment to the educational field and has been positioned within world agendas as a key element for decision-making by governments in their aspiration to generate new alternatives for progress. Its migration towards education has led international organizations to contemplate it inside their action plans. In Colombia, Law 1014 of 2006 and Law 2069 of 2020 support the inclusion of the Entrepreneurship class in the country's schools, with the aim of motivating processes that increase job opportunities and improve the quality of life of society. Teachers and instructors as responsible on the subject, are called to lead school processes, despite facing a training gap in entrepreneurship. For this reason, qualitative research, with an interpretative nature, supported by interviews and documentary analysis, offers an overview of the entrepreneurial field and its teaching challenges. This article presents some actions aimed at the implementation of entrepreneurship, from the experience of teachers and instructors of the National Learning Service, through an approach to the reality of some schools in the city of Bogotá. As a result, it was possible to evidence their efforts, to identify the style of implementation of this topic at schools and to reveal the fundamental role that teachers have, in addition to expose the lack of training offered by universities in bachelor's degrees and other institutions in charge of providing updating training to practicing teachers.

Keywords: entrepreneurship, high school, teacher, training.

Resumo

O empreendedorismo transcendeu o ambiente produtivo para o campo educacional e se posicionou nas agendas mundiais como elemento-chave para a tomada de decisões dos governos em sua aspiração de gerar novas alternativas de progresso. Sua migração para a educação levou os organismos internacionais a contemplá-la em seus planos de ação. Na Colômbia, a Lei 1014 de 2006 e a Lei 2069 de 2020 apoiam a inclusão da Cátedra de Empreendedorismo nas escolas do país, com o objetivo de motivar processos que aumentem as oportunidades de trabalho e melhorem a qualidade de vida da sociedade. Professores e instrutores, como porta-vozes do tema, são chamados a liderar os processos escolares, apesar de enfrentarem uma lacuna de formação em empreendedorismo. Por isso, uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, apoiada em entrevistas e análise documental, oferece um panorama do campo empreendedor e seus desafios docentes. Este artigo apresenta algumas ações voltadas para a implementação do empreendedorismo, a partir da experiência de professores e instrutores do Serviço Nacional de Aprendizagem, por meio de uma abordagem da realidade de algumas escolas da cidade de Bogotá. Como resultado, foi possível evidenciar seus esforços, conhecer o estilo de implementação desse tema nas escolas e revelar o papel fundamental que os professores têm, além de expor a falta de formação oferecida pelas universidades em bacharelado e outras instituições • encarregado de fornecer treinamento contínuo para professores em exercício.

Palavras-chave: empreendedorismo, ensino médio, formação, professor.

Introducción

Los emprendedores como «Agentes de cambio», en la visión de Casson y Casson (2013), son personas que pueden ser presionadas para promover cambios rápidos. Un emprendedor que no tiene ideas de cambio para impulsar puede ser motivado a transformarse por alguien que sí las tiene. El Plan Nacional de Desarrollo en Colombia sostiene que a través del emprendimiento se pueden generar cambios económicos y sociales, que para los docentes se convierten en un desafío carente de acompañamiento que los soporte en su labor.

En Colombia, con la Ley 2069 de 2020 «De emprendimiento» se da un lugar de privilegio al tema en el marco de la pandemia mundial del covid-19, que enfrentó a la sociedad con la vulnerabilidad del empleo convencional y la necesidad de innovar y generar oportunidades laborales alternativas. Su antece-

sora, la Ley 1014 de 2006 «De fomento de la cultura del emprendimiento», involucró de forma inédita la educación y sus diferentes perspectivas. Así mismo, la Ley 1429 de 2010, de formalización y generación de empleo, que asiste la creación de empresa para los jóvenes. Desde grado décimo y undécimo, con los procesos de articulación de la media con la superior, especialmente con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), se establece un vínculo empresa-colegios y forja un nuevo compendio de necesidades que los docentes deben afrontar.

La educación media, que en Colombia es definida por la Ley 115 (1994), tiene como propósito fundamental «preparar al educando para acceder a la Educación Superior, o la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano» (art. 27). Esta misma norma establece que los últimos grados de formación escolar en el país poseen una finalidad específica, laboral o universitaria, aspectos que convergen para

¹ Candidata a doctora en Educación, Universidad Santo Tomás de Aquino; magíster en Educación, Universidad de los Andes; especialista en Gerencia de Proyectos Educativos, Universidad Cooperativa de Colombia, y licenciada en Química, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6073-163> Correo electrónico: angelicarico@ustadistancia.edu.co

² Doctora en Educación, Universidad Santo Tomás de Aquino; magíster en Educación, Universidad de La Sabana; especialista en Gestión y Evaluación Curricular, y especialista en Dirección de Instituciones Educativas, Universidad del Tolima, y licenciada en Administración y Gestión Educativa, Universidad de La Sabana. Directiva docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Investigadora y catedrática en el Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás de Aquino. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4456-3548> Correo electrónico: angelacardenas@ustadistancia.edu.co

³ Candidato a doctor en Educación, Universidad Santo Tomás de Aquino; magíster en Educación, Universidad de los Andes, y licenciado en Química, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Mentor del programa *Maestros y Maestras que Inspiran* 2021 del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7437-8968> Correo electrónico: alejandromontoya@ustadistancia.edu.co

impulsar la enseñanza del emprendimiento. En esta última etapa escolar, en concordancia con la Ley 1014, se debe «Propender por el desarrollo productivo innovador, generando condiciones de competencia en igualdad de oportunidades, expandiendo la base productiva y su capacidad emprendedora» (Camacho, 2010, p. 35). Debido a esto, las instituciones educativas públicas se han visto abocadas a implementar el emprendimiento sin considerar la formación de los docentes para abordar este tema.

De acuerdo con Díaz y Celis (2010) «Los profesores en muchos casos perciben que el objetivo de su área es generar unidades de autoempleo o supervivencia para que sus estudiantes se ocupen y tengan algún ingreso» (p. 206). Esta perspectiva refuerza que el emprendimiento se concibe con una visión limitada hacia la realización de ferias empresariales que promueven el autoempleo. En un estudio del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) de Sánchez y Gutiérrez (2013) se encontró que «el 58 % de los y las docentes de emprendimiento de los colegios caracterizados, son de campos y disciplinas de ciencias administrativas o ciencias técnicas. El 42 % restante, de las ciencias de la educación» (p. 191), es decir, poseen un énfasis en administración o afines y carecen de formación en pedagogía o, por el contrario, los pedagogos no conocen de emprendimiento.

Por esta razón, este escrito tiene por objetivo analizar las vivencias de docentes de emprendimiento de Bogotá y su perspectiva frente a la necesidad de formación en este tema, destacando su labor y papel en los procesos institucionales. Se expone la voz de profesores de colegios e instructores del SENA frente al déficit de iniciativa de las facultades de educación para promover programas de formación en el

ámbito del emprendimiento. Dado que en la visión de Vergara (2016) «la práctica docente se caracteriza por ser dinámica (por sus constantes cambios), contextualizada (porque es *in situ*) y compleja (porque el entendimiento se da de acuerdo con el [*sic*] tiempo y espacio)» (p. 75). La práctica del docente en la educación en emprendimiento requiere un acercamiento que reconozca «la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar» (De Lella, 1999, p. 2), una caracterización de experiencias de las instituciones educativas que cuentan con acciones concretas en el tema.

Marco conceptual

El emprendimiento, definiciones y aproximaciones

Existen variadas definiciones del término emprendimiento que se yerguen desde diversas escuelas de pensamiento en el tema. Estas escuelas toman como eje central de sus planteamientos la manera de percibir al emprendedor acorde a sus intereses, su comportamiento o simplemente a su faceta de creador. Según Cunningham y Lischeron (1991), existen seis escuelas del emprendimiento a partir de características específicas: una fundamentada en cualidades personales como la intuición, la persistencia y autoestima, que es la que los autores denominan la escuela de la «Gran persona». De otro lado está la escuela basada en características psicológicas, que destaca los valores, actitudes y necesidades enfocadas hacia el alcance de objetivos. La escuela clásica acuña la innovación como eje de crecimiento de una idea productiva. La escuela de gestión enfatiza en la planificación, producción y capitalización

para obtener beneficios. Para la escuela de liderazgo, se requiere constancia que motive y direcciona las acciones concretas. Finalmente, la escuela del intraemprendimiento sustenta la creación de unidades independientes de mercado y expansión de servicios.

Estas definiciones distinguen como punto de convergencia la evolución constante del individuo hacia el crecimiento económico, de allí que el Gobierno colombiano en su interés de acogerse a las políticas internacionales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial y otros organismos, despliegue acciones concretas en aras de la implementación del tema en las aulas acorde a las necesidades de las comunidades y los recursos disponibles en el país. El papel de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que participan en las decisiones alrededor de las políticas emprendedoras es cuestionado en los análisis realizados por Tarapuez *et al.* (2013), en tanto denotan la presencia de variables incidentes en la coordinación de los planes y programas en emprendimiento, tales como los grupos de poder en el país que direccionan intereses en la formación, la apreciación sobre el liderazgo y la percepción del tema por parte de los ciudadanos.

La adopción del emprendimiento en la educación media en Colombia

Con la intención de responder a las necesidades de la educación en emprendimiento en Colombia, la Ley 1014 (2006) es la primera acción que enmarca la obligatoriedad para todas las instituciones educativas de incorporar esta cátedra. No obstante, esta normativa exige su puesta en marcha, desde preescolar, para fortalecer la cultura y la innovación en

todos los ciclos de formación. La inclusión de la cátedra y la creación de un currículo en los colegios se ha respaldado en algunos lineamientos ofrecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como la *Guía 39: La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos*, además de sus predecesoras de 2006 y 2010 (Rico y Santamaría, 2018). Estas guías ofrecieron parámetros de construcción de planes de estudio para los colegios que ingresaron en la dinámica del emprendimiento en sus actividades académicas. La actual Ley 2069 de 2020 constituye también un pilar para trabajar alrededor del emprendimiento en el escenario de la pandemia mundial, pero aún no se evidencian sus alcances en la escuela.

Otra acción determinante para la incursión del mundo emprendedor en el escenario de la educación media fue el *Programa de Articulación de la Media con la Superior*. Es un plan propuesto por el MEN en el año 2008 cuyo objetivo, de acuerdo con el Plan Sectorial de Educación 2008-2012: «Busca la transformación de los colegios en su ámbito pedagógico, administrativo, físico y organizacional, de tal manera que los grados 10.º y 11.º asimilen y desplieguen contenidos y metodologías apropiadas y pertinentes de la educación superior». (p. 74). Este programa apoya los convenios interinstitucionales con universidades e instituciones de educación técnica y tecnología del país.

Una de las alianzas estratégicas más relevantes de las instituciones educativas para la puesta en marcha de la articulación es la establecida con el SENA. Esta institución, como insignia de la educación para el trabajo y el emprendimiento, ofrece programas que respaldan a los colegios en formación técnica específica en variados campos. Dicha cooperación

se cristaliza mediante la vinculación de docentes/instructores del SENA a los establecimientos educativos, préstamo de laboratorios y otros espacios, además, de la titulación técnica a los estudiantes. Estos instructores, asociados con los docentes, desarrollan su trabajo en los colegios y evidencian a diario un entramado de relaciones que sostienen con los estudiantes, padres de familia y comunidad con el fin último de construir una práctica docente propia en el ámbito del emprendimiento.

La práctica del docente de emprendimiento en el entorno emprendedor escolar

La práctica docente, según De Lella (1999), agrupa una serie de elementos que construyen una interacción constante entre la enseñanza, el aprendizaje y la comunidad.

El concepto de práctica alcanza también otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente. En este nivel se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la institución educativa. (García *et al.*, 2014, p. 3)

Los recursos con los cuales cuentan los colegios para democratizar la práctica docente en emprendimiento gestan la conexión necesaria del campo educativo con el ámbito productivo, además de las alianzas con instituciones de educación superior. Es allí donde la práctica docente se convierte en un acto consciente, tal como lo afirma Vergara (2017): «la práctica no puede realizarse sin cierta conciencia de los fines que la orientan y sin cierto conocimiento del objeto que se pretende cambiar o modificar» (p. 77).

La ardua labor que adelanta el maestro al asumir el emprendimiento en su dinámica laboral lo convoca a indagar, explorar y realizar un ejercicio de reflexión consciente acerca de la manera en que puede propiciar un espacio de generación de ideas creativas, estimular el trabajo en equipo, entre otros aspectos, que distinguen al individuo emprendedor. En consecuencia, los docentes requieren una formación continua que les proporcione ese conocimiento y esos elementos reflexivos para enriquecer su práctica en el campo del emprendimiento y fortalecer esos cambios que desean inspirar.

Metodología

Este trabajo se fundamenta a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes de emprendimiento en educación media, tres instructores, dos coordinadores de programa del SENA y un directivo docente de colegio oficial, además, del análisis documental referente al emprendimiento en educación media. Los participantes fueron seleccionados atendiendo a los siguientes criterios: años de experiencia en el abordaje del tema, su participación en el programa de articulación con la superior en los colegios, su trabajo innovador en el campo del emprendimiento y su liderazgo en la adopción de este campo en la educación bogotana.

Como instrumento para identificar las percepciones y el sentir de los participantes se utilizó la entrevista semiestructurada, dada su flexibilidad para configurar una «conversación amistosa entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan» (Díaz, *et al.*, 2013, p. 164). Un diálogo

en confianza en un entorno seguro, que permitió a los participantes expresar sus opiniones, expectativas y dificultades con naturalidad. Los instructores fueron abordados en las instalaciones del SENA, los docentes y directivo en el espacio de sus aulas y oficina de manera individual, elemento que permitió una charla en un clima de tranquilidad.

Las preguntas que se formularon a los participantes se enfocaron hacia su perspectiva sobre la relevancia del emprendimiento en la educación colombiana, las acciones que han adelantado para adoptarlo, los niveles educativos en los cuales debería ser implementado, las necesidades y expectativas generadas durante el proceso en sus instituciones, los cambios que han afrontado y las acciones a futuro para fortalecer el tema del emprendimiento en la educación. Estos cuestionamientos permitieron visualizar sus inquietudes y aproximarse a sus aspiraciones de formación, acompañamiento e integración con la comunidad y el entorno productivo.

De esta forma se configuró un estudio cualitativo de carácter interpretativo que evidencia la práctica del docente en su cotidianidad, refleja sus inquietudes, expectativas y necesidades, como parte de su humanidad. Dado que, para González (2009):

El conocimiento interpretativo, implica una colaboración entre el investigador y los participantes, una de cuyas consecuencias puede ser la mejor de la acción y de las perspectivas que poseen los actores sociales sobre su propia existencia, sobre su praxis y sobre el contexto de su vida cotidiana. (p. 12)

La interacción entre el investigador, los docentes, instructores y directivo favoreció esa introspección sobre su experiencia diaria, aportó a su desarrollo y

a la riqueza que ofrece al conocimiento del tema, en el contexto de la realidad de la ciudad.

Esta aproximación cualitativa se interesa por personas en constante evolución, aspecto que para Denzin y Lincoln (2005) muestra que: «El terreno de la investigación cualitativa, en consecuencia, es el mundo de la experiencia vivida, ya que aquí es donde las creencias y acciones individuales se cruzan con la cultura» (p. 8). El mundo y los fenómenos para conocer giran en torno al emprendimiento como una cultura y la manera en que es abordado en la educación media en los colegios.

Para Flick (2004) la investigación cualitativa «toma en consideración que las prácticas y los puntos de vista en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas» (p. 20). Como consecuencia, al encontrarse directamente con los docentes e instructores se logran identificar relaciones entre ellos y los sujetos a su alrededor, elemento fundamental para la reflexión. Así, estos actores posibilitan un diálogo entre las diversas experiencias recopiladas, la normatividad vigente y las visiones que asumen frente a la política gubernamental acerca de la formación docente en emprendimiento.

Estudios relacionados con la situación actual del docente de emprendimiento en la educación media, tales como el de García (2019), muestran que «se consolida un proceso que cuenta con un equipo docente interdisciplinar capacitado, que a partir del interés del estudiante ha permitido la intervención de las diferentes disciplinas del saber y la apropiación de conocimientos» (p. 32). La capacitación es un punto pivote del proceso de enseñanza del emprendimiento. Los profesores que asumen este desafío buscan no solo desarrollar actividades inno-

vadoras interdisciplinarias, que motiven la participación de los estudiantes, sino, además, fortalecer los conocimientos teóricos que implica este campo. Para obtener insumos que apoyen su labor, apelan a su interés personal y a la búsqueda de cursos que les aporten en su saber profesional.

Otro aspecto fundamental en la educación emprendedora de la ciudad es destacado por Cortés *et al.* (2017). Según estos autores, el enfoque hacia el emprendimiento se da en el ámbito de la educación media técnica, exclusivamente en la asignatura de gestión empresarial. Elemento que condiciona en algunos establecimientos educativos su carácter transversal, por consiguiente, su implementación masiva. Los profesores en la media técnica se apoyan de manera contundente en los lineamientos que brinda el SENA u otras instituciones con las que los colegios poseen articulación de la media con la superior. La indagación acerca de las estrategias que han diseñado para implementar el emprendimiento en sus instituciones facilitó la aproximación hacia su proceso de incursión y adopción en la educación media, desde los docentes y el panorama de su práctica existente en los colegios, todos permeados bajo el manto de la política pública educativa.

Los datos recolectados fueron organizados a través de una matriz de análisis documental de las leyes, una matriz de vaciado por pregunta de las entrevistas, además, de un esquema de integración de datos que otorgaron una visualización extendida de los hallazgos frente a los testimonios de los participantes. El análisis fue adelantado mediante un contraste de aspectos convergentes, divergentes y emergentes que permitieron discriminar las opiniones de los entrevistados, adicional a la creación de un esque-

ma gráfico para localizar los aspectos relevantes en la normativa y sus coincidencias con los datos producto del diálogo.

Resultados y discusión

En el diálogo establecido con los docentes de educación media, instructores y coordinadores, pertenecientes al SENA, cuyo papel es desarrollar acompañamiento en los colegios que cuentan con articulación, se encuentra que existe una gran brecha entre la expectativa generada al abordar el emprendimiento en los colegios y la realidad, dado que: «El tema del emprendimiento se le asigna a algún docente que no es titular o que no tiene conocimiento del tema, simplemente trata de hacer algún proyecto» (Docente de emprendimiento 1). «El emprendimiento en el SENA no se trabaja como área transversal, no se está aplicando la Ley 1014. Los encargados de dar talleres en esa área son los de bienestar» (Coordinador 1 SENA). Es decir, que las aspiraciones expresadas en la normativa son distintas a los procesos que experimentan los docentes, especialmente en el manejo de información que poseen en el área.

La asignación docente para dirigir el tema en las instituciones desdibuja el interés emprendedor. Al contrastar los testimonios de instructores y docentes con el noble propósito de la Ley 1014 de 2006 y la reciente Ley 2069 de 2020, Pertuz *et al.* (2016) encuentran que existe una deficiencia en la planificación del proceso de aprendizaje y en la forma de identificar adecuadamente las necesidades de la clase; situación derivada de esta carencia de organización en la asignación de las cargas académicas que implican emprendimiento.

Además, en cuanto a las necesidades y expectativas de la implementación del emprendimiento en la práctica docente diaria, fue posible identificar, desde la opinión de los instructores: «Primero: es necesario fortalecer la etapa educativa de los profesores, porque los educadores de diversas áreas y sobre todo los de emprendimiento no tienen una pedagogía innovadora, falta originalidad» (Instructor 3). Esta manifestación permite comprender la urgente necesidad de capacitación para los profesores e instructores, que asumen la responsabilidad en las instituciones. En concordancia con la perspectiva de Sánchez *et al.* (2017) quienes destacan que «como mínimo, todo profesor ha de acceder duran-

te su carrera a una experiencia de formación en los temas y métodos claves relativos al aprendizaje emprendedor y la educación en emprendimiento» (p. 7). La innovación pedagógica es un elemento adicional a la formación en temas netamente implicados con el campo emprendedor, desvelando el carácter pedagógico requerido en la formación docente.

En la tabla 1 se muestra un aparte del análisis realizado a las entrevistas con los participantes, referente a su punto de vista frente al futuro del emprendimiento en las instituciones educativas.

Tabla 1. Aparte de entrevista con docentes, instructores, coordinadores y directivo.

Análisis de entrevistas instructores, coordinadores docentes de emprendimiento y directivo		
5. ¿Cuáles serían las acciones a futuro para fortalecer el tema del emprendimiento en educación?		
Instructor 1	Instructor 2	Instructor 1
Tener claro el sistema o tener claro para dónde van los sectores económicos del país es direccionar el emprendimiento hacia aquellas áreas económicas donde realmente tiene relevancia donde vamos a tener alguna expectativa de crecimiento. Tiene que fortalecerse incluso la formación, la capacitación, de quienes dictamos emprendimiento. Se debería brindar una formación práctica más que todo que le permita no solamente lo teórico. Que el docente conozca en qué áreas se necesitan estrategias de crecimiento en el país.	Las entidades educativas sin importar su nivel deben estar realmente enfocadas en eso: crear empresas. Tener más capacitación en emprendimiento.	Primero fortalecer la etapa educativa, porque los educadores de diversas áreas, y sobre todo los de emprendimiento, no tienen una pedagogía que tenga una innovación, todo siempre es fiel copia del original. Entonces viene primero educar al sistema educativo docente para llegar a los padres, a los familiares y al estudiante.

Tabla 1. Aparte de entrevista con docentes, instructores, coordinadores y directivo

Análisis de entrevistas instructores, coordinadores docentes de emprendimiento y directivo			
5. ¿Cuáles serían las acciones a futuro para fortalecer el tema del emprendimiento en educación?			
Coordinador 1		Coordinador 2	
<p>Que desde el Ministerio se genere una política sobre todo de formación en emprendimiento que no hay en las universidades para profesores. Pero que no sea simplemente una política del gobierno actual, sino que quede institucionalizada, y lo otro es, si de ahí no se genera ese proceso en los colegios, el rector, con todo su cuerpo docente, pues empezar en el colegio a generar esa política diferenciadora de los demás colegios.</p>		<p>Brindarles a los docentes cursos para dar a los estudiantes herramientas para que aprendan a soñar, a pensar en realidades distintas, no solo encasilladas en las que le brinda su entorno. Brindar recursos de apoyo no condonables, porque por ejemplo el fondo Emprender es una entidad que ofrece recursos que los estudiantes no aprovechan y despilfarran. Que exista una manera de enlazar a los estudiantes de colegios articulados con el SENA en una cadena de formación, con programas tecnológicos, técnicos y luego profesionales.</p>	
Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
<p>Crear esa malla curricular realmente, esa bitácora para que en todos los colegios o los docentes del área de emprendimiento tengan su ruta a seguir. Lastimosamente, cada docente que maneja esta área pues lo ve desde su óptica. El contador lo va a mirar desde la parte contable, el administrador desde la parte de administración, el ingeniero desde el punto de vista del ingeniero. Entonces sería como lo más viable que todos apuntaran hacia un mismo camino.</p>	<p>Eso implica trabajar con ellos en varias direcciones:</p> <p>1. HABILIDADES: hablar en público, a discutir, razonar y a argumentar. A escribir y presentar. Deben aprender todas aquellas habilidades «blandas».</p> <p>2. ACTITUDES: Los niños deben aprender a cooperar, pero entendiendo que cooperar no es repartir matemáticamente el trabajo, sino explotar juntos los puntos en las que cada uno es bueno para crear algo todavía mejor. A fracasar, entendiendo que el fracaso es un peldaño en el camino del éxito.</p>	<p>Capacitar a los docentes porque los docentes saben muy poco de emprendimiento. Aprender a emprender no se hace por medio solamente de tablero y marcador, hay que desarrollar habilidades en los estudiantes. Y si los maestros no tienen esas habilidades, pues no las van a poder desarrollar en sus estudiantes. Comenzar a fortalecer los currículos para que se comience a desarrollar la mentalidad emprendedora no solamente la implementación de una cátedra de emprendimiento, sino acciones concretas.</p>	<p>Hay que definir un ecosistema de emprendimiento en el que no solo el aula sea importante, es decir, no solo el plan de estudios, no solo la capacitación del docente y el desarrollo de las habilidades de emprendimiento en el docente para que las puedan enseñar al estudiante. Porque un docente que nunca ha tenido un negocio o nunca ha emprendido, cómo va a enseñar a emprender. Hay que desarrollar otro tipo de habilidades y sobre todo aquellas que estén enfocadas o relacionadas con las habilidades propias del siglo XXI.</p>

Tabla 1. Aparte de entrevista con docentes, instructores, coordinadores y directivo

Análisis de entrevistas instructores, coordinadores docentes de emprendimiento y directivo	
5. ¿Cuáles serían las acciones a futuro para fortalecer el tema del emprendimiento en educación?	
Directivo	Análisis
Más capacitación docente, principalmente, y desde luego generar acciones o estrategias que conduzcan a que este tema se pueda abordar e implementar debidamente.	Generar políticas institucionalizadas que permitan capacitar a los docentes dado que poseen conocimientos limitados en emprendimiento. Comenzar a fortalecer los currículos para que se comience a desarrollar la mentalidad emprendedora. Desarrollar: habilidades «blandas», ACTITUDES: aprender a cooperar, a fracasar, entendiendo que el fracaso es un peldaño en el camino del éxito. A explorar. CONOCIMIENTOS: materias críticas, asignaturas como contabilidad, mercadeo, publicidad y diseño gráfico, matemáticas financieras, ética de los negocios, inteligencia financiera, pero siempre partiendo de un docente capacitado.

Con los análisis se encontró un reclamo reiterado entre docentes, instructores, coordinadores y directivo con relación a la urgente necesidad de capacitación en emprendimiento, dado que se trabaja con base en los lineamientos ofrecidos por algunos documentos del MEN que no proveen suficiente información para la práctica docente en el tema. «Capacitar a los docentes, porque los docentes saben muy poco de emprendimiento. Aprender a emprender o enseñar a emprender no se hace por medio solamente de tablero y marcador, hay que desarrollar habilidades en los estudiantes» (Docente de emprendimiento 3). El papel de la universidad es fundamental en el futuro de la formación docente en emprendimiento a partir de las carencias evidenciadas y la falta de reconocimiento a su rol en los colegios, es un factor que desmotiva su labor.

Estos resultados resignifican el rol de las licenciaturas en la educación emprendedora, ya que exponen el vacío existente en su oferta de cursos, bien sea obligatorios u electivos, como lo acuñan Cavero y Ruiz (2017): «respecto del profesorado de bachillerato, podemos adelantar que en ningún país aparece la innovación y el emprendimiento como materia obligatoria general en la formación universitaria para las carreras que proveen de profesorado de Bachillerato» (p. 53). En nuestro país sería vital contar con alternativas en el seno de las universidades para cubrir este requerimiento, descubierto en la realidad docente.

Respecto a las prácticas docentes en el ámbito del emprendimiento, fue posible reconocer que:

Yo diría que en la mayoría de los planteles educativos se está dando de manera tradicional. Se transmiten conocimientos del modelo de negocio. En los planes de negocios propuestos en los colegios, los futuros emprendedores no han desarrollado las habilidades y competencias que en realidad necesitan para el siglo XXI. (Docente de emprendimiento 4).

Se evidencia un arraigado sentido de la producción en ferias, como cúspide del trabajo docente en el área.

López *et al.* (2019) concluyen que la educación para el emprendimiento continúa en ascenso, no obstante la necesidad de implementar acciones de mejora para su establecimiento. Aseguran que los docentes se inclinan en sus prácticas diarias por el método tradicional, lo que va en contravía con los avances en la era digital. Visión que entra en completo acuerdo con las experiencias comentadas por los participantes.

Los objetivos que persigue la enseñanza del emprendimiento varían de acuerdo con la experiencia de los docentes y las alianzas que establezcan en el marco de la formación técnica. Además, las metas para el SENA se fundamentan en el éxito de la presentación del proyecto productivo. La práctica docente en emprendimiento se rige fuertemente por las directrices del SENA, confrontado con un estudio adelantado por Rico y Santamaría (2018) en colegios de Bogotá que muestra que la formación técnica es un elemento vital que incide directamente en la implementación del emprendimiento en los colegios, dado que:

La relación entre los P.E.I [*sic*] y la cátedra de emprendimiento en los colegios, gira en torno a los

programas de formación técnica y la formación en Competencias Laborales Generales CLG. Sus transformaciones dependen del perfil de los programas de formación técnica. (p. 110)

La incidencia de las prácticas del SENA al interior de los colegios articulados está estrechamente vinculada a las acciones desarrolladas en la actualidad por los docentes en su actividad en el aula.

Conclusiones

En el campo del emprendimiento en educación media en colegios de Bogotá se destaca la necesidad de generar políticas institucionalizadas que permitan capacitar a los docentes, dado que poseen conocimientos limitados en emprendimiento y considerando el estudio de Cadena (2017): «Se requiere que el docente tenga conocimientos específicos que le orienten sobre la forma en que debe ser formado un estudiante con actitud de emprendedor» (p. 224). Por lo cual la intervención de las universidades e instituciones encargadas de capacitar a los docentes en los programas de licenciatura debe ser más dinámica en el tema del emprendimiento, dado el rol fundamental del docente para incorporar el tema en el aula.

La práctica de los docentes de emprendimiento está permeada por la filosofía del SENA como gestor del tema en la educación y gracias al programa de articulación de la media con la superior, puesto que acoge los lineamientos ofrecidos por esta institución que, en general, se inclinan por motivar la consolidación de proyectos productivos como etapa culminante del proceso de emprendimiento en media, pero requieren más enfoque hacia el proyecto de vida más que una visión netamente productiva,

considerando que «no basta con unas opciones de vinculación productiva y de continuidad educativa a partir de grado décimo y undécimo, se necesita mucho más para que los estudiantes de los colegios distritales mejoren sus competencias» (Zamudio y Velásquez, 2012, p. 148).

Las acciones acometidas por el MEN, la SED, las universidades y otras instituciones implicadas en el tema del emprendimiento en los colegios de Bogotá, han enfilado sus esfuerzos esencialmente en apoyar la articulación de la educación media con el entorno productivo, respaldando los convenios interinstitucionales que permiten la vinculación de los instructores SENA a los colegios, sin embargo, han dejado de lado la urgente necesidad de consolidar alternativas de formación dirigida a los docentes en esta área, avistando la experiencia docente, la variedad de líneas de formación disciplinar que poseen los maestros que dirigen el emprendimiento en los colegios y la motivación para incluirlo, por ejemplo, en el pensum universitario de las licenciaturas y de los programas de formación permanente para docentes (PFPPD).

A pesar de las dificultades que enfrentan docentes, instructores y directivos, se expone, tal como destacan Navarro *et al.* (2020), que «desde las regulaciones previstas en la política nacional de fomento a la cultura del emprendimiento, se evidencia el compromiso de los colegios y su cuerpo docente, no obstante, es necesario diseñar prácticas académicas interrelacionadas con las competencias» (p. 15). El sentir expresado por los profesores exalta las enormes ventajas de la vinculación del emprendimiento en la vida de los jóvenes. Los instructores han demostrado las virtudes de abordar los temas de liderazgo y el rol que ocupan estos elementos

en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes. En igual sentido, se reconoce el aporte que ellos han hecho para ofrecer nuevas alternativas de desarrollo para los egresados.

En contraste de todas las bondades expuestas frente al tema, existe una visión crítica que cuestiona la incursión del emprendimiento en la educación media, que tiene relación con la inmadurez de los estudiantes y su respuesta hacia las acciones emprendedoras, como lo comentan Díaz y Celis (2010): «la capacitación para el trabajo debería aplazarse hasta la culminación de la secundaria en edades en las cuales sea más adecuado para los jóvenes tomar una decisión frente al futuro ocupacional» (p. 208). Al vincular el emprendimiento con la formación para el trabajo y el engranaje con la formación técnica y tecnológica, se expone a los estudiantes al escenario de creación de empresa, donde se enfrentan a dificultades para cristalizar sus proyectos, carencia de recursos, conflictos al interior de los grupos de trabajo y el miedo para enfrentar el escrutinio en las ferias organizadas.

Otra mirada que evidencia oposición a la presencia del emprendimiento en los colegios es la ofrecida en los estudios de Maca y Molina (2017) donde se desliga al Estado de la responsabilidad de crear oportunidades de trabajo en la escuela y de estructurar una política pública que motive al sujeto a convertirse en un actor económico independiente. En este sentido, desdibuja el objetivo de las políticas emprendedoras en educación, dado que cuestiona las nuevas responsabilidades de los jóvenes que en la educación media se preparan como emprendedores y al sentido capitalista del emprendimiento como forma de opresión a los más vulnerables en la búsqueda de riqueza. Lo anterior, vislumbra una importante arista de

reflexión, en la cual se debe contemplar un docente que brinde el tema como una alternativa para mejorar las condiciones de vida y que exponga el papel del Estado como garante del avance de los países.

Se plantea un reto fundamental al escuchar las voces de los docentes e instructores de emprendimiento que se desempeñan en la educación media. El desafío es crear alternativas de formación docente en emprendimiento que consideren diversas habilidades y que estén en concordancia con el avance de la ciencia y la tecnología. Esto coincide con la perspectiva de Cortés *et al.* (2017) en lo concerniente

a la política de emprendimiento en Colombia: «la formación docente y del personal administrativo, y su transmisión a los estudiantes, debe tener en cuenta el futuro de una sociedad del conocimiento, sus cambios, y su influencia local» (p. 107). El papel del docente debe ser reconocido como gestor del perfil emprendedor escolar a través de una formación rica en elementos motivadores e innovadores y conceptos que guíen su labor. Este es un horizonte que debe ser estudiado y ampliado no solo por los formadores e investigadores en educación, sino, además, por los responsables de generar la política educativa del país. ■

Referencias

- Cadena, L. (2017). *Desde la gestión educativa y el proceso de articulación: Un modelo de emprendimiento social para la educación media técnica*. [Tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás de Aquino].
- Camacho, D. (2010). Modelo para el desarrollo de la cultura del emprendimiento en la educación básica y media en los colegios distritales. En: *Innovación Articulación Formación Laboral y Proyecto de Vida*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP. http://biblioteca.idep.edu.co/investigaciones/Modelo_para_el_desarrollo_de_la_cultura.pdf
- Casson, C. y Casson, K. (2013). *The entrepreneur in history. From medieval merchant to modern business leader*. Hampshire: Palgrave, McMillan.
- Cavero, J. M. y Ruiz., D. (2017). *Educación para la innovación y el emprendimiento: una educación para el futuro. Recomendaciones para su impulso*. Real Academia de Ingeniería. http://www.raing.es/sites/default/files/EDUCACION_PARA_INNOVACION_Web.pdf
- Cortés, J., Parra, A., Rojas, L. y Gutiérrez, J. (2017). Lineamientos de política pública para el fortalecimiento de competencias para el emprendimiento en educación media en colegios oficiales de Bogotá. En: *Componente de fortalecimiento de Competencias para el emprendimiento. Convenio 2700 de 2016*. Universidad del Rosario.
- Cunningham, J. y Lischeron, J. (1991). Defining Entrepreneurship. *Journal of Small Business Management* (29),1, 45 - 61. <http://hdl.handle.net/123456789/1818>
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Díaz, C. y Celis, J. (2010). Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana. *Educación Y Educadores*, 13(2), 199-216. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.2.2>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- García, F. A. (2013). Emprender desde la escuela, aportes a la formación para el emprendimiento desde la Pedagogía por Proyectos. *Educación y ciencia*, (16), 19-36. <https://doi.org/10.19053/01207105.3238>
- García Labandal, L., Gonzalez, D. y Erausquin, C. (Agosto de 2014). Las prácticas pedagógicas: tiempo de encuentro entre instituciones. *IV Jornadas de Psicología Institucional. Pensando juntos cómo pensamos: un análisis de las prácticas instituidas*. Facultad de Psicología, UBA, Cátedra de Psicología Institucional I, Ciudad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/cristina.erausquin/58>

- González Monteagudo, J. (2009). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (15). <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10155>
- Ley 1014 de 2006 (26 de enero) Por la cual se expide la Ley de Fomento a la cultura del emprendimiento. D. O. 46.164.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero) Por la cual se expide la Ley General de Educación. D. O. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1429 de 2010 (29 de diciembre) Por la cual se expide la ley de formalización y generación de empleo. D. O. 47.937.
- Ley 2069 de 2020 (31 de diciembre) Por medio del cual se impulsa el emprendimiento en Colombia. D. O. 51544. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%202069%20DEL%2031%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202020.pdf>
- López, J., Pozo, S., Fuentes, A. y Rodríguez, A. M. (2019). Análisis del desempeño docente en la educación para el emprendimiento en un contexto español. *Revista Aula Abierta*. 48 (3), 321- 330. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.321-330>
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Guía 39. Orientaciones generales*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-287822_archivo_pdf.pdf
- Pertuz, V. P., Rojas, G. I., Navarro, A. y Quintero L. (2016). Perfil docente y fomento de la cultura del emprendimiento: búsqueda de una relación. *Educación Y Educadores*, 19(1), 29-45. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.2>
- Rico, A. y Santamaría, M. (2018). Caracterización de la cátedra de emprendimiento en colegios distritales de Bogotá. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 93-113. <https://doi.org/10.18175/vys9.1.2018.06>
- Sánchez, C. y Gutiérrez, C. (2013). *Estudios sobre Educación Media en Bogotá. Experiencias sobre articulación y emprendimiento escolar*. IDEP.
- Sánchez, J. C., Ward, A., Hernández, B. y Flórez, J. L. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. *Revista Propósitos y Representaciones*, 5(2), 1-25. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.190>
- Secretaría de Educación del Distrito (2008). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Educación de calidad para una Bogotá positiva*. SED. https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/605/2/PLAN_SECTORIAL_2008-2012.pdf
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*. 2(1), 73 – 99. <https://doi.org/10.48190/cumbres.v2n1a5>
- Vergara, M. (2017). *La práctica cotidiana de los profesores. Un estudio desde el proceso de formación en el posgrado*. Universidad de Guadalajara.

NUEVOS DOCENTES



Nuevos docentes: reflexiones desde el saber y la formación

NEW TEACHERS: REFLECTIONS FROM KNOWLEDGE AND TRAINING

NOVOS PROFESSORES: REFLEXÕES DO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO

Maritza Bibiana Mina Urrutia¹

Citar artículo como:

Mina-Urrutia, M. (2022). Nuevos docentes: reflexiones desde el saber y la formación. *Educación y Ciudad*, (43), 125-136. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2699>

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 23 de marzo de 2022

Resumen

La transformación de la escuela sugiere que el docente debe realizar una reflexión crítica que conlleve a una permanente deconstrucción de su saber y quehacer; así mismo, exige una constante reestructuración de los currículos propuestos para la formación de docentes con el fin de que respondan a las nuevas realidades de los escenarios escolares. El presente trabajo de revisión tiene como intención recopilar los aportes más relevantes que entorno al saber pedagógico y la formación docente se han realizado en Colombia. Para ello, se ha elaborado una indagación teórico-descriptiva de tipo documental que permite considerar las contribuciones de carácter teórico y analizar los problemas encontrados, las metodologías utilizadas, los instrumentos aplicados y los resultados hallados en las investigaciones que abordan la construcción sobre el saber pedagógico y la formación de docentes en Colombia. Las ideas fundamentales del documento giran en torno a la manera en la que se ha construido el concepto de saber pedagógico en Colombia y las orientaciones desde las cuales se han estructurado los programas de formación de docentes en el país. Las conclusiones derivadas de los resultados encontrados sugieren la imperante necesidad de instalar el saber pedagógico como un campo de investigación permanente que aporte elementos significativos permitiendo la continua reestructuración de los currículos de formación de docentes en Colombia.

Palabras clave: pedagogía, saber pedagógico, formación docente.

Abstract

The transformation of the school suggests that the teacher must carry out a critical reflection that leads to a permanent deconstruction of his knowledge and work; it also, requires a constant restructuring of the curricula proposed for the training of teachers, so that respond to the new realities of school scenarios. The present review work aims to compile the most relevant contributions that have been made in Colombia around pedagogical knowledge and teacher training. To this end, a descriptive theoretical inquiry of a documentary type has been elaborated that allows to consider the contributions of a theoretical nature and to analyze the problems found, the methodologies used, the instruments applied, and the results found in the investigations that address the construction on pedagogical knowledge and teacher training in Colombia. The fundamental ideas of the document revolve around the way in which the concept of pedagogical knowledge has been constructed in Colombia and the orientations from which teacher training programs in this country have been structured. conclusions derived from the results found suggest the imperative need to install pedagogical knowledge as a field of permanent research that provides significant elements that allow the continuous restructuring of teacher training curricula in Colombia.

Keywords: pedagogy, pedagogical knowledge, teacher training.

Resumo

A transformação da escola sugere que o professor deve realizar uma reflexão crítica que leve a uma desconstrução permanente de seu conhecimento e trabalho; requer também, uma reestruturação constante dos currículos propostos para a formação dos professores, para que respondam às novas realidades dos cenários escolares. O presente trabalho de revisão tem como objetivo compilar as contribuições mais relevantes que têm sido feitas na Colômbia em torno do conhecimento pedagógico e da formação de professores. Para isso, foi elaborado um inquérito teórico descritivo de um tipo documental que permite considerar as contribuições de natureza teórica e analisar os problemas encontrados, as metodologias utilizadas, os instrumentos aplicados e os resultados encontrados nas investigações que abordam a construção do conhecimento pedagógico e da formação de professores na Colômbia. As ideias fundamentais do documento giram em torno da forma como o conceito de conhecimento pedagógico foi construído na Colômbia e as orientações a partir das quais os programas de formação de professores no país foram estruturados. As conclusões derivadas dos resultados encontrados sugerem a necessidade imperativa de instalar o conhecimento pedagógico como campo de pesquisa permanente que forneça elementos significativos que permitam a reestruturação contínua dos currículos de formação de professores na Colômbia.

Palavras-chave: pedagogia, conhecimento pedagógico, formação de professores.

Introducción

Los continuos retos y transformaciones de la escuela enfrentan a los docentes en ejercicio y en formación a reflexiones críticas permanentes asociadas con su saber y quehacer. Como consecuencia de ello, se instalan cuestionamientos referidos a la forma en la que se construye ese saber, cómo se realizan las reflexiones críticas de su quehacer y los nuevos conocimientos que se derivan de lo anterior para alimentar conceptos como la pedagogía y el saber pedagógico. Así mismo, sugieren una revisión permanente de las apuestas curriculares que desde las Instituciones de Educación Superior (IES) son propuestas para la formación de docentes, para con ello dar respuesta a las nuevas realidades de la escuela. De tal manera que estos temas son los ejes centrales alrededor de los cuales se desarrolla este escrito.

Este documento se deriva de una investigación desarrollada en el marco de una formación posgradual. Como fase inicial se plantea como objetivo realizar una revisión para recopilar los aportes más relevantes que en torno al saber pedagógico y la formación docente se han ejecutado en Colombia y con ello proporcionar información que amplíe el estado de conocimiento sobre estos temas.

En consecuencia, se presentan inicialmente los aportes hallados sobre el concepto de saber pedagógico y las reflexiones que ha suscitado su estudio en Colombia; seguidamente se abordan algunos marcos de referencia desde los cuales se han estructurado las propuestas curriculares para la formación de

docentes en el país y, finalmente, se dan a conocer las conclusiones derivadas de los resultados expuestos en las investigaciones y construcciones teóricas referidas a estos componentes.

Metodología

El presente escrito es producto de una indagación teórico-descriptiva de tipo documental, dado que conlleva la elaboración de un estado del arte desde el que se realiza un rastreo, organización y análisis de un conjunto de documentos encontrados en diversas bases de datos y referidos a los temas mencionados en otros apartados. Para tal fin, se establecen como criterios de búsqueda descriptores asociados a los núcleos temáticos de interés y publicaciones recientes en revistas indexadas, y como ruta metodológica se plantean tres momentos: exploración, organización y análisis de la información, con el fin de obtener nuevas elaboraciones de orden teórico, problemas encontrados, resultados y conclusiones referidas al saber pedagógico y la formación de docentes en Colombia.

Una mirada al saber pedagógico

Las indagaciones realizadas dan cuenta de que el concepto de saber pedagógico en Colombia ha estado nutrido por las reflexiones de grupos como: Historia de la Práctica Pedagógica, el grupo Federici de la Universidad Nacional y, en su momento, el Movimiento Pedagógico, sin desconocer los aportes de quienes a partir de investigaciones desarrolladas en contextos de formación o ejercicio han alimentado

¹ Magíster en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6816-6638> Correo electrónico: mbmina@educacionbogota.edu.co

la comprensión y configuración del saber pedagógico en el país. El papel de estos colectivos de pensamiento ha sido determinante en la expansión de la discusión sobre la labor docente, la pedagogía como saber fundante y el saber pedagógico a lo largo de la historia de la educación colombiana.

Uno de los aportes a la construcción sobre el concepto de saber pedagógico fue introducido por Zuluaga (1999) y fortalecido dentro del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica; parte de la comprensión de *saber* cómo «el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles» (Zuluaga, 1999, p. 26). En consecuencia, el saber pedagógico «reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza» (Zuluaga, 1999, p. 37). De esta manera se instaura el saber pedagógico como campo de conocimiento de la enseñanza y al docente como el portador de este (Zapata, 2003). Lo anterior se amplía sustentando que el saber pedagógico reflexiona sobre la práctica, pues posibilita una mirada de orden comprensivo y analítico que se interesa por la relación entre los sujetos; además, se encuentra en permanente interacción con saberes disciplinares que amplían la complejidad desde la cual puede leerse, y aunque no posee estatus conceptual aporta a la episteme disciplinar de la pedagogía.

Otra mirada lo inscribe como legado de la tradición francesa. Este saber no solo se ocupa de la enseñanza de los contenidos, también de las relaciones entre el profesor y el estudiante (relaciones intersubjetivas) (Zambrano, 2005). De esta manera, este autor se aleja de la propuesta anterior pues considera le resta carácter científico al saber pedagógico y lo enmarca en un simple producto de la experiencia. Desde esta

postura el cúmulo de saberes que se adquieren a través de la práctica pedagógica y la conceptualización sobre la misma no tiene sentido, no se trata de acumular conocimiento, hace falta asumir posturas reflexivas que generen transformaciones relevantes para resignificar la enseñanza, el aprendizaje y el rol del docente.

Posteriormente, emergen otras elaboraciones sobre lo que se espera debe ser el saber pedagógico, una de ellas mencionada por Zambrano (2005) quien sostiene: «el saber pedagógico no se limita a la simple práctica del enseñar» (p. 180), y con esto sugiere que requiere de una reflexión y composición constante a fin de establecer la relación que subyace entre el conocimiento que se adquiere en la formación del docente, sus lugares de enunciación y su práctica, así mismo, amplía la tesis que apunta hacia el saber como una actividad dinámica que reta constantemente al docente y le exige ampliar el campo epistémico desde el cual se lee la escuela, el desarrollo humano y la didáctica.

En otra línea, Aristizábal (2006) propone que el saber pedagógico es «una categoría de análisis que contribuye a rastrear el desarrollo de nociones y conceptos en la educación colombiana» (p. 45), por consiguiente posibilita la comprensión de las características respecto a la educación en Colombia y permite construir nuevos paradigmas centrados en las particularidades propias de los contextos educativos, sugiere abandonar las tradiciones de pensamiento sobre las cuales se cimenta la educación en nuestro país, y realizar reformulaciones desde campos diferentes al saber pedagógico.

Desde este marco de referencia se traza una ruta que establece la arqueología del saber pedagógi-

co como objeto de caracterización de unas formas de enseñanza e inicia con el reconocimiento de las Escuelas Normales como instituciones formadoras de docentes en las que se acogieron las postulaciones de Pestalozzi como base del saber pedagógico (Ríos, 2006). Producto de lo anterior, se implementó un método de enseñanza difundido a través de la primera Misión Pedagógica Alemana. Dado que durante el siglo XX la pretensión en Colombia era situar la pedagogía como una ciencia que permitiera la reflexión sobre la escuela, el desarrollo humano y la enseñanza (Ríos, 2006), el saber pedagógico tenía un carácter científico, sin embargo, se da un cambio de perspectiva respecto a la formación de docentes y la conceptualización sobre la pedagogía. Lo anterior la ubicaría como una disciplina que se ocupa de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, subordinándola a las llamadas ciencias de la educación. El saber del docente empezó a constituirse desde campos disciplinares específicos y como un conjunto de conocimientos prácticos y metodológicos que le servirían al docente para transmitir un conocimiento asociado con una disciplina escolar.

Con todo esto, la relación que se estableció entre la pedagogía y el saber pedagógico generó una serie de debates y reflexiones que ahondaban en las implicaciones de caracterizar la pedagogía: como una disciplina que articula la enseñanza y la práctica de esta, como un campo de conocimiento ambiguo, como el saber que permitía la reflexión sobre la práctica, como un paradigma que estudia los hechos educativos, como una técnica que se ocupa de la organización y transmisión de los saberes disciplinares o como un dispositivo a través del cual se legitima un discurso homogeneizante, y concluían en determinar que el saber pedagógico sería la herramienta que permitiría realizar un diálogo de todos los elemen-

tos dispersos que alrededor de la pedagogía se generaban (Zambrano, 2005). De esta manera se convirtió el saber pedagógico en un campo de reflexión que posibilitaba la transformación del docente desde su formación hasta su ejercicio, explicando que la perspectiva conceptual que fundamenta ese saber es una disciplina en construcción y transformación que tiene como eje de fondo la enseñanza, de manera que ese saber no se podría constituir como un saber científico.

Este panorama llevó al grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, entre otros, a redefinir la relación entre educación y pedagogía, las particularidades de la escuela contemporánea, los métodos de enseñanza, el rol del docente, la práctica y el saber. De esta manera se inicia un seguimiento que da cuenta de las bases sobre las cuales se ha cimentado el saber pedagógico del docente (tradiciones germánicas, francófonas y anglosajonas) y proponer desde allí una nueva configuración de este saber. Desde el Movimiento Pedagógico también se orientó la reflexión hacia estas mismas preocupaciones y se sumó la injerencia del Estado en la construcción del saber de los docentes, como una posibilidad de mantener unas prácticas y discursos hegemónicos a través de los currículos que se plantean como base para el ejercicio de la labor docente. El grupo Federici hizo lo propio aportando elementos que luego ayudarían a la caracterización de la identidad del docente y cómo esta influye en la práctica.

Así mismo, los arraigos conceptuales y prácticos que se evidenciaban en el discurso y la práctica del docente fueron causa de múltiples investigaciones y reflexiones en distintos espacios, estos abarcaban: el análisis de la subjetividad del docente, su historia de vida, su configuración como sujeto educador,

las tensiones entre la formación y la práctica, el discurso y las relaciones de poder que se daban en la escuela. En efecto, todo esto contribuyó de manera significativa a establecer nuevas bases para la construcción del saber pedagógico, clarificando que este no solo se construye en los escenarios de formación toda vez que se nutre en el ejercicio del docente.

Las ideas aportadas hasta aquí dan cuenta en gran medida del saber pedagógico del docente en la escuela, no obstante, en contextos de formación (IES) los docentes construyen su saber pedagógico desde otra orilla; la reflexión que suscita su práctica se da producto de un posicionamiento ético, de una constante crítica a los saberes teóricos, de la búsqueda permanente por generar investigación educativa, es decir, de ejercicios autorreflexivos sobre su práctica docente, de tal manera que se sitúa el saber pedagógico como el centro epistémico desde el cual se fortalece la acción, y aunque no es una práctica generalizada o constante pues suele ser opacada por las formas tradicionales de la enseñanza, abre un camino más plausible hacia la constitución del docente como un sujeto crítico y reflexivo.

Para finalizar, conviene precisar que la condición frágil en la que la pandemia situó a la sociedad, y sobre todo a la escuela y sus actores, permite reflexionar respecto a la orilla desde la que se hizo lectura del fenómeno, pues en estos tiempos el docente no solo cuestionó su didáctica, su praxis o su saber disciplinar, se vio obligado a realizar una lectura sobre cómo ese fenómeno social impactó la escuela y se convirtió en un fenómeno educativo del cual no se podía dar cuenta solo desde la didáctica, la práctica o el saber disciplinar. En otras palabras, instaló a la pedagogía como la disciplina integradora desde la que se deben leer los fenómenos educativos y de

esta manera nutrir el saber pedagógico del docente. Teniendo en cuenta que Gadamer (1997) hace referencia al saber práctico como la posibilidad de acercarse al discernimiento de manera racional, un saber «orientado hacia la situación, que en consecuencia, tiene que acoger las "circunstancias" en toda su infinita variedad» (p. 51), es propicio pensar en ese saber práctico como sustento racional del saber pedagógico que evidencie el potencial reflexivo y crítico del docente y su capacidad de aportar a la configuración constante de la pedagogía como disciplina de la educación. Esto es, nos convoca a reflexionar qué tan humanos, éticos, sociales, políticos, críticos y reflexivos nos hace a los docentes la pedagogía.

Desafíos de la formación docente en Colombia

Las investigaciones consultadas corroboran una preocupación para los docentes formadores y para aquellos que se encuentran en ejercicio, referida a tres componentes: el primero de ellos el papel de la pedagogía como pilar del conocimiento disciplinar del docente; el segundo, relacionado con la reflexión sobre el saber pedagógico como instrumento de resistencia, y el tercero, asociado a las políticas de formación y cualificación de los docentes en Colombia.

Frente al primer aspecto se precisa que la formación que se brinda al docente en Colombia respecto a la episteme de la pedagogía es insuficiente. En algunas de las investigaciones consultadas se afirma que es complejo para un docente identificar los fundamentos desde los cuales se explican pedagógicamente los fenómenos educativos, dado que la configuración de su saber se ha orientado a la adquisición del conte-

nido de las diferentes disciplinas. Lo anterior puede deberse a cambios históricos y sociales que han demarcado nuevas lecturas respecto a la pedagogía; restarle su valor científico generó un desinterés por su estudio y por ende en los escenarios de formación y ejercicio docente perdió terreno de indagación, aprehensión y comprensión (Quiceno, 2002).

En países como Colombia la manipulación epistémica de la que ha sido objeto la pedagogía, a través de las políticas de Estado y sus reformas educativas, le ha restado su condición de ciencia y la ha instalado como una función meramente técnica o instrumental que debe desarrollar el docente; se hace más preocupante cuando no se evidencian criterios claros en los programas de estudio de las instituciones que orientan la formación, de tal manera que lo anterior favorece el detrimento de la episteme de la pedagogía, su estudio, configuración y envuelven un fin más complejo concerniente a las características que esperan los gobiernos que tenga un docente.

En decretos como el 272 de 1998 se menciona que la disciplina fundante del docente es la pedagogía y por ende su objeto de estudio es la enseñanza, esta última vista como la relación que existe entre el conocimiento y el aprendizaje de dicho conocimiento. No obstante, en los escenarios escolares los procesos reflexivos e investigativos con miras a generar nuevo conocimiento no son constantes o generalizados, y se dan producto de formación complementaria de los docentes o pequeñas iniciativas por rescatar el carácter emancipador y transformador que tiene la pedagogía. La rigurosidad con la que se podrían abordar los hechos educativos ha sido aplacada por una representación colectiva que indica que el docente es un reproductor sistemático de contenidos.

Al respecto pedagogos colombianos como Echeverry *et al.* (1988) mencionaron sobre los efectos de la atomización de las ciencias de la educación y la disgregación del saber pedagógico que:

Le ha impuesto un carácter instrumental a la pedagogía que hace del maestro un sujeto que aplica teorías producidas en otros saberes y ciencias. Tal condición instrumental, explica su posición subalterna frente al *Estado Docente*, expresada en la imposibilidad del magisterio de levantar proyectos alternativos frente a las políticas estatales. (p. 5)

De tal manera que los sofismas que envuelven la profesión alejan al docente de su condición reflexiva, analítica, propositiva o crítica, pues al parecer desde las facultades de educación se forman a los docentes con miras a replicar un conocimiento y son pocas las que se ocupan de configurar docentes que reflexionen sobre los fenómenos educativos.

Frente a lo anterior Bedoya (2005) refiere: «para superar el transmisionismo y el instrumentalismo en el que ha estado sumida la concepción que se ha tenido de pedagogía tenemos que empezar a pensarla de otra forma como hasta ahora la hemos reducido» (p. 157); y para ello sugiere el fortalecimiento en los escenarios de formación de la apropiación de la episteme de la pedagogía, pues hasta ahora la aproximación al concepto, su historia y papel en la educación colombiana es limitada sobre todo en los niveles de pregrado. Dado que el objeto de estudio de la pedagogía es el fenómeno educativo, es necesario que el docente realice ejercicios de indagación, interpretación y transformación críticos basados en su propia experiencia, para que con ello pueda pensar de manera dinámica la episteme de la pedagogía.

Respecto al segundo componente referido a la resignificación del saber pedagógico se destaca el papel de los programas de formación de docentes que brindan herramientas teórico-prácticas a fin de caracterizar este saber desde la etapa inicial de la formación. Lo anterior suscita la necesidad de particularizar un discurso, una identidad y una lectura de los fenómenos escolares que permitan la reflexión y la reconfiguración del saber, así como la transformación de las prácticas del docente. Teniendo en cuenta esto, Bedoya (2005) refiere como una de las misiones de las facultades de educación: «convertirse en instituciones formadoras de docentes que reivindican como objetivo esencial de lo pedagógico (el saber pedagógico)» (p. 132). En este punto se insta a recuperar desde los niveles de formación inicial la práctica pedagógica como escenario desde el cual se inician los primeros ejercicios de reflexión crítica sobre la acción, generando nuevas herramientas conceptuales y metodológicas que fortalezcan el saber teórico y práctico de los fenómenos pedagógicos.

Este nuevo saber pedagógico entendido como el resultado de la acción reflexionada (Quintero y Muñoz, 2001) sobre la práctica permitirá nuevos modos de comprensión y razonamiento de los fenómenos educativos, así como nuevos discursos sobre la enseñanza; propiciará, además, un sujeto que en uso de su autonomía y discernimiento epistémico reconfigure de manera constante su saber y genere nuevo conocimiento pedagógico; un sujeto que problematice los conceptos, tradiciones y saberes que sobre la pedagogía y el ejercicio docente se han legitimado a fin de deconstruirlos y transformarlos. Esta intención claramente permitirá la emergencia de nuevos docentes, sujetos políticos, éticos y filosóficos con un saber construido desde otros agen-

ciamientos que propenden por un escenario educativo con sentido social y crítico.

En lo referente al tercer aspecto que compone los desafíos de la formación de docentes en Colombia, se encuentran aportes investigativos que exhortan al cambio de las políticas que orientan la formación y cualificación de estos. De acuerdo con estas investigaciones, las políticas educativas bajo las cuales históricamente se han orientado las reformas curriculares en nuestro país se ciñen a una intención global por democratizar la educación; lo anterior tendiendo a resolver problemáticas comunes de los países latinoamericanos relacionadas con la precariedad de los sistemas educativos, la labor del docente, el financiamiento de la educación, la calidad, la equidad, el acceso, permanencia y los contenidos necesarios y pertinentes en cada contexto. Entre los acuerdos más reconocidos se encuentran los pactados con la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la Unesco, el Banco Mundial, la Unicef, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) quienes lideran las propuestas y los horizontes en materia de política educativa de la región y del país.

En lo concerniente a la formación de docentes la Ley 115 de 1994 establece en su capítulo 2, artículo 109, los fines generales de la formación de educadores en niveles de pregrado y posgrado de los cuales se ocuparían las IES con facultades de educación y las Escuelas Normales Superiores. Allí se marca un referente que describe el tipo de docente que se espera se ocupe de los procesos pedagógicos de nuestra sociedad. Sumado a lo anterior, en el artículo 2 del Decreto 709 de 1996 se especifica: «La formación de educadores debe entenderse como un

conjunto de procesos y estrategias orientadas al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del maestro, como profesional de la educación», es decir, un sujeto docente provisto de un saber político, social y pedagógico que le permita una adecuada lectura de los fenómenos educativos, de tal manera que corresponde a las IES encargadas de la formación de docentes liderar las reflexiones en torno a la educación y la pedagogía y con ello formar sujetos capaces de orientar y aportar en la construcción de políticas educativas acordes con las particularidades de nuestros contextos.

A través del documento denominado *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política* (2013), el Ministerio de Educación Nacional orientó una reflexión sobre la formulación de políticas y lineamientos de formación de educadores. Basados en este se puede afirmar que las orientaciones bajo las cuales se ha considerado la formación de docentes en Colombia responden a intereses gubernamentales sostenidos en disposiciones externas y reglamentadas a través de leyes y decretos que, si bien brindan horizontes de trabajo, se encuentran subsumidos por tendencias políticas, económicas o sociales de orden mundial.

Uno de los objetivos señalados en este documento considera que es de vital importancia: «Garantizar la calidad de los programas de formación de los educadores con base en el reconocimiento del contexto local, regional y nacional, en función de las necesidades formativas del país» (p. 58). Lo anterior evidencia la importancia de tener programas de formación que respondan a las necesidades y características de los contextos, de tal manera que el docente no solo se forme en lo teórico, pues es

importante que posea las herramientas necesarias para dar respuesta a lo ético, lo moral, lo humano, lo reflexivo, lo crítico y lo diferencial entre otros aspectos.

Luego de expedida la Resolución 02041 de 2016, se plantea la imperante necesidad de evaluar los procesos de formación de docentes con el fin de determinar si están cumpliendo con los propósitos que desde la ley se plantean. Así mismo, en esta resolución se retoma la importancia de los espacios y tiempos de práctica pedagógica como estrategia ineludible para la formación de docentes, y al respecto agrega en su artículo 2, numeral 3, subsección 3.2., que: «la práctica pedagógica está organizada de forma tal que en el mismo proceso el estudiante de Licenciatura sea protagonista de una reflexión sistemática sobre su propia práctica para mejorarla y garantizar su aprendizaje».


Pese a todas las disposiciones anteriores se observa una dificultad por consolidar una política educativa que privilegie la formación del docente como un profesional garante de transformaciones sociales; una necesidad por transitar de lo teórico a lo práctico en términos de formación de docentes y la obligación por mantener una continuidad normativa que garantice la operación sistemática y coherente de las propuestas de formación. Dado lo anterior, en el *Plan Decenal de Educación 2016 -2026. El camino hacia la calidad y la equidad*, se establece como cuarto desafío estratégico «La construcción de una política pública para la formación de educadores», y señala, entre otros aspectos, la necesidad de «Avanzar en la definición de las competencias de un educador» (p. 44), de esta manera se configuraría el perfil del docente colombiano, su identidad profesional y social de manera institucional.

Desde la perspectiva política que se plantea en este documento se invita al docente a construir nuevos imaginarios frente a la pedagogía, la práctica y su papel como educador. Se espera un sujeto activo, crítico y propositivo que encuentre en la escuela un escenario de problematización de la pedagogía, y a su vez una apuesta por parte de las IES con el fin de formar docentes que atiendan los retos actuales de las sociedades y la escuela en sus diferentes contextos.

Resultados y conclusiones

Los resultados de las investigaciones y elaboraciones teóricas respecto al saber pedagógico del docente en Colombia revelan una preocupación existente del gremio por reflexionar de manera crítica y per-

manente su práctica a fin de obtener nuevos conocimientos pedagógicos que alimenten su saber. Para ello se invita a asumir la pedagogía como saber fundante y convertir el saber del docente en un campo de investigación continua que favorezca la episteme de la pedagogía. Es propicio pensar en un saber práctico como sustento racional del saber pedagógico que evidencie el potencial reflexivo del docente y su capacidad de generar nuevo conocimiento.

Por su parte, los aportes referidos a la formación de docentes en Colombia instalan preocupaciones sobre su rol, el papel que cumple en la escuela y las condiciones o características que debe tener un docente en el país. Esto último asociado con el carácter emancipador y libertario que le permitiría asumir posturas reflexivas y críticas frente a los fenómenos que suceden en la escuela. 

Referencias

- Aristizábal, M. (2006). La categoría saber pedagógico, una estrategia metodológica para estudiar la relación pedagogía, currículo y didáctica. *Itinerantes*, 4, 43-48.
- Bedoya, J. (2005). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos* (6.ª Ed.) Eco ediciones.
- Echeverry, A., Martínez, A., Quiceno, H., Restrepo, S., Zuluaga, O. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, 14, 4- 9.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método* (14 Ed.) Ediciones Sígueme.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. n.º 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2017). *Plan Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2016). Resolución 0204. Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1998). Decreto 272 de 1998. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. 11 de febrero de 1998.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1996). Decreto 709 de 1996. Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. 17 de abril de 1996. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1344#1>

- Quiceno, H. (2002). Educación tradicional y pedagogía crítica. *Educación y Cultura*, 59, 8-13. <https://doi.org/10.1174/113564001316901667>
- Quintero, J., y Muñoz, J. (2001). *Investigación – acción– reflexión para el mejoramiento de la teoría y práctica pedagógica*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia <http://educacion.udea.edu.co/jspui/handle/123456789/2644>
- Ríos, R. (2006). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(44), 13-31.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde las ciencias de la educación*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zapata, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico. Su ruta de transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 175-184.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto del saber*. Editorial Universidad de Antioquia.

La investigación educativa en los contextos escolares: hacia un estado de la cuestión

EDUCATIONAL RESEARCH IN SCHOOL CONTEXTS: TOWARDS A STATE OF THE ART

INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL EM CONTEXTOS ESCOLARES: RUMO A UM ESTADO DA QUESTÃO

Mónica Cuineme Rodríguez¹

Citar artículo como:

Cuineme-Rodríguez, M. (2022). La investigación educativa en los contextos escolares: hacia un estado de la cuestión. *Educación y Ciudad*, (43), 137-160. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2709>

Fecha de recepción: 31 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 23 de marzo de 2022

Resumen

El presente artículo propone, mediante una metodología hermenéutica, el análisis de un muestreo de fuentes de los últimos veinte años acerca de la investigación en los contextos escolares, que da cuenta, en principio, de dos líneas principales: por una parte, los estudios que hacen alusión desde diferentes posturas al papel del docente investigador; y, en segundo lugar, las distinciones acerca de la validez de la investigación en el ámbito escolar y universitario. A partir de la revisión de estos textos, resultado de investigaciones, se hace evidente la permanencia de una crisis de sentido sobre el carácter disciplinar de la pedagogía y la instalación de su rol como campo interdisciplinar que alberga fricciones referidas a la validez de los discursos, actores y lugares de producción de la investigación educativa como parte de una ciencia global que termina afectando, desde las relaciones con el conocimiento, hasta las condiciones de vida profesional de quienes ejercen el oficio de la docencia en la educación inicial, básica y media.

Palabras clave: investigación educativa, rol del maestro, validez cognitiva, educación escolar, educación superior.

Abstract

This article proposes, through a hermeneutic methodology, the analysis of a sampling of sources from the last twenty years about research in school contexts, which initially accounts for two main lines. On the one hand, the studies that allude from different positions to the role of the research teacher; and, secondly, the distinctions about the validity of the research in the school and university environment. From the review of these texts resulting from research, the permanence of a crisis of meaning about the disciplinary nature of pedagogy and the installation of its role as an interdisciplinary field that harbors frictions related to the validity of discourses, actors and places of production of educational research as part of a global science that ends up affecting, from relationships with knowledge, to the professional life conditions of those who exercise the profession of teaching in initial, basic and secondary education.

Keywords: educational research, role of the teacher, cognitive validity, school education, higher education.

Resumo

Este artigo propõe, através de uma metodologia hermenéutica, a análise de uma amostragem de fontes dos últimos vinte anos sobre a investigação em contextos escolares, que inicialmente representa duas linhas principais. Por um lado, os estudos que aludem de diferentes posições ao papel do professor de investigação; e, por outro, as distinções sobre a validade da investigação no ambiente escolar e universitário. Da revisão destes textos resultantes da investigação, a permanência de uma crise de significado sobre a natureza disciplinar da pedagogia e a instalação do seu papel como campo interdisciplinar que alberga fricções relacionadas com a validade dos discursos, actores e lugares de produção da investigação pedagógica como parte de uma ciência global que acaba por afectar, desde as relações com o conhecimento, até às condições de vida profissional daqueles que exercem a profissão de docente no ensino inicial, básico e secundário.

Palavras-chave: investigação pedagógica, papel do professor, validade cognitiva, ensino escolar, ensino superior.

Introducción

El tema de la investigación educativa conlleva en sí una dicotomía epistemológica en su comprensión como campo. Comprende una sospecha sistemática sobre su objeto y la manera en que legitima o soslaya su validez como componente de la pedagogía como disciplina o bien en su interpretación como conjunto de técnicas y sistematización de procesos de las experiencias de aula. Tal distinción conlleva a una serie de vacíos en la aplicación de las políticas públicas, cuyo sentido termina desembocando en una relación sectorial en la cual el maestro, entendido como sujeto de saber, termina siendo usuario o consumidor de los resultados y recomendaciones de la investigación universitaria sobre la escuela, que en muchos casos se halla distante de los problemas de los contextos y entornos escolares; o bien asume su tarea en clave de experimentación, sin mediación de la experiencia de las instituciones (Perines y Murillo, 2017; Cervantes y Gutiérrez 2020).

Estas dinámicas resultan de interés para las reflexiones² que indagan por la manera en que se producen mecanismos de interacción entre los diferentes niveles del sistema educativo (macro, meso y micro)³

mediante el uso y apropiación de discursos y prácticas con las cuales se define la actual situación de la investigación escolar, y, por lo tanto, del maestro como actor pasivo o activo de estas dinámicas que caracterizan la educación inicial, básica y media en los colegios públicos de Bogotá.

Para comprender la investigación educativa en estos términos se revisaron un total de cien textos⁴, entre los que se cuentan reflexiones venidas principalmente de Colombia, así como de México, Argentina, Perú y Venezuela; algunas, adelantadas por reconocidos investigadores adscritos a centros de estudios públicos y privados y otras desarrolladas por docentes investigadores situados en la escuela, como tesis de pregrado y posgrado, artículos de revistas académicas, capítulos de libros y libros resultado de investigación.

El presente texto describe dos líneas de reflexión transversales que juegan con los niveles de interacción y complejidad macro, meso y micro. Estas agrupan los trabajos sobre la investigación educativa, las cuales involucran, por un lado, las miradas sobre el lugar del docente como investigador; y por otro, la validez de la producción situada en la educación superior y escolar, dos nichos informacionales claves

¹ Doctorante - DIE UD. Línea de Lenguaje y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestra en Propiedad SED – Bogotá. Docente Corporación Universitaria Iberoamericana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4471-2512> Correo electrónico: mycuineme@gmail.com

² Este artículo surge en el marco del proyecto doctoral *Investigación escolar: mecanismos discursivos y prácticas en los docentes de la Secretaría de Educación Distrital 2005 – 2020*, en la línea de Lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

³ En el marco de la investigación que da lugar a este artículo se abordan los niveles macro, meso y micro; se proponen como tres ámbitos estructurados del sistema educativo en los cuales se ubican las interacciones entre instituciones, actores y escenarios. En esta perspectiva se identifica que cada nivel produce formas discursivas que enuncian una serie de prácticas investigativas las cuales posicionan un sujeto como investigador.

⁴ En esta exploración en particular se abordaron 79 artículos, 19 capítulos de libro, 3 informes de investigación, 5 tesis doctorales y 3 ponencias.

que aportan insumos para un estado de la cuestión de las ideas y procesos que conforman este campo.

Cuatro miradas sobre ser docente-investigador⁵

¿Quién es, cómo es y qué hace un docente investigador? Como se indicaba anteriormente, entre los diversos abordajes de la investigación educativa, en una primera línea de reflexión se sitúan varias investigaciones que indagan, desde distintas categorías conceptuales por las maneras como se configura el ser docente investigador a partir de sus prácticas.

A su vez, la lectura reflexiva de estos trabajos permitió caracterizar en esta línea cuatro miradas del docente investigador: en la primera se agrupan estudios que, desde categorías como el sujeto, el poder y el saber, se interesan por los procesos de construcción de la subjetividad e identidad. La segunda mirada se orienta a indagar por el docente investigador desde el ámbito de las representaciones sociales, abordando la relación entre las prácticas, creencias y conocimientos alrededor lo que es ser docente y su quehacer. Una tercera mirada aborda

el perfil del docente investigador que se define en las formas institucionales en que se enuncia, en las que se designa una serie de características, habilidades y comportamientos que el o la docente deben tener. Finalmente, los trabajos que configuran la cuarta mirada están vinculados con la idea del docente como agente de cambio y la investigación como proceso emancipatorio.

Sobre los procesos de subjetividad e identidad

Desde el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas (GHPP), en cabeza de Olga Lucía Zuluaga *et al.* (2003), con base en presupuestos foucaultianos, se propone pensar la práctica del docente de escuela como un saber pedagógico, con lo cual los maestros cobran un nuevo estatus y se abre a la posibilidad de reconocerles como intelectuales. En esa misma línea, en diálogo con teorías y métodos de otras disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología, la lingüística y la filosofía, así como con los estudios de frontera, se parte de pensar la práctica docente desde dos conceptos: campo y sujeto pedagógico.

⁵ Nota de la autora. En este apartado se hace uso de la expresión general «docente investigador» que refiere, en términos muy escuetos, a una mujer o varón, profesional en docencia, que investiga; en varios apartados, denomino en el mismo sentido a «maestros y maestras investigadoras» u otras semejantes, con el fin de visibilizar la presencia de mujeres maestras que investigan. No obstante, prevalece «docente investigador» en la medida que es como se expresa mayoritariamente en los textos revisados, distinción que puede ser de interés para investigaciones sobre las representaciones del «docente investigador» en clave de relaciones sexo-genéricas.

Esto permite pensar al docente como un sujeto pedagógico que desarrolla su práctica entre los campos intelectual y pedagógico de la educación. Las diferencias entre ambos campos dan lugar a una tensión en la que el campo intelectual no reconoce al segundo como escenario autónomo de producción de conocimiento, sino como espacio de recontextualización. Por lo tanto, la pedagogía sería un saber sometido que ha estado enmascarado al interior de las relaciones y sistemas de conocimiento de otras ciencias, desde las que se imponen formas de entender la realidad mediante el conocimiento científico como método y forma de verdad. En este campo intelectual las ideologías dominantes asignan al maestro el papel de transmisor (Noguera, 2005).

Entretanto, el campo pedagógico es considerado como un escenario de producción de conocimientos que se genera a partir del análisis de las relaciones de las prácticas pedagógicas en diálogo con otros campos disciplinares. De esta manera, este campo se concibe como un tejido que se construye mediante el tejido de relaciones fronterizas con otras disciplinas, a partir de lo cual se configura el saber pedagógico como un espacio donde se localizan discursos de diferentes niveles y prácticas de enseñanza, que buscan ciertas sistematicidades para convertirse en objetos con criterios formales de enunciación (Zuluaga *et al.*, 2003).

Así, los interrogantes por las relaciones frente al saber pedagógico se instauran alrededor de las prácticas en las cuales el docente se configura como un sujeto de saber pedagógico y un sujeto intelectual. Desde esta perspectiva, las investigaciones de Valle (2020), Marín (2020), González y Tibaduiza (2015), Runge (2020) y Jaramillo (2006) retoman la práctica como un factor constitutivo de la subjeti-

vidad del maestro, otorgando roles nuevos como el de investigador.

Alrededor de los procesos de subjetivación, las nociones de práctica y experiencia son entendidas a partir de tres elementos foucaultianos: homogeneidad, generalidad y sistematicidad, como un medio para explorar el acontecimiento educativo, entendido como la ruptura de la continuidad de las relaciones entre saber, poder y subjetividad, y el establecimiento de nuevas series de relaciones en determinada temporalidad. En el contexto educativo, las investigaciones que se sitúan en este enfoque se centran en determinar qué formas de relaciones son legítimas y el efecto de estas en la configuración del ámbito educativo (González y Tibaduiza, 2015; Runge, 2020 y Marín, 2020).

La práctica investigativa se sitúa dentro de la praxis pedagógica en el nivel micro de interacción, en donde se identifican dentro de la historia, tanto particular como institucional de los docentes, elementos que configuran el carácter investigativo frente a la producción, circulación y apropiación de saber. Así, es posible identificar en el mismo nivel factores de regulación, técnicas de comunicación y producción, disciplinas colectivas e individuales, procedimientos de normalización (conductas, costumbres) y procesos de individualización que marcan formas particulares de ser docente investigador dentro de la institución educativa (Jaramillo, 2006).

En cuanto a los procesos de identidad del docente investigador varios autores (Copetti, 2011; Andreis, 2013; Suárez, 2015; Pace, 2019; Rojas, 2021 y Leal *et al.*, 2020) retoman elementos frente a la construcción de los procesos de identidad del docente, a partir de la adquisición o desarrollo de habilidades

y competencias investigativas que posibilitan posicionar a las maestras y maestros frente a una nueva identidad: la de sujetos investigadores.

Como puede inferirse, estas tramas identitarias están relacionadas con los procesos de formación académica que cualifican la profesionalización docente, es decir, la constitución de la identidad del ser docente investigador está vinculada, principalmente, a la construcción del saber pedagógico sustentado en la formación académica, en la medida en que esta posibilita el desarrollo de habilidades o competencias en investigación. En esta dinámica, la apropiación epistemológica y metodológica que hace el docente de la práctica investigativa le consiente sustentar, legitimar y validar la formación intelectual que lo posiciona como maestro-investigador, identificándolo como sujeto con pensamiento crítico y contextualizado, capaz de preguntarse y de realizar ejercicios de transformación en contextos escolares.

Estudios de las representaciones

Los trabajos que se referencian en este apartado tienen como punto de partida la noción de representaciones sociales proveniente de la psicología social, desarrollada por autores como Moscovici (1985-1986), Jodelet (1986) y Abric (2001), quienes asumen la representación como un espacio para indagar sobre el sentido educativo (Sierra y Hernández, 2005) en relación con las prácticas y los comportamientos. En este sentido, las prácticas investigativas hacen parte integral de las representaciones que los docentes tienen sobre las dimensiones de su ser en cuanto a sentimientos, acciones, pensamientos, creencias y las relaciones que establecen en el contexto académico.

Con respecto a las representaciones del docente-investigador, se pueden situar tres investigaciones: las de Leal *et al.* (2020), Alfonso (2014) y Lobato (2010). La primera indaga por la manera en que los docentes de colegios públicos de Bogotá perciben sus procesos de innovación educativa; el segundo y tercer trabajo, situados en el ámbito universitario, exploran las representaciones de los docentes investigadores sobre las prácticas de investigación que se realizan en la facultad de Educación.

El artículo de investigación *Percepción de los docentes sobre sus acciones innovadoras*, de Leal *et al.* (2020), refiere que los ejercicios investigativos desarrollados en el ámbito escolar son entendidos como innovaciones. Según el estudio, los docentes de aula perciben la innovación como procesos de transformación de la realidad y de las situaciones, a la vez que sitúan las prácticas investigativas dentro de las redes y colectivos de docentes, los grupos de investigación y las universidades.

Para los autores la innovación es vista como un ecosistema, es decir, como un conjunto de relaciones en el que se encuentran diferentes dinámicas y asociaciones entre los individuos, las comunidades y las instituciones. El ecosistema de innovación permite tejer redes complejas y cooperativas que dependen de la existencia de interconexiones sociales, participación conjunta y comunicación fluida entre los diferentes niveles que lo conforman, creando las condiciones necesarias para generar cambios (innovaciones educativas).

En cuanto a escalas, la escuela se encuentra en el ámbito micro, por lo tanto, allí se establecen interacciones que están influenciadas por las interco-

nexiones y dinámicas propias del ecosistema de innovación, el que deriva de necesidades cognitivas, bien de la comprensión de la disciplina o de la articulación con el medio social que implica la generación de ambientes de aprendizaje. La acción innovadora se convierte entonces en un proceso de reflexión, indagación e intervención de las prácticas que transforman, tanto el conocimiento como el quehacer pedagógico.

Por otra parte, en el ámbito universitario Lobato (2010) y Alfonso (2014) indagan acerca de las representaciones sobre la investigación que tienen algunos docentes en las facultades de Educación de ciudades como Bogotá, Popayán, Pereira y Tunja.

El primero da cuenta del debilitamiento de la representación de los docentes universitarios como intelectuales críticos, ya que ven las investigaciones como productos para entregar, más que como el resultado de una práctica reflexiva. La investigación dentro de las facultades de Educación se representa como un factor en los estándares de calidad, que responden a las exigencias externas y no a las realidades y necesidades de la sociedad colombiana. En relación con lo anterior, los docentes universitarios sitúan las deficiencias y desigualdades en la investigación vinculadas con las políticas, que van en detrimento del desarrollo científico, tecnológico y de innovación que debe producir la investigación en el campo educativo. Para los docentes investigadores universitarios la carencia de presupuesto para desarrollar programas y proyectos de investigación que contribuyan a la formación y fomento de la investigación social educativa en los futuros docentes

incrementa la brecha de saber científico y metodológico en el campo educativo con referencia a otros campos disciplinares como las ingenierías.

Por su parte, el estudio de Alfonso (2014) trata de la representación de las prácticas en los grupos de investigación en educación. En este sentido, los grupos de investigación de las universidades posicionan no solo discursos y prácticas, sino sujetos que son reconocidos a nivel nacional e internacional como investigadores e intelectuales de la educación, por lo tanto, para los docentes la representación frente a sus prácticas de investigación gira en torno a la producción de conocimiento, la circulación dentro de la comunidad académica y la apropiación que se da en los procesos formativos con los estudiantes.

Estos estudios reflejan las representaciones del ser docente investigador desde distintos ámbitos: el universitario y el de la institución educativa. En el trabajo de Lobato (2011), por ejemplo, se evidencia que, para los docentes investigadores universitarios, la investigación educativa y las prácticas que realizan los docentes en las escuelas son experiencias pedagógicas o proyectos de aula, pero no investigaciones, dado que, en su opinión, faltan elementos de formación profesional, referidas a capacidades y habilidades investigativas. A la vez, los profesores de la universidad reconocen su falta de diálogo y conexión con las escuelas; según ellos, la falta de articulación entre la universidad y la escuela no permite gestionar procesos de investigación formativa que contribuyan al fortalecimiento y transformación de las prácticas pedagógicas, hecho reconocible a su vez en el análisis de Leal *et al.* (2020).

Sobre su perfil académico y sociodemográfico

La tercera mirada se centra en el perfil del docente escolar. Esta busca identificar las características del perfil sociodemográfico y académico de las maestras y maestros, a fin de reconocer, tanto las prácticas culturales en las que participan, como sus formas de organización en los procesos de investigación e innovación.

A este respecto es importante reconocer que las políticas públicas educativas producen una tipología de perfiles docentes al demandar una serie de orientaciones que legitima las funciones y mide los niveles de competencias para su labor. Así, por ejemplo, características como la idoneidad del maestro en los aspectos éticos y pedagógicos se encuentran configuradas en el marco legal (Londoño, 2012; Cifuentes y Aguilar, 2019), que va desde la Constitución Política de Colombia, en su artículo 68, hasta el Estatuto de Saber Profesional, pasando por la Ley General de Educación (115 de 1994).

A la vez, es fundamental señalar que las transformaciones y los cambios del perfil social del docente también son producto de los procesos de organización, luchas y resistencia del magisterio. El Movimiento Pedagógico (González y Tibaduiza, 2015) a comienzos de la década de 1980, por ejemplo, fue un hito clave en la historia de la educación de Colombia, ya que, por primera vez, maestros, sindicatos magisteriales, grupos de investigadores de organizaciones no gubernamentales y universidades, contribuyeron a pensar de manera colegiada los procesos pedagógicos y educativos que transformarían la forma de ver el rol social del docente. A partir de este

movimiento, se le atribuye al docente como característica fundante de su rol, el ser un intelectual.

En varias investigaciones semejantes se identifica que si bien los docentes de Bogotá, gracias a distintos programas de formación e incentivos a la investigación e innovación liderados por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), de alcance sectorial (Distrito Capital), producen materiales académicos como libros, artículos, vídeos, software, entre otros, tales productos no son la regla general en el magisterio bogotano, ya que solo un grupo de docentes hace parte de este círculo; mientras, hay una gran mayoría alejada del tema y dedicados al oficio de la enseñanza en aula, quizá con distintos desarrollos creativos, que al no pasar por la sistematización no se pueden identificar o reconocer.

Así también, las investigaciones centradas en el perfil de los docentes del Distrito Capital identifican una marcada distinción en la producción de conocimiento académico sobre la educación, teniendo en cuenta dos sectores: uno dominante, integrado por un grupo de académicos universitarios y centros de investigación estatales. Y otro emergente, compuesto por docentes investigadores, en su mayoría agremiados en redes de maestros que buscan, mediante las reflexiones derivadas de sus prácticas de investigación e innovación, ser reconocidos como investigadores.

Acerca de su rol como agente de transformación

Finalmente, en la cuarta mirada convergen textos que proponen la investigación educativa como una

transformación de la praxis (Flores *et al.*, 2020). Para ello se sitúa el rol del docente investigador como un intelectual que contribuye a la fundamentación de nuevas formas de comprender, interpretar e intervenir la realidad social. En esta lectura, el docente investigador transforma las dinámicas de su quehacer mediante el análisis de las prácticas en que se construyen las relaciones mediadas por los dispositivos del poder, el saber y la subjetividad.

Desde esta perspectiva, la práctica investigativa en la docencia se asume como una experiencia social donde los productos fruto de la investigación pueden ser analizados y compartidos mediante la formación de sus protagonistas, posibilitando una correlación entre la práctica social y la teoría. Los discursos frente al rol de docente investigador se analizan a partir de las representaciones del saber, el hacer y el decir que están implícitas en el actuar investigativo como acción social (Giroux, 1990).

El rol del docente en la investigación dinamiza las entradas de interpretación sobre un oficio situado históricamente (Escorcía, 2019; Herrera, 2019 y Briceño, 2019), a la vez que interroga a la institución desde sus prácticas, discursos, funciones y dinámicas.

La investigación educativa y su validez en la universidad y la escuela

En esta segunda línea se presentan investigaciones que atienden a diversas tensiones derivadas de los procesos de validación de la investigación educativa. Los principales conflictos están relacionados con la validez de los productos derivados de las

prácticas investigativas de los docentes escolares como aportes al conocimiento pedagógico. Aunque se reconoce que el carácter epistemológico de la pedagogía puede identificarse como un saber social específico frente al conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje, indispensables para la transmisión, la difusión y divulgación de otros conocimientos sociales (Serna, 2004), esto no implica que no haya una disputa sobre la validez del campo en diferentes frentes y perspectivas.

Este problema de la validación o autorización de la investigación educativa pasa por dos grandes posiciones. Desde cierta perspectiva, en la que inscriben diversos trabajos, la pedagogía no tiene un estatus de ciencia, en tanto no posee un campo epistemológico y metodológico propio que produzca sus propios objetos disciplinares (Bustamante *et al.*, 2018), mientras que, para otras autoras y autores, efectivamente los tiene y, por lo tanto, sí es una disciplina.

Muchas posturas afirman que la pedagogía es un campo disciplinar que atiende sus propias preguntas, relaciones y objetos de estudio. En esta perspectiva, la configuración disciplinar de la pedagogía se apoya en la noción del devenir foucaultiano, es decir, que su potestad como ciencia disciplinar surge de la suma de discursos (de otros campos disciplinares), procesos, fracturas, tensiones, fugas y contradicciones que conforman la trama de series discursivas que se tejen en un momento histórico, instituyendo formas particulares de relación con el saber, el poder y los sujetos (Sánchez y González, 2016). En ese sentido, podría decirse que la pedagogía se propone como disciplina-síntesis y las prácticas de investigación educativa como prácticas de tipo inter y multidisciplinar.

A continuación, se referencian los textos y posturas de diferentes autores situados, tanto en el ámbito universitario como en el escolar, los cuales, a través de sus investigaciones, tributan a la configuración de la pedagogía como disciplina, al declarar la construcción de conocimiento a partir de sus prácticas de investigación. En ese orden de ideas, se agrupan dos ámbitos de reflexión sobre la validez de la investigación educativa: primero, el universitario; segundo, el escolar.

La investigación educativa en el ámbito universitario

En el presente apartado, a partir de los textos abordados, se propone un análisis de las relaciones de producción y circulación de las investigaciones educativas, seguidas de reflexiones de carácter epistémico, como procesos que se posicionan a modo de prácticas que resisten una hegemonía científica y académica occidentalizada, en el ámbito de diferentes contextos de investigación.

Para esta aproximación, en un primer vistazo, es necesario reflexionar desde la óptica de los niveles de complejidad e interacción que median los procesos de circulación y producción de saber desde las universidades, en términos de su «economía política», teniendo en cuenta dos aspectos centrales que inciden en ellos: por una parte, los estándares de evaluación-acreditación de las universidades; y por otra, desde los dispositivos de control lingüístico. Ambos estrechamente vinculados.

Dado que la investigación universitaria se ubica en las escalas macro y meso, se halla constreñida por las exigencias de la política pública nacional, con-

dicionada a su vez por parámetros dictados por los centros geopolíticos internacionales, y el docente investigador suele verse presionado a aumentar su productividad. Así, es importante considerar que los procesos de medición de calidad de las universidades estandarizan y homogenizan la producción, difusión y apropiación de conocimiento, ya que el diseño de criterios propone escalas jerárquicas de productividad que desvirtúan la investigación como un ejercicio propio de análisis, reflexión y de transformación de las situaciones y contextos locales que afectan a una comunidad determinada, supeditando su existencia a requisitos fuera de los contextos a los cuales se debe responder.

Parte de estas maneras de evaluación descontextualizada y normada por lógicas de ciencias con otro tipo de epistemes y objetos terminan creando escalas que se ven materializadas en parámetros de publicación en las revistas indexadas, a partir de las cuales se configura un sistema de medición de calidad y de validez de conocimiento en los círculos científicos e intelectuales. Dicho proceso de geopolítica académica centraliza, homogeniza y controla la producción de conocimiento a partir de lo que los centros globales determinan como contribuciones válidas a los problemas de la ciencia en el ámbito socio político (Roncallo *et al.*, 2013; Cruz *et al.*, 2014).

Como parte del mismo sistema de legitimación del conocimiento se despliegan dispositivos de control, como los de corte lingüístico. El predominio de una lengua (el imperio lingüístico del inglés, el francés y el alemán a nivel mundial) sobre el español y el portugués, entre otras, se suman como elementos claves junto al conteo de citas entre autores y demás elementos que configuran las políticas de indexación y los sistemas de evaluación de los grupos, que

plantean dinámicas exclusivas para ciertos ámbitos, tanto disciplinares como académicos (Pineda, 2013; Amador, 2013).

En paralelo a la anterior lectura, emergen nuevas críticas a las dinámicas de producción de conocimiento desde la emergencia de propuestas epistémicas que tensionan la relación entre saber y conocimiento desde una mirada contrahegemónica. Estas tienen sus raíces en los postulados y praxis de la Educación Popular, las propuestas de educación propia, provenientes las comunidades indígenas (Rodríguez *et al.*, 2018), la educación en casa, entre otras, que se configuran como escenarios de transición entre formas autóctonas y descolonizadas de saber y conocer, ya que dicha producción escapa a las formas jerárquicas y homogéneas en que se concibe el conocimiento científico occidental moderno (Walsh, 2016).

En clave de investigación educativa, estos discursos, que se posicionan en saberes situados o en clave decolonial, pautan una nueva forma de concebir la relación con el conocimiento, las maneras de producirlo y apropiarlo. En esta medida, la reflexión propuesta por Hernández (2015) y Vasco (2015), se ubica en reivindicar los llamados *saberes sometidos* como aquellos saberes que no son reconocidos en la comunidad científica o que no son completamente elaborados «[...] saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la científicidad exigida» (Foucault como se citó en Noquera, 2005, p. 42).

Así, la producción de los docentes universitarios se sitúa en un entorno de tensión por el reconocimiento de un estatuto epistemológico de los sabe-

res provenientes de la educación. A su vez, se hace manifiesta la importancia de reflexionar frente a las maneras de concebir la ciencia de la educación desde el pensamiento moderno mientras se cuestiona la normatividad sobre la racionalidad intrínseca de los modos de institucionalizar las formas de conocer y pensar (Moreno, 2008; Zuluaga, 2017). Lo anterior se evidencia, además, en la afluencia de artículos de investigación del ámbito internacional y nacional en los que se da cuenta de los conflictos entre la misión social, política y cultural que se espera juegue la universidad, en contraste con las demandas tecnocráticas de estándares de calidad, que aunque se cumplan, no necesariamente da cuenta una producción de conocimiento universitario que mejore las sociedades para las cuales piensa, investiga, enseña y propone (Torrego, 2014).

La investigación educativa en el ámbito escolar

Dentro de las producciones que se generan de las prácticas investigativas en el contexto escolar se ubican varias tensiones, entre las que sobresalen dos tendencias. La primera, la apuesta dominante, centra su interés en una valoración instrumental del currículo y la pedagogía. La segunda, emergente, reivindica la exploración de saberes menospreciados o desconocidos por las miradas hegemónicas en la academia y la escuela.

Sobre esta dinámica, a partir del análisis de diversas experiencias entre maestros e instituciones, Castiblanco (2018) propone tres tipos de agenciamiento en contextos de investigación e innovación escolar: intervencionista, liderado desde entidades exter-

nas, y en donde el maestro y la escuela se asumen como objetos⁶; tutorial, en el que, si bien participan actores externos con experticia en investigación, se asume a las maestras y maestros como aprendices y a la escuela como ambiente de aprendizaje⁷; y, finalmente, la acción independiente y comunidades red, en el que los profesores y profesoras tienen un papel protagónico, pues diseñan su proyecto en el aula como parte de su quehacer directo y se valen de sus propios recursos en el marco de la institución educativa, pero además se vinculan cooperativamente «[...] con pares mediante redes de comunicación de saberes o redes de maestros las cuales son potenciadas institucionalmente de manera externa, así como por voluntad de los propios maestros mediante agremiaciones» (p. 61-63).

La convergencia de estrategias en las que predomina un horizonte de formación–acción de los docentes,

abre un terreno en el cual los maestros, junto con un grupo de expertos en investigación, dirigen experiencias pedagógicas dentro del aula que configuran procesos de innovación frente al trabajo con los estudiantes en diferentes disciplinas (Barón y Cañón, 2018). De esta manera, a través de la consolidación de proyectos de aula, en diálogo con métodos de investigación, se diseñan y desarrollan estrategias pedagógicas que facilitan el aprendizaje y posibilitan nuevos escenarios educativos, situando la investigación como una metodología para el desarrollo de las capacidades cognitivas, comunicativas afectivas y de resistencias sociales (Chiroque, 2015).

En esa línea, que busca la transformación de la práctica pedagógica desde la investigación e innovación educativa, surgen programas como *MOVA Centros de innovación de maestros de Medellín*⁸, *Pequeños Científicos*, de la Universidad de los Andes⁹ y el Pro-

⁶ En esta tipología los proyectos de investigación son creación de entes externos, mediante proyectos macro institucionales, en los que investigadores o profesionales relacionados plantean un problema a resolver, lo diagnostican, intervienen y concluyen en diferentes instituciones de una localidad o de una ciudad

⁷ En esta dinámica, mucho más horizontal, hay un juego de intercambio simbólico de beneficios entre la comunidad y los entes externos. Son proyectos en los que los docentes funguen como investigadores, en la medida en que tales intervenciones contemplan capacitación en investigación o creación y los entes externos los acompañan en el proceso.

⁸ MOVA es el programa de la Secretaría de Educación a través del cual se materializa la Política Pública de Formación de los maestros, los directivos docentes y los agentes educativos de la ciudad de Medellín (Acuerdo

Municipal No. 019 de septiembre de 2015). A través de sus procesos de formación propicia, promueve e integra el ser, el saber, el crear y el reconocer y, a su vez, posibilita experiencias personales y profesionales encaminadas a la generación de prácticas educativas diversas y contextualizadas. Es un programa para la gestión de propuestas y acciones, generadas desde y para los maestros.

⁹ El programa *Pequeños Científicos* nace de la alianza entre la Universidad de los Andes, el Liceo Francés Luis Pasteur y Maloka. El objetivo del programa es estimular y contribuir a la renovación de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales en las instituciones educativas de Colombia. Dentro del programa se pretende desarrollar el pensamiento científico mediante el potenciamiento de habilidades de experimentación, expresión y comunicación.

yecto ONDAS¹⁰, de Colciencias¹¹. Desde estas experiencias se configura la idea de los colectivos de maestros o redes de aprendizaje como un escenario pedagógico mediante el cual los docentes se cualifican, comparten y visibilizan su quehacer dentro del aula.

En este sentido, la investigación educativa cobra un carácter de participación y formación que configura la posibilidad de generar nichos académicos a partir de los cuales los docentes del magisterio gestionan y promueven procesos de intervención en las dinámicas institucionales y en la construcción de pedagogías de resistencia (Duhalde, 2015), que se despliega a través de diversas dinámicas de intervención y formas alternativas para la producción y circulación del saber pedagógico (Quintana *et al.*, 2015).

Los procesos de investigación han favorecido la producción de saber pedagógico, la transformación de las prácticas, la autoformación pedagógica, el encuentro discursivo, la cualificación del trabajo del maestro y la posibilidad de constituir nuevas formas de pensar al maestro y a la escuela en su totalidad (Maestros en colectivo, 2015).

A partir de las investigaciones desarrolladas entre maestros y estudiantes, las relaciones de jerarquiza-

ción y verticalidad, propias del pensamiento hegemónico occidental, cambian y se construye un proceso de aprendizaje-enseñanza desde el reconocimiento del otro como sujeto de saber. Desde esta relación la experiencia se asienta con la posibilidad de aprender con el otro, de relacionar los conocimientos específicos con los saberes que se trae, producto del acervo de la cultura popular (Pulido, 2015).

Finalmente, en términos de validez de la investigación educativa en la escuela, varios de los trabajos dan cuenta de la potencia transformadora de esta práctica en los procesos de enseñanza aprendizaje en aula, en el currículo, así como en las dinámicas de la institución escolar. Desde estas experiencias de investigación pedagógica en la escuela se configuran modos de ser maestros y maestras, posibilitando la incorporación de prácticas investigativas dentro de su quehacer pedagógico (Sánchez, 2019).

Conclusiones

Para comprender un posible estado de la cuestión acerca de la investigación educativa es importante analizar cómo las dos líneas de reflexión expuestas anteriormente agrupan problemas, ideas y procesos que dan cuenta de la manera en que se pone en tensión la pedagogía como campo de producción de conocimiento.

¹⁰ ONDAS es una estrategia que impulsa Colciencias (Minciencias) para promover el desarrollo de actitudes y habilidades que permitan insertarse de manera activa en la cultura de la ciencia, la tecnología y la innovación, mediante la investigación. De esta manera, el programa ONDAS diseña una ruta metodológica que permite plantear y desarrollar proyectos de investigación en las escuelas en colaboración con estudiantes, docentes y asesores.

¹¹ En 2019 el Gobierno nacional de Colombia sancionó la Ley 2162 de 2021, por medio de la cual da vía libre a la transformación de Colciencias en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias).

Estos modos de comprender el campo de la investigación educativa se sitúan transversalmente en la complejidad de las interacciones entre actores, estructuras e instituciones, que dan cuenta, a su vez, de las relaciones que se establecen en tres niveles que se proponen como ámbitos (macro, meso y micro) que condicionan y regulan las comprensiones conceptuales globales, las disposiciones que instrumentan la política y que terminan en su ejercicio de aplicación, validando o invalidando las prácticas y adaptaciones en los contextos particulares.

En estos ámbitos de complejidad sobresalen tres puntos neurálgicos que gobiernan el campo de la investigación educativa: en primer lugar, la forma en que la elaboración de conceptos y desarrollos sobre la investigación en las escuelas está predominantemente orientada desde las concepciones, análisis y experimentación que deriva de las universidades, dejando de lado las que se originan en procesos situados, encarnados en actores y contextos escolares. Esta dinámica configura una relación de dominio conceptual y epistémico que asume una hegemonía discursiva como referente de la investigación educativa y desde la cual se produce la invisibilidad o la subalternización de prácticas, resultados, análisis y reflexiones que provienen de experiencias y procesos desde y con la escuela.

En segundo lugar, se identifica la ambigüedad frente a los conceptos de innovación e investigación, lo cual deja ver el vacío analítico que ubica las prácticas que se desarrollan en el contexto escolar como iniciativas de docentes innovadores que transforman su contexto, discurso que ubica tanto la producción y circulación del saber que realizan los profesores y profesoras de las instituciones escolares en el nivel

micro; y de paso, con poca o nula incidencia en las estructuras y ámbitos de lo macro y lo meso.

Los dos anteriores puntos neurálgicos llevan al tercero, que finalmente instala discursos y estructuras de saber-poder, en las cuales los científicos autorizados de centros de investigación y en la producción del conocimiento fungen como emisores o generadores de contenidos conceptuales y pedagógicos que se transmiten a los docentes, en calidad de receptores o usuarios mediante la cualificación, sin que medie un proceso de diálogo de saberes que implique una mayor democratización del conocimiento frente a los maestros como sujetos de saber y hacer en el campo pedagógico.

Por otro lado, la mayoría de las referencias consultadas, tanto en revistas como trabajos de grado, ubican una alta producción académica interesada en abordar las formas de representación y configuración de subjetividades del docente como intelectual, como innovador y como investigador. Estos contenidos sugieren con cada vez mayor claridad la importancia del debate de la validación de los productos de la investigación procedentes de los espacios escolares, hecho que a su vez visibiliza el estatuto de saber pedagógico que produce el docente.

De igual forma, se evidencia que la investigación escolar ha sido analizada de manera fragmentada. Es decir, se han ubicado intereses de estudio frente al docente como investigador, a los procesos de formación docente, a los métodos de investigación escolar y a la validez del conocimiento y las prácticas investigativas que se realizan en la institución escolar, dejando de lado el análisis de las relaciones e interrelaciones de las instituciones que conforman

los niveles macro, meso y micro, identificando los grados de afectación de los discursos y las prácticas que se producen en cada nivel frente a la investigación escolar.

Las reflexiones contenidas en estas dos grandes líneas podrían mostrar a la pedagogía como una sombrilla bajo la que se refugian esos distintos discursos, sin una identidad disciplinar definida. No obstante, es más probable que tales condiciones constituyan un síntoma de una dinámica investigativa emergente que, por sus características particulares, va más allá de los dualismos epistémicos para posicionar sus propios estatutos de verdad, que cada vez más se tensionan entre los campos intelectual y pedagógico.

Esto significa la posibilidad de repensar un campo propio de comprensión de la investigación en clave escolar, que difiere del campo de lo educativo por presentarse como lugar de enunciación de los docentes como generadores/usuarios de contenidos que traspasen las fronteras del nivel micro y meso para incidir en la formulación de la política pública y su torre de marfil, en el ámbito macro. En este sentido, es una posibilidad que se nutre a partir de las iniciativas de docentes que han incursionado en los procesos de investigación e innovación, así como de grupos, colectivos y redes de maestros y maestras que configuran discursos frente a la investigación escolar como un proceso de producción de conocimiento pedagógico en el cual el docente investiga su quehacer. ■

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán.
- Acuerdo 19 de 2015 [Concejo de Medellín]. Por medio del cual se adopta la Política Pública de Formación de Maestros y Maestras del Municipio de Medellín, articulada al Centro de Innovación del Maestro -MOVA-. 4 de septiembre de 2015. G. O. 4329.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito (2017). *Plan Sectorial 2016-2020 «Hacia una Ciudad Educadora»*. SED. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/733>
- Alfonso, N. (2014). *Representaciones sociales y practicas en educación* [Tesis de doctorado, Universidad del Cauca]. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/449/REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN.P.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alsina, Á. y Batllori, R. (2015). Hacia una formación del profesorado basada en la integración entre la práctica y la teoría: una experiencia en el Practicum desde el modelo realista. *Revista de Investigación En La Escuela*, (85), 5–18. <https://idus.us.es/handle/11441/59714>
- Álvarez, A., Arribas, A. y Dietz, G. (2020). ¿Qué significa colaborar en investigación? Reflexiones desde la práctica. *En Investigaciones en Movimiento: Etnografías Colaborativas, Feministas y Decoloniales* (pp. 237–264). Clacso.
- Amador, B. (2013). Producir conocimiento: una discusión entre la propiedad privada y los bienes comunes. *Pedagogía y Saberes*, (38), 71–80. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys71.80>
- Andreis, A. (2013). La constitución del profesor: el escribir como investigación sobre su actuación. *Investigación En La Escuela*, (81), 79–90. <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i81.06>
- Arce, D. (2018). El profesor como intelectual en la era de la precariedad. En: A. Ramírez, A. Castiblanco y D. Velásquez (Ed. y Comp.). *Maestra escuela. La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía* (pp. 29–40). Red Chisua.
- Barón, M. y Cañón, L. (2018). Investigar: una experiencia para cuestionar-nos. *Pedagogía y Saberes*, (49), 115.125. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8174>
- Becerra, A. y Parra, Y. (2017). *Investigación, Educación y formación de Docentes. Tercer encuentro de socialización de experiencias investigativas en las facultades*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/85123/d6a8a-7bf-de3d-4ee8-9229-d78cd1d8b56a>

- Belén, C., Luján, M. y Montiel, M. (2015). Investigación y formación docente en la educación superior. Tensiones y desafíos. *ESPIRAL: Revista de Docencia e Investigación*, 5(1). <https://doi.org/10.15332/erdi.v5i1.1268>
- Bermúdez, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*, (48). <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7379>
- Bernstein, B. y Manzano, P. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Ediciones Morata. <https://hemerotecate.fe.ccoo.es/assets/19930622.pdf>
- Briceño, B. (2019). Maestros y maestras con voz. *Educación y Ciudad*, 1(36). 63-71. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2122>
- Bustamante, G., Carvajal, G., Rodríguez, C., Díaz, C., Domínguez, J., Flores, R., Moreno, S., Vásquez, J. y Castañeda, S. (2018). *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://dx.doi.org/10.17227/fef.2018.6390>
- Bustamante, G., Carvajal, G., Díaz, C., Vásquez, J. y Ramírez, R. (2020). *Metodología e investigación. Una discusión a propósito de la teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12366>
- Calderón, N., Corredor, N., Alfaro, J., Llerena, A., Benavides, G., Garzón, P., Escorcía, J. y Henríquez, H. (2015). *La formación del docente investigador: un estudio en las facultades de Educación del Caribe colombiano*. Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7861/9789587416770%eLa%for-mación%del%docente%investigador.pdf>
- Calvo, G., Camargo, M. y Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Revista Internacional De Investigación En Educación*, 1(1), 163–174. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3362>
- Cañal, P., Travé, G. y Pozuelos, F. (2011). Análisis de obstáculos y dificultades de profesores y estudiantes en la utilización de enfoques de investigación escolar. *Investigación En La Escuela*, (73), 5–26. <https://doi.org/10.12795/IE.2011.i73.01>
- Cano, M. (2009). La investigación escolar: un asunto de enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria. *Investigación En La Escuela*, (7), 63–79. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i67.05>
- Castañeda, Y. (2020). La comunidad escolar: colectividad hacia la investigación transdisciplinar. *Educación y Ciudad*, (38), 25–34. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2311>

- Castellanos, J., Silva, P. y Calle, S. (2019). *Apropiación de contenidos y consumo cultural y académico de los profesores del distrito de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1482>
- Castiblanco, A. (2018) El maestro investigador como agente de ambientes educativos: de la experiencia a la posibilidad. En: A. Ramírez, A. Castiblanco y D. Velásquez (Ed. y Comp.). *Maestra escuela. La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía*. Red Chisua.
- Cercado, L. (2012). Relaciones de saber y conocimiento en la escuela desde la investigación como estrategia pedagógica (IEP). *Educación y Ciudad*, (22), 129–139. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.92>
- Cervantes, E. y Gutiérrez, P. (2020). El profesorado como agente de cambio educativo: Entre la docencia y la investigación. *Educación y Ciudad*, (38), 59–72. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2316>
- Chiroque, S. (2015). Organización de los docentes y recreación del saber. *Educación y Ciudad*, (29), 49–60. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n29.2015.4>
- Cifuentes, G. y Aguilar, N. (2019). Condiciones institucionales para innovar e investigar: Recomendaciones para su promoción en el Distrito Capital. *Notas de Política En Educación*, (4). <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/47183>
- Cifuentes, G. y Aguilar, N. (2019). *Características individuales e institucionales que promueven la investigación y la innovación educativa en el Distrito Capital*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2364>
- Copetti, H. (2011). La construcción de un profesor investigador: el concepto de lugar en la formación del profesorado de Geografía. *Investigación En La Escuela*, (75), 73–85. <https://doi.org/10.12795/IE.2011.i75.06>
- Cruz, L., Martins, G. y Brandi, L. (2014). La relación intersubjetiva en la construcción del conocimiento. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 7(14), 85–98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.LRIC>
- Dehesa, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles Educativos*, 37(spe), 3. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000500003&script=sci_arttext
- Delory, C. (2014). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695–710. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-mexicana-de-investigacion-educativa/articulo/experiencia-y-formacion-biografizacion-biograficidad-y-heterobiografia>

- Dietz, G. (2021). La investigación educativa colaborativa en la educación superior. En: *Oscar Fernando López Meraz (coord.)*. Escenarios, relaciones e investigación en educación normal. Editorial Universidad Veracruzana.
- Duhalde, M. (2015). Trabajo docente y producción de conocimientos en redes y colectivos de educadores/as: la experiencia político-pedagógica de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, en el camino de la construcción de un Movimiento Pedagógico. *Educación y Ciudad*, (29), 89–100. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n29.2015.8>
- Escorcía, T. (2019). «Eina» el tejer y des-tejer de una maestra. *Educación y Ciudad*, (2)37, 155-162. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2156>
- Flecha, J. (1997). Los profesores como intelectuales hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: RIFOP*, 29, 67–76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117945>
- Flores, E., Loaiza, A. y Rojas, G. (2020). Rol del docente investigador desde su práctica social. *Revista Cientific*, 5(15), 106–128. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.5.106-128>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- González, L. y Tibaduiza, H. (2015). *El movimiento pedagógico en Colombia y la subjetividad del maestro a 20 años de la ley general de educación grupo de historia de la práctica pedagógica* [Tesis de maestría en Educación, procesos de formación y prácticas educativas]. Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/18669>
- Guarnizo, C., Velásquez, J., Jiménez, C. y Álzate, B. (2019). Maestros y maestras que sistematizan su experiencia: caminos y reflexiones en torno a la educación para el emprendimiento: caso Caldas y Risaralda. *Educación y Ciudad*, 2(37), 103–114. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2151>
- Hernández, C., Pavez, A., González, A. y Tecpan, S. (2017). ¿Se sienten valorados los profesores en Chile? *Educación y Educadores*, 20(3), 434–447. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.6>
- Herrera, G. (2019). Ser maestra, un proceso en constante construcción. *Educación y Ciudad*, 1(36), 83–91. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2124>
- Hevia, F. (2021). *Relaciones entre investigación y las escuelas normales*. Editorial Universidad Veracruzana.
- Isaza, G. (2015). La formación en investigación desde el método: un análisis preliminar. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 2(1), 106–117. <https://doi.org/10.21501/23823410.1484>

- Jaramillo, L. (2006). Ser sujeto en la investigación: investigando desde nuestra subjetividad. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 104–118. <https://doi.org/10.17227/01203916.7742>
- Jiménez, A. (2017). La investigación formativa y los semilleros de investigación en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En: *Investigación, Educación y Formación Docente. Tercer encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación*, (pp. 15–26). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jiménez, M. y Manjarrés, M. (2018). La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis & Saber*, 2(4), 127–177. <https://doi.org/10.19053/22160159.1127>
- Jodelet, D. (1984). *La representación social. Fenómenos, concepto y teoría*. Paidós.
- Lache, L., Cedeño, M. y Valderrama, C. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, (50), 199–210. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-7992>
- Leal, D., Rojas, L., Ortiz, T. y Monroy, J. (2020). Percepción de los docentes sobre sus acciones innovadoras. *Educación y Educadores*, 23(3), 427–444. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.4>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41.214.
- Ley 2162 de 2021. Por medio de la cual se crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y se dictan otras disposiciones. D. O. 51.880.
- Lobato, A. (2010). Representaciones sociales de los docentes sobre la investigación en las facultades de educación, antecedentes, tendencias y ausencias. *Educación y Desarrollo Social*, 4(2), 130–142. <https://doi.org/10.18359/reds.919>
- Londoño, R. (2012). Pórfiles de los docentes del sector público de Bogotá. *Magazín Aula Urbana*, (83), 20-21. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/535>
- Lozano, I. (2013). La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación. *Pedagogía y Saberes*, (39), 99-106. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys99.106>
- Maestros en Colectivo. (2015). Maestros en Colectivo. Una década de actividad pedagógica. *Educación y Ciudad*, (29), 131–138. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n29.2015.12>
- Marín, D. (2020). Práctica y hábito (saberes, normas y sujeto). En: O. Espinel (Comp.), *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación* (pp. 47-60). Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/11409>

- Martínez, J. (2014). *Subjetividad, Biopolítica y Educación: una lectura desde el dispositivo*. Universidad de La Salle.
- Mérida, R., Barranco, B., Criado, E., Fernández, N., López, R. y Moscoso, M. (2021). *Estudio de las competencias investigativas del docente investigador en la Universidad de Azuay* [Tesis de maestría, Universidad del Azuay]. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10615>
- Moreno, J. (2008). Crisis y evolución actual de la epistemología. *Co-Herencia*, 5(9), 169–190. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-58872008000200008
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social I*. Paidós.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II*. Paidós.
- Mosquera, D. y Gallardo, B. (2021). Concepciones sobre los procesos investigativos en las instituciones educativas de carácter público en Colombia. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(2), 187–214. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i2.1446>
- Muñoz, L., Gonzalez, G. y Solano, E. (2021). *La escuela narrada: una mirada a experiencias escolares en el marco de trabajos de grado y tesis de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional (2015-2019)* [Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12943>
- Murillo, F. y Martínez, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 17(2), 5–25. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
- Noguera, C. (2005). La pedagogía como saber sometido un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia En: O. Zuluaga, C. Noguera, H. Quiceno, O. Saldarriaga, O. Saenz, A. Martinez, M. Carruso, A. Klaus, A. Veiga-Nieto, R. Scherer, M. Rifá, M. Narodowski, A. Echeverri, D. Aguilar y M. Vitarelli. *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Magisterio.
- Pace, A. (2019). Interpelaciones contemporáneas desde la documentación narrativa co-diseñada de la praxis pedagógica. Reconfiguraciones del desarrollo profesional. *Educación y Ciudad*, (36), 51–62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2121>
- Páez, R. (2020). La investigación del profesorado: aliada de la formación docente. *Revista Educación y Ciudad*, 38, 17–24. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2309>
- Palacio, J., Paez, L., Pulido, O., Torres, G. y Vives, M. (2020). *SISPED: La voz de los sujetos Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares Diseño y experiencia piloto*. Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico - IDEP. <https://repository.idep.edu.co/handle/001/2402>

- Paukner, F. y Sandoval, R. (2018). Aprendiendo a investigar a través de la investigación-acción. *Educación y Educadores*, 21(3), 504–519. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.7>
- Pérez, I., Mérida, R., Fernández, N., Barranco, B., Criado, E. y López, R. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del Trabajo por Proyectos. *Investigación En La Escuela*, (73), 65–76. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/37737>
- Perines, H. y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 251-268. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015>
- Pineda, L. (2013). Prospectiva estratégica en la gestión del conocimiento: una propuesta para los grupos de investigación colombianos. *Investigación y Desarrollo*, 21(1), 237–311. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/4401>
- Pulido, A. (2015). El desafío de la escuela contemporánea: de la sociedad del conocimiento a la sociedad del reconocimiento. *Educación y Ciudad*, (22), 9–21. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.87>
- Quintana, L., Córdoba, L. y Escobar, J. (2015). El diseño de «Mova, Centro de Innovación del Maestro»: Un ejercicio colectivo desde los saberes de los maestros, las maestras y otros agentes educativos. *Educación Y Ciudad*, (29), 9–21. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n29.2015.7>
- Rodríguez, J. y Alamilla, P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Actualidades Investigativas En Educación*, 8(2), 434–458. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129>
- Rodríguez, M., Tapia, E. y Gutiérrez, B. (2018). Re-visitar la comunicación popular: ensayos para comprenderla como escenario estratégico de resistencia social y re-existencia política. En: G. Muñoz (Ed.), *Fundación colectivo cabildeo, Bolivia: los saberes de las Awichas*. <http://hdl.handle.net/10656/7153>
- Rojas, H. y Méndez, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué le queda a los estudiantes? *Sophia*, 13(2), 53–69. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.261>
- Rojas, H. y Méndez, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, 16(1). <https://doi.org/10.5294/edu.2013.16.1.6>

- Rojas, M. y Méndez, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, 16(1), 95–108. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1917>
- Rojas, T. (2021). Postura paradigmática del docente investigador. *Aula Virtual*, 2(4), 195–205. <https://aulavirtual.web.ve/revista/ojs/index.php/aulavirtual/article/view/25>
- Roncallo, S., Uribe, E. y Calderón, I. (2013). La investigación en comunicación. Los límites y limitantes del conocimiento. *Co-Herencia*, 10(18), 161–187. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.10.18.6>
- Rubio, M., Vilá, R. y Berlanga, V. (2015). La investigación formativa como metodología de aprendizaje en la mejora de competencias transversales. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 196, 177–182. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.037>
- Runge, A. (2020). Analítica pedagógica de la subjetivación y del reconocimiento: Los aportes de Michel Foucault y Judith Butler para pensar la interacción educativa. En: O. Espinel (Ed.), *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación* (pp. 191–216). Corporación Universitaria Minuto de Dios - Unimintuo.
- Saavedra, C., Antolínez, C., Puerto, A., Muñoz, A. y Rubiano, Y. (2015). Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Educación y Educadores*, 18(3), 391–407. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.2>
- Sanabria, L., López, O. y Leal, L. (2014). Desarrollo de competencias meta cognitivas e investigativas en docentes en formación mediante la incorporación de tecnologías digitales: aportes a la excelencia docente. *Revista Colombiana de Educación*, 1(67), 147–170. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce147.170>
- Sánchez, L. (2019). De la investigación como experiencia y las experiencias de investigación pedagógica. Una lectura a los modos de ser maestro en Colombia hoy. *Educación y Ciudad*, 1(36), 127–137. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2127>
- Sánchez, T. y González, H. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19(2), 241–253. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5905>
- Serna, A. (2004). *Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sierra, M. y Hernández, A. (2005). Las representaciones sociales: una forma de investigar la realidad educativa. *Pedagogía y Saberes*, (23), 19–28. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6743>
- Spes. (1950). *Diccionario ilustrado. Latino – Español, Español – Latino*. Spes Ediciones.

- Suárez, D. (2015). Escribir e investigar entre docentes. La documentación narrativa de experiencias como estrategia de investigación formación acción. *II Congreso Internacional Investigar En Educación y Educar En Investigación: Avances y Perspectivas*.
- Torrego, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 7(14), 113–124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>
- Treviño, E. (2021). Cambios sociales escolarización y políticas para la educación superior normal. En: *Escenarios, relaciones e investigación en educación normal* (pp. 33–41). Universidad Veracruzana.
- Valle, A. (2020). Práctica y Experiencia. Procesos de subjetivación para investigar en educación. En: O. Espinel (Ed.), *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación* (pp. 61–82). Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto.
- Vargas, J. (2020). La sistematización de experiencias en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80). <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9569>
- Vasco, C. (2015). Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular. *Educación y Ciudad*, (22), 113–128. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.91>
- Vega, D. y Moreno, J. (2014). Investigación educativa en red: pedagogía, organización y comunicación. *Educación y Educadores*, 17(1), 9–31. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.1>
- Velázquez, D. (Ed.). (n.d.). *La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía*. Red Chisua – IDEP.
- Walsh, C. (2016). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el in – surgir, re-existir y re- vivir. En: *Comunicación – Educación en la Cultura para América Latina. Desafíos y nuevas comprensiones* (pp. 221–252). Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Magisterio.

MULTIVERSA



La escuela multiversa: conjeturas hacia otro relato educativo

THE MULTIVERSE SCHOOL: CONJECTURES TOWARDS ANOTHER EDUCATIONAL STORY

A ESCOLA DO MULTIVERSO: CONJECTURAS PARA OUTRA HISTÓRIA EDUCATIVA

Jonnathan Chacón Montes¹

Citar artículo como:

Chacón-Montes, J. (2022). La escuela multiversa: conjeturas hacia otro relato educativo. *Educación y Ciudad*, (43), 161-174. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2641>

Fecha de recepción: 19 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 24 de marzo de 2022

Resumen

Este artículo relata una perspectiva de escuela multiversa sobre la que confluyen las ciudadanías libres, los saberes decoloniales y las movilizaciones otras en Colombia desde la academia. Basada en los postulados de los siete saberes del filósofo Edgar Morín y su apuesta multiversa de la educación, en la que plantea axiomas transdisciplinarios que invitan a repensar la existencia del sujeto con relación al otro (ambiente, sujeto, cosa); desde confluencias críticas, reflexivas y sapienciales, situadas en el sustrato intercultural que refleja la manifestación social, la diversidad epistémica y el papel incluyente de la escuela, como posibilidad otra de educación. El ensayo se enmarca desde una perspectiva reflexiva del acontecer educativo y social en Colombia.

Palabras clave: educación, escuela, pedagogías, multiversidad, democracia, ciudadanía, movilización, saberes.

Abstract

This article relates a perspective of a multiverse school on which free citizenships, decolonial knowledge and other mobilizations in Colombia from the academy converge. Based on the postulates of the seven knowledges of the philosopher Edgar Morín and his multiverse commitment to education, in which he lays down transdisciplinary axioms that invite us to rethink the existence of the subject in relation to the other (environment, subject, thing); from critical, reflective and wisdom confluences, located in the intercultural substrate that reflects the social manifestation, epistemic diversity and the inclusive role of the school, as another possibility of education. The essay is framed from a reflective perspective of educational and social events in Colombia.

Keywords: education, school, pedagogies, multiversity, democracy, citizenship, mobilization, knowledges.

Resumo

Este artigo relata uma perspectiva escolar multiversa sobre a qual convergem cidadanias livres, saberes descoloniais e outras mobilizações da academia na Colômbia. A partir dos postulados dos sete saberes do filósofo Edgar Morín e seu compromisso multiverso com a educação, em que propõe axiomas transdisciplinares que nos convidam a repensar a existência do sujeito em relação ao outro (ambiente, sujeito, coisa); a partir de confluências críticas, reflexivas e sapienciais, localizadas no substrato intercultural que reflete a manifestação social, a diversidade epistêmica e o papel inclusivo da escola, como outra possibilidade de educação. O ensaio se enquadra a partir de uma perspectiva reflexiva de eventos educacionais e sociais na Colômbia.

Palavras-chave: educação, escola, pedagogias, multiversidade, democracia, cidadania, mobilização, conhecimento.

Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.

Eduardo Galeano.

Conjeturas hacia otro relato educativo

A partir del paro cívico del 21 de noviembre del 2019, en múltiples lugares de la geografía colombiana se desarrolló uno de los hechos más destacados de las últimas décadas: la movilización social representada por diversos gremios, sectores y organizaciones barriales y de jóvenes que exigieron a gritos ser escuchados. Estas reivindicaciones históricas de la juventud junto al papel de las mujeres jugaron un protagonismo crítico-propositivo que pocas veces se había visto en la coyuntura nacional, el cual fue fundamental en el ejercicio de fortalecer las consignas democráticas y participativas en una sociedad sumida en el cansancio y la desesperanza, que se negó a seguir acéfala ante un destino sin horizonte

Esta sociedad del cansancio, señalada por el filósofo surcoreano Byung-Chul Han, responde a las demandas sociales referenciadas desde las periferias que desembocan en las grandes urbes atiborradas por la hiperproductividad capitalista y la corrupción estatal (Byung-Chul, 2012). Por supuesto la realidad colombiana ha sido un reflejo de ello. La alegoría

del «Prometeo cansado» deja entrever circunstancias de explotación social, en relación con el dejo cultural que maniató el pensamiento crítico, impide la participación activa de las ciudadanías y sustrae de las ignorancias, los últimos atisbos de esperanza, de una juventud que se resiste al continuismo. «En realidad, el sujeto de rendimiento, que se cree en libertad, se halla tan encadenado como Prometeo. El águila que devora su hígado en constante crecimiento es su álgter ego, con el cual está en guerra» (Byung-Chul, 2012, p. 9).

Hambre, pobreza, desempleo, falta de educación, garantías de salud y vivienda, entre otras, hacen parte del coctel que desencadenó el estallido nacional multiverso, no solo desde los centros urbanos sino también desde las periferias abandonadas por el Estado, producto de la exclusión social, el abuso de la fuerza de autoridad y la falta de oportunidades para una juventud que se cultivó en el desasosiego de un no futuro; contrastado con la basta labor docente que se mantiene y resiste contigua al estudiantado, la debacle semántica de una incierta realidad, apostando por una educación otra: «Las instituciones educativas deben replantearse desde su origen, hasta sus prácticas y fundamentos filosóficos, porque los procesos sociales, culturales e históricos deben tener significado para los miembros de la comunidad...» (Arias y Ortiz, 2019, p. 17). Añadiendo a esto, por supuesto, la crisis global que desencadenó

¹ Licenciado en educación con énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás de Colombia. Docente de educación inclusiva de la Secretaría de Educación del Distrito en la IED Hernando Durán Dussán. Docente catedrático en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2063-9832> Correo electrónico: jhonnathan_0207@hotmail.com

la pandemia producto del covid-19, agudizando la crisis de gobernabilidad existente en el país.

Las juventudes multicolor lograron derogar una primera reforma tributaria, fruto de las juntanzas iniciales de 2019 y parte del 2020 —en el marco del paro nacional—, que golpeaba los sectores más vulnerables de la población civil, mientras disminuía y otorgaba exenciones a los sectores financieros más poderosos de la región. Partiendo de esta realidad, el movimiento estudiantil y barrial protagonista de la contienda logra empoderarse, enfocado en la búsqueda de posibles soluciones ante la crisis actual. Allí el mensaje fue contundente, el papel de las escuelas, las ciudadanía libres y reflexivas y la organización colectiva de las comunidades históricamente silenciadas por la violencia jamás volverían a ser las mismas. Así lo manifestaron las arengas en el encuentro polifónico de sentipensares que acudió masivamente a las calles aludiendo que «han perdido tanto, que ya perdieron hasta el miedo, pues ya no tienen nada que perder».

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos, a raíz de las movilizaciones sociales entre 2019 y 2021, reconoce el conglomerado de fuerzas que legítimamente promueven, organizan y generan formas pacíficas de juntanzas como fuerzas alternativas que se aglomeran en pro de transformar sus realidades:

En ese sentido, las protestas pueden ser protagonizadas o apoyadas por diferentes tipos de actores o por una combinación de actores. La sociedad civil organizada, o las ONG; asociaciones de vecinos, entidades religiosas, centros de enseñanza, institutos de investigación; los sindicatos y asociaciones profesionales; los partidos políticos y los movimientos

sociales viabilizan estos procesos de reivindicación y expresión, en el marco de sus estrategias para la promoción de sus ideas e intereses o de defensa o promoción de derechos. (CIDH, 2019, p. 6)

Aquel descontento social ha sido el reflejo de años de un sistema social inequitativo, desigual y excluyente que estratificó la población, dividió inequitativamente las formas de vivir, pensar y actuar dentro de una misma *polis*, abriendo brechas radicales ensimismadas que escapan al ejercicio democrático del bienestar común. Estamos pues ante uno de los países, si no el primero, más desigual del mundo, cifra que por demás revela nuestra realidad marginal, donde deambula el habitante de calle, sobreviene el estudiante y se impone el coche de lujo sobre la misma acera. Somos un país centralista que se olvidó del campesino, del indígena, del afro, de lo rural y su hermoso derredor. Así lo afirma el economista Amilkar Acosta: «Pudo más la vigorosa fuerza centrípeta de la centralización política que la débil fuerza centrífuga de la descentralización administrativa» (2013, p. 25).

Es necesario, ante el actual panorama, evocar el valor sociopolítico de los referentes simbólicos que cobijan y dignifican la condición humana, entre estas la escuela como entorno democrático que apuesta por deconstruir la visión reproductivista y centrípeta que en sus inicios representaba, para repensar el porqué de nuestra praxis social, las causas que la provocan y hacia dónde debemos redirigir el rumbo (Acosta, 2013). Aquel instante pedagógico que denota el encuentro entre los diversos, entre la relación dialógica escuela-docente-estudiante-ciudadano, evidencia un cambio de paradigma socioeducativo, en tanto se observa una reconstrucción epistémica del proceso enseñanza-aprendizaje

como intención pragmática, que pretende transfigurar lo contemplativo para convenir en resistencias contra el dominio coercitivo de los dispositivos y las lógicas culturales hegemónicas que coartan las libertades, el acceso a la participación ciudadana y un Estado social de derecho.

Como consecuencia de esto deviene el despojo de identidad que caracteriza a las sociedades centralistas, las cuales buscan hacer del oriundo, del nativo, del arraigado de su tierra, un paria, un enemigo interno, un extranjero; extrapolando su existencia telúrica en los territorios hacia presencias superfluas que representan el olvido, nuestra fisis. Esta omisión se suma al motivo reivindicativo de las juventudes desde el autorreconocimiento de una historia otra, poco contada, que no están dispuestos a repetir y ante la cual no pretenden doblegarse. Esta conciencia histórica encuentra su esfera de difusión en las escuelas, en los entretejidos barriales que han logrado permear el sentimiento de cambio a partir de la escucha, del diálogo que precisa del otro para la construcción de saberes, desde singularidades que construyen andamiajes de conocimiento para beneficio colectivo de las comunidades.

La construcción de sujeto otro apunta, indefectiblemente, hacia nuevas ciudadanía que ponen en tela de juicio el acontecer nacional, no solo en sentido sociopolítico o educativo, ya que también identifican nuevas aristas que afectan la vida cotidiana, tópicos fundamentales como: economía, historia, políticas públicas, entre otras, toman relevancia bajo una óptica de análisis sobre los ejes estructurales que sostienen una sociedad enferma y agonizante. Conviene, por demás, traer a colación el rol protagónico que tienen las escuelas en la estimulación del interés, la participación y la creatividad en las

y los estudiantes, con temáticas actuales que no son ajenas a su realidad próxima, así como la edificación de conocimiento contigua entre el poder, el saber, el hacer y el ser que subyace de la visión moderna de una pedagogía del diálogo decolonial, de los saberes otros y la empatía como enfoque cultural de paz (Arias y Ortiz, 2019).

Este impulso constante que desde las pedagogías de las diferencias se viene efectuando en diversas esferas público-privadas garantizan la apuesta práctica de resignificar las semánticas de ciudadanía y democracia, las cuales son interdependientes, dialécticas y están en continuo tránsito, desde la academia y su lugar primigenio de contrapoder, la escuela. De ahí que se propenda por una pedagogía de la movilización como ejercicio dialéctico para que haya oportunidades donde se identifican dificultades y rompa con el modelo transaccional de sociedad, donde el emisor del conocimiento instrumental (Estado) fagocita al educando (ciudadano) como receptor de una cultura de la obediencia que en la actualidad boga por difuminarse. «Desde la perspectiva sustantiva es claro que los movimientos sociales representan una forma de participación alternativa a la de la política institucional de los partidos y las elecciones. En ese sentido, contribuyen a radicalizar la democracia» (Laclau y Mouffe, 1987, en Cruz, 2012, p. 120).

Por ende, se comprende el fenómeno de la movilización social como una postura crítico-dinámica hacia los dispositivos de poder instrumental que predominan en el capitalismo subdesarrollado de Colombia. Esta especie de control líquido genera tracciones entre el sujeto y el contexto en el cual se encuentra inmerso, lo que impide que el sometido pueda atisbar de forma clara e intencionada lo que

acontece ante él (Bauman, 2003). Esta tensión de poder suprime la libertad individual para decidir, diseñada como currículo oculto de un capitalismo mal logrado, de un sistema fallido, que inyecta la concepción de sujeto libre, con derechos y oportunidades, que debe sacrificar su vida y su existencia para la obtención de un fin efímero representado como posibilidad, cual mito de Sísifo que acaece ante la cúspide. Así lo señala el maestro y doctor en historia Mauricio Archila:

Por ello no es extraño que en muchas de las acciones sociales colectivas recientes se enarbole la defensa de los aspectos progresistas de la Constitución del 91. El estado [*sic*] puede seguir siendo el principal antagonista de las luchas sociales y evidentemente se busca su transformación, pero no es el «enemigo», en el sentido de buscar su destrucción total. (Archila, s. f., p. 139)

Son estas conductas acéfalas con aliento a democracia lo que Archila denomina «politización», que se esboza culturalmente sobre una moral advenediza, del protohombre óptico que no cuestiona su estar en sociedad. Además, proyecta una especie de estela didáctica en torno a los roles sociales, sus límites e implicaciones, donde se domestica el pensamiento crítico y disidente, por una poética de la normalidad y el continuismo de un paisaje artificial donde todo está bajo control, al alcance de un clic. Esta dinámica relaciona al movimiento social con lo subversivo, con la lógica del enemigo interno, logrando trastornar la coyuntura política tradicional empecinada en homogenizar el *logos* social, donde si fuese necesario acallar a su contrario, a su interlocutor, esta lo haría (Archila, s. f.).

La escuela en este entramado ha pasado de ser el patio de los objetos a un lugar de diatriba del pensamiento y de sospecha filosófica, en tanto comprende al estudiante y su proceso de aprendizaje no como entelequia sino como acontecer. Lo que proyecta en el educando el ser como posibilidad para la sociedad, el ser como ciudadano dialéctico y transformador de su entorno próximo y de sí mismo (Kusch, 2007). Esta relacionalidad subjetiva se consolida en la cimentación individual de la consciencia social, la cual aboga por dignificar y reconocer la existencia y participación del otro en una realidad conjunta que afecta lo colectivo. Lo que desde la filosofía Ubuntu se comprende bajo la máxima sapiencial «soy porque somos», desarrollando una puesta emancipatoria de ciudadano que yace desde lo experiencial, lo telúrico y reivindicativo.

Esta exégesis vislumbra una expresión hedienta acerca del fenómeno protagónico de las escuelas, en un intento por transformar el panorama desolador que impregna la realidad amorfa de Colombia, a partir de sentires y compromisos que trascienden hacia la creación de nuevos actores educativos. Representar pues la invención pedagógica que subyace ante la urgencia colectiva significa interiorizar el ritmo que exaspera la sociedad en el borroso confluir de las experiencias prematuras que invitan al desarrollo del pensamiento complejo, en pro de solidificar sucesos identitarios que subviertan el acto educativo como expresión legítima antes las añejas praxis escolares.

La determinación por despertar el puro pensar es la invitación que el filósofo argentino Rodolfo Kusch despliega desde el laberinto de la historia, que pro-

pugna el reencuentro del ser con su propio pensar; desde allí encontrarse en oposición como forma elemental de la dialéctica ante el poder, busca rectificar en la disidencia la verdad utópica que libera o por lo menos conmueve la acción pensante del existir (Kusch, 2007). Esta resistencia dinámica apunta a proponer y visualizar en el núcleo formativo del entramado educativo aperturas cognitivas, metodológicas y pragmáticas hacia una escuela multiversa, siempre propuesta, poco aplicada (Morin, 1999).

Kusch aboga por rescatar la inconsciencia como factor determinante en las relaciones semánticas del ser humano con su entorno y consigo mismo. Así se pretende valorar aquella irracionalidad inservible ante la óptica eurocéntrica y anglosajona, pero indispensable para configurar un entramado simbólico de lo latinoamericano, visto como forma legítima de hacer ciudadanía desde las periferias geopolíticas y culturales de los territorios autóctonos de las Américas. Este proceso dialéctico apunta a generar conciencia social a partir de la inconsciencia subjetiva que reflexiona desde el instante que precede al paisaje (Kusch, 2007).

La simbología a la que invita una cultura de la reproducción cosifica la imagen del ciudadano deseable, bien portado y productor, en función de instigar, castigar y rotular todo lo que exista fuera de ello. Esta delimitación tiene efectos prácticos en la coyuntura actual, en la que se normaliza el racismo, la homofobia, la xenofobia y la violencia, entre canales burocráticos que posibilitan el debate y la discusión acotada hacia sectores controlados de la población, es decir, sobre los cuales se filtran perfiles, se reseñan pensamientos y se aducen estrategias que decantan la aparente participación democrática de las personas en sociedad (Cruz, 2012). De esta forma,

se da línea para ignorar todo lo que se considera una presunta amenaza y excluir del diálogo social a las poblaciones históricamente minorizadas, con la excusa de conformaciones de comités, consejos y organizaciones ya establecidos y preconcebidos por el órgano estatal, por el leviatán.

Una delgada línea se establece entre lo aparentemente democrático y humanista, y lo que acontece a diario en el escenario público. Se desdibujan de maneras avezadas las garantías y derechos ciudadanos que a simple vista parecen funcionar dinamizando un relato social preestablecido. Ejemplo de ello yace en las distintas movilizaciones sociales, las cuales gozan de amparo y protección constitucional, que terminan siendo constantemente objeto de improperios estatales, intervenidas en nombre de fantasmas que atisban el odio, el miedo y la manipulación, desde premisas anacrónicas que se cimentan como verdad, frente a una posibilidad fáctica de cambio. Constantemente, durante los despliegues artísticos, intelectuales y simbólicos, se busca afectar la atmósfera protestante, con la excusa de mayor seguridad y garantías dentro de las dinámicas de la normalidad, de lo estático que transgrede cualquier brote de inconformismo generalizado.

Así florece entonces el componente de representatividad colectiva, el cual ha sido ignorado durante décadas en Colombia que, a fuerza de persistencia y constancia, ha ganado espacio por medio de diversas luchas, reconocimientos y encuentros sociales, surgidos desde asambleas comunitarias y universitarias, consejos locales y de juventud, y diálogos interculturales en las barriadas, propiciados por las generaciones del no-miedo, que concienciados desde el *logos* educativo, germinan conciencia crítica que aleja el pensamiento vital de emancipación de

la razón instrumental de los dispositivos de reproducción endocultural (Krotz, 2020). Esta pujanza juega un papel trascendental en el pragmatismo de la escuela, pues reposa en esta la apuesta organizativa de las comunidades, comprendiendo que las instituciones educativas no solo generan impacto cognitivo y de proyección social en sus estudiantes, sino también en las comunidades anexas, siendo aporte fundamental en el proceso de construcción y consolidación democrática de nuevas ciudadanías. Ante lo cual nos plantea Cruz que: «El desarrollo de estudios empíricos sobre la base de estos planteamientos podría contribuir a transformar la percepción de los movimientos sociales como generadores de ingobernabilidad y aceptarlos como una forma legítima de participación política en la sociedad colombiana» (2012, p. 125).

Aquel entramado de realización y movimiento social tiene como arista trabajar espacios simbólicos de representación que propendan por afectar al ciudadano, dicha afectación interpretada desde una intencionalidad psicosocial con visos de concientización subjetiva, empática y emancipadora. El espacio social que por excelencia aglutina a las ciudadanías y las reencuentra son: las ciudades, los pueblos, los caseríos, las cabeceras municipales a lo largo de las regiones (CIDH, 2019). Estos contextos no se presentan neutros, pues son en sí mismos una finalidad, relatos que desean ser contados, leídos, interpretados e interpelados, se convierten en cabildos de diálogo, en pedagogías del encuentro entre la diferencia y el reconocimiento, donde se propicia la conjunción de saberes, las experiencias sapienciales, el estar-siendo entre subjetividades, entre interculturalidad legítima, inherente a nuestro multiverso (Morin, 1999).

La intervención de las estructuras simbólicas como ciudades, pueblos o contextos particulares deconstruye miradas colonizadoras con las que fueron concebidas. Replantean símbolos, figuras, monumentos, personajes, ideologías y deidades ajenas a nuestra identidad. Durante las distintas movilizaciones que siguieron en los años 2020 y 2021, la humanidad asistió al fenómeno mundial que particularmente sobrevino en América Latina. El derrocamiento de los símbolos coloniales representados por iconografías en diversas plazas y parques de ciudades, pueblos o corregimientos. De ahí que las *polis* también evocan un proceso de transformación cultural paulatino que cobra fuerza, se mantiene y expande, reinterpretando, desde el preludeo juvenil, indígena, afro, campesino y raizal, un proceso de construcción intercultural, generando matices de reconciliación sobre raíces desgajadas por el tiempo y la memoria, para retornar en comunión los vínculos entre el sujeto y sus ancestros, sobre aquellas ascendencias no impuestas.

Por tanto, no se considera pertinente concebir los procesos de transformación social bajo una óptica homogénea donde se comprenda la noción de sujeto, escuela y ciudadanía bajo patrones endoculturales que perpetúen la praxis tradicional de una cultura hegemónica que suprime la diversidad humana y exalta la uniformidad del pensamiento (Krotz, 2020). Aquí la concepción antropológica biosocial aporta a fortalecer la interdependencia natural del ser humano con su realidad próxima, pues como animales sociales no estamos llamados a ser constituidos por dimensiones fragmentadas y comprender esta por facciones. Así lo reconoce Morales:

Se ha admitido que el ser humano es un fruto de la relación entre la biología, la sociedad y la cultura, por tanto, no se debe concebir sólo [sic] al hombre biológico, al hombre social o al hombre cultural, se debe hacer un nexo entre sociedad, cultura y biología, esto da como resultado la definición global de «hombre». (Morales de Barbenza, 2003, en Restrepo, 2014, p. 17)

El hombre, comprendido como animal no-fijado, que también es mujer, es niñez y juventud, es sujeto no binario, diverso en su género y sexualidad, trasciende en la representación simbólica y estética de los cuerpos en sociedad. Donde manifiestos por la cultura, resignifican dichas formas corpóreas, con relación a consolidar nuevas subjetividades que trasgredan y modifiquen las instituciones y su visión tanatopolítica de control (Foucault, 2002). Esto pone en tensión la relación sujeto-estado, en tanto se inicia el proceso de consolidación de ciudadanía otras, que ponen en entredicho su ácrata en un territorio concreto, históricamente excluido de la participación democrática de aquellos marginados, denominados *indeseables*; cercenando así, desde la singularidad de estos, una causa tajante de exclusión, con la excusa moderna del progreso: si queremos alcanzar lo superficialmente deseado... debemos suprimir al otro, a quien amenaza mi oportunidad.

Gran parte de las poblaciones que se cimentan y subsisten desde las precariedades sociales que habitan en Colombia son producto de una tanatopolítica que sustrae el germen de la vida como acto ya de por sí contestatario, para subsumirlo en acciones despojadas de valor epistémico que se diluyen en el afán individual por sobrevivir. Lo educativo entonces se convierte en un alto sobre la marcha, en oportunidad y circulación que genera tensión entre lo políticamente correcto y lo que acontece en rea-

lidad. Una bifurcación entre lo ideal y lo real que se hace más evidente con el pasar del tiempo, frente a la manipulación subjetiva que atañe a los ciudadanos que batallan por despertar.

Resignificar entonces los roles de ciudadanía, escuela y movimiento social, no solo se hace necesario en un proceso de tránsito cultural hacia un Estado social de derecho que cumpla lo plasmado en la Constitución de 1991; sino predominante hacia una praxis transparente que posibilite por medio de la educación, la justicia social y la salud, las exigencias máximas que desde las diversas comunidades se han concertado inicialmente en el marco del paro nacional. Así, por ejemplo, desde la IED Hernando Durán Dussán, ubicada en la localidad de Kennedy, de Bogotá, se elaboró durante la estrategia virtual «Aprende en casa» durante los períodos 2019, 2020 y parte del 2021, un ejercicio pedagógico interdisciplinario en la elaboración de cartillas unificadas por grado, la cual no solo interrelacionó las diversas áreas del conocimiento humanístico y científico por parte de las maestras y maestros, sino que además tuvo en cuenta la realidad contextual en la cual se encontraban inmersos los estudiantes.

Se buscó estrategias de entrega del material tanto físicas como virtuales (teniendo en cuenta los protocolos de bioseguridad), pensado en las dificultades que presentaban los núcleos familiares de nuestros educandos a la hora de obtener, desarrollar y entregar las múltiples evidencias de aprendizaje. Todo ello entretejido con la situación social que surgió en el país, incentivando a los estudiantes hacia el análisis situacional de su comunidad, el pensamiento crítico sobre su entorno y la reflexión propositiva, que incentivase una ciudadanía activa en ellos como agentes transformadores de su realidad. Entonces se

comprende como componente pedagógico necesario, no solo la evaluación de desempeños por área que se da cada trimestre, sino sobre todo el acompañamiento por parte de nuestros docentes y cuerpo de orientación escolar, que acompaña de manera psicosocial los procesos formativos de nuestra niñez y juventud.

Más allá de los meros procesos metodológicos y evaluativos que surgieron en la escuela, se comprende el acto educativo no solo como un proceso de transmisión de conocimientos, que conviene auscultar e incentivar; también se interpreta como continuidad interdependiente en el proceso de aprendizaje entre docente-estudiante-familia, en el que continuamente se halla una apertura cognitiva en todas las esferas humanas. De ahí que se deconstruya la perspectiva dogmática de la educación tradicional donde los aprendizajes se disponen de manera unidireccional, memorísticos y repetitivos. Para este nuevo diálogo pedagógico las TIC, como también la gestión institucional, sirvieron por afianzar el vínculo maestro-estudiante desde la solidaridad situacional de la comunidad educativa, la empatía ante la adversidad y la crítica constructiva ante los fenómenos sociales de movilización y convivencia que afrontó durante este largo período la sociedad.

Entretanto, la educación como uno de los vértices primordiales a transformar en términos de acceso, calidad, pertinencia y cobertura en el marco de las movilizaciones sociales, debe ir más allá de esto, y desligarse de las concepciones mercantilistas y de consumo que se han apropiado de uno de los escasos espacios de reflexión humana: la escuela y su corpus de disertación filosófica. Pues nada sería de la academia si se envilece su pensar. No se puede construir un relato dentro de la escuela sin considerar lo que

pasa fuera de esta, sin disertar sobre lo que acontece en la realidad próxima. Así lo subraya el maestro Carlos Skliar: «La hipocresía es evidente: se pide a las escuelas que sean el sitio de la formación por excelencia, mientras alrededor el mundo desangra y se desangra, hace doler y duele» (2017, p. 42).

Enseñar querrá decir poner sobre la mesa, exponer el mundo, soltándolo para que otros, los nuevos, hagan otra cosa con él, se supone que, mejorándolo, haciéndolo más justo, más igualitario, más público todavía. La expresión «poner sobre la mesa» también ayuda a separar sin esfuerzos las prácticas generosas y mezquinas de los contenidos en exposición: ¿Qué pondremos sobre la mesa para que otros puedan tomar decisiones sobre su propia vida? ¿pondremos apenas lo ya conocido, lo ya probado, lo ya reconocido, lo que ha perdido su sabor porque ha sido masticado una y otra vez? ¿O poner la mesa es una forma de exposición que requiere multiplicidad y potencia? (Skliar, 2017, p. 49)

Es pues la escuela una de las instituciones llamadas a transformarse endémicamente, partiendo del confluir humano, variado e inestimable que se halla entre las pedagogías de las diferencias, entre la construcción de los desconocidos (Skliar, 2017). Al fortalecer el papel democrático del estudiantado en continuo ejercicio que deviene en ciudadanía, valor primigenio de una sociedad equitativa y justa. Estos horizontes que se expanden desde la praxis pedagógica de la escuela modifican a su vez la forma en la que nos relacionamos, invitando a cuestionar en un primer momento las jerarquías institucionales, las relaciones desiguales de poder y la supresión subjetiva del otro, mediante técnicas de domesticación como la apatía, la discriminación y el miedo a la ruptura del pensamiento normalizado, frente al proceso evaluativo (Foucault, 2002).

Pensarse entonces, una *escuela y pedagogía multiversa* (Morin, 2003), como respuesta a la tecnificación del individuo a través del dispositivo escolar, faculta a repensar no solo las praxis educativas, sino el funcionamiento y concepción holística del sistema educativo tradicional. Ante lo cual nacen los siguientes interrogantes: ¿podría existir una escuela entre iguales, con equidad entre las relaciones de poder?, ¿funcionaría un sistema educativo sin jerarquías simbólicas?, ¿debería el estudiantado y sus comunidades ser partícipes de la construcción del currículo?, ¿la evaluación educativa podría entenderse desde un horizonte no cartesiano y cuantitativo?

Cavilar pues sobre la hipótesis de escuela multiversa supone trascender pedagógicamente hacia actores otros que convergen en el acto educativo, más allá de la mera figura estudiantil. Bien lo señala Pereira Gonzales: «Con base en la Teoría de las Catástrofes de René Thom, podríamos decir que necesitamos una catástrofe para romper ese estatismo del bucle recursivo que plantea la reforma de las mentes y la reforma educativa» (2007, p. 3) en torno a quienes se interrelacionan, hacia la construcción de saber colectivo.

Sin embargo, a pesar de esa educación unidimensionalizante que hemos recibido, aún hay esperanza. Los seres humanos en nuestra esencia, en lo fundamental, no solemos ser cartesianos; ello explica el por qué, en nuestra vida personal, logramos conectar los hechos y reflexionarlos desde distintas perspectivas para hallar la solución de nuestros problemas. (Pereira, 2007, p. 4)

Esta escuela otra encarna el paradigma de complejidad de Morin, al reconocer que la vida misma en su integralidad se presenta compleja. Así como una

visión de estudiante alterna a la tradicional, el cual apuesta a «un ser en su unidad compleja capaz de entrelazarse en el todo manteniendo la esencia de la parte; preparado para comprender, analizar, interpretar; consciente de su potencial individual y de ser parte de una colectividad» (Pereira, 2007, p. 5). Tal colectividad es indispensable en el propositivo multiverso de la educación, pues convoca nuevos integrantes al mestizaje del encuentro, que promuevan nuevos saberes, otros lugares de enunciación y reconciliación epistémica y cultural, entre la ciencia y la creencia, entre la académica y la doxa, entre la desconstrucción y lo edificante.

Sobreviene entonces traer a colación los *siete saberes* que el filósofo francés Edgar Morin, desde 1999, ha promovido hacia esferas sociales, antropológicas y filosóficas sobre el quehacer potencial de la educación en un marco de incidencia global. Iniciando con las *Cegueras del conocimiento*, sobre las cuales, en este caso, gran parte del pueblo colombiano ha ido desarrollando como proceso de reflexión histórica, pues el conocimiento no es absoluto, ni se establece alrededor de este una verdad autoritaria. *Los principios de un conocimiento pertinente* (Morin, 1999), en tanto se hace un diagnóstico social de nuestras comunidades y sus contingencias, las cuales arrojan con claridad la precariedad de garantías prácticas y falta de oportunidades para los ciudadanos, sobre todo jóvenes, mujeres y niños.

El saber basado en *la condición humana*, que por demás se ha observado corrupta y ensimismada para beneficios de unos pocos sobre las mayorías, pero que, por otro lado, nos brindan esperanza de cambio desde las juntanzas de los humildes. Cruzando por el saber sobre *enseñar la identidad terrenal* o telúrica como la llamara Rodolfo Kusch, donde la comuni-

dad, la escuela y la familia, posibilitan un entramado de relatos históricos no hegemónicos y occidentalizados, que permitan la construcción de historias otras, trasegares decoloniales que expanden visiones alternas de nuestra propia identidad, apreciando las epistemes autóctonas. Así como el saber *enfrentar las incertidumbres* (Morin, 1999), situación actual en la cual nos encontramos, dadas las circunstancias que han producido transformaciones esquemáticas y cognitivas, desde el despertar de las ciudadanías consientes, logrando arar nuevos caminos.

Por último, debe trascender el *enseñar la comprensión articulada con la ética del género humano* como ápice del saber dialéctico y atemporal en tanto exista la humanidad. Aquí se entreteje la labor pedagógica dentro y fuera de la escuela, no solo desde la doxa, sino sobre todo desde la episteme, la cual pueda establecer cimientos equitativos, descentralizados y heterogéneos que dignifiquen las existencias humanas, un tránsito de la tanatopolítica del poder,

hacia una biopolítica de las subjetividades y los multiversos. Sumados por supuesto a principios éticos que se establezcan en comunidad y se ejerzan desde ciudadanías emancipadas y reflexivas; por esta senda quizá podamos toparnos con una finalidad a la que Morin aduce como la más sublime del saber: *La humanidad como destino planetario*.

Finalmente, como núcleo social se puede trasladar el argot popular desde presencias homogéneas hacia existencia auténticas, que consoliden en la escuela, y consecuentemente en las comunidades y sus integrantes, el pensamiento como devenir, la transfiguración política de la condición humana hacia el reconocimiento y la movilización con y junto al otro. Pues como indica (Skliar, 2015) «en las diferencias no existen sujetos diferentes», no existe el despojo del individualismo consiente, ya que en últimas se lucha desde la carencia y en anhelo de lo cotidiano, hacia una comprensión compleja de lo multiverso, de lo inacabado...»

Referencias

- Acosta, A. (2013). Colombia: Escenario de desigualdades. *Revista de la facultad de ciencias económicas y administrativas*. Universidad de Nariño, (XIV), 1, 9-35. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/974>
- Archila, M. (S. F.). Protestas, movimientos sociales y democracia en Colombia (1975-2007). Programa buenos aires de historia política del siglo XX. https://historiapolitica.com/datos/biblioteca/protestas_neira.pdf
- Arias, M. y Ortiz, A. (2019). *Currículo Decolonial. Prácticas curriculares y colonialidad en la educación*. Primera edición. Editorial Unimagdalena.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida* (Trad. Mirta Rosenberg, Jaime Arrambide Squirru). Fondo de Cultura Económica (Sección de Obras de sociología). Título original: Liquid Modernity.
- Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder editorial.
- Cruz, E. (2012). Movimientos sociales y democracia: una reflexión a propósito del caso colombiano. *Revista Diálogo de saberes*, (37), 115-128 <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/1841>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Siglo veintiuno editores.
- Inter-American Commission on Human Rights, CIDH. (2019). Office of the Special Rapporteur for Freedom of Expression. Protest and human rights. v.; cm. (OAS. Official records; OEA/Ser. L/V/II) ISBN 978-0-8270-6939-8 1. Protest movements--América. 2. Human rights--America. I. Lanza, Edison. II. Title. III. Series. OEA/Ser. L/V/II CIDH/RELE/INF.22/19. <https://www.oas.org/es/cidh/expresion/publicaciones/ProtestayDerechosHumanos.pdf>
- Krotz, E. (2020). Del mosaico exótico a la convivencia democrática: aspectos antropológicos. *Cuadernos de Universidades*, (10). Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. https://www.udual.org/principal/wpcontent/uploads/2021/01/cuaderno10_krotz_pdf_interactivo_isbn.pdf
- Kusch, R. (2007). *Rodolfo Kusch: obras completas*. Fundación A. Ross.
- Laclau, E., y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Morales de Barbenza C. (2003). El abordaje integrativo de la personalidad en la teoría de Theodore Millon. *Interdisciplinaria*, (20), 1. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18020104>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (Trad. Mercedes Vallejo-Gómez, Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Morin, E., Ciurana, E., y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Pereira, L. (2007). De la multiversidad a la sociedad-mundo: una propuesta educativa que hace camino al andar. *Polis* [En línea], (17). <http://journals.openedition.org/polis/4469>
- Restrepo H., N. A. (2016). La teoría biosocial: una perspectiva antropológica. *Ciencias forenses y de la salud*, (10), 10, 13–24. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/forenses/article/view/304>
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*, (11), 1, pp. 33-43. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/297>
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Editorial Noveduc.



En busca del agenciamiento educativo con enfoque territorial en escenarios escolares urbanos. Revisión sistemática de antecedentes investigativos¹

IN SEARCH OF EDUCATIONAL AGENCY WITH A TERRITORIAL APPROACH IN URBAN SCHOOL SETTINGS. SYSTEMATIC REVIEW OF INVESTIGATIVE BACKGROUND

EM BUSCA DE AGÊNCIA EDUCACIONAL COM ABORDAGEM TERRITORIAL EM CONTEXTOS ESCOLARES URBANOS. REVISÃO SISTEMÁTICA DE ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Juan Sebastián Diago Camacho²

Citar artículo como:

Camacho, J.S. (2022). En busca del agenciamiento educativo con enfoque territorial en escenarios escolares urbanos. Revisión sistemática de antecedentes investigativos. *Educación y Ciudad*, (43), 175-197. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2645>

Fecha de recepción: 19 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 21 de marzo de 2022

Resumen

La presente revisión sistemática recoge un ejercicio de consulta de bases de datos científicas sobre los distintos cruces conceptuales que pueden darse entre la *agencia humana*, la *calidad educativa escolar* y las *aproximaciones espaciales/territoriales* sobre la escuela urbana. Esto con el propósito de identificar posibles escenarios pedagógicos e investigativos que puedan aportar al fortalecimiento de los abordajes comprensivos y prácticas de los distintos actores educativos que confluyen en la escuela pública de las ciudades en nuestra región.

Palabras clave: agencia humana, calidad educativa, enfoques espaciales/territoriales, escuela urbana.

Abstract

The following systematic review includes the revision of numerous scientific databases regarding the different conceptual links between human agency, educational quality in the school, and spatial/territorial approaches to urban schools. This with the purpose of identifying possible pedagogical and investigative scenarios that can contribute to the strengthening of the comprehensive approaches and practices of the different educational actors that meet in the public schools of the cities in our region.

Keywords: human agency, educational quality, Spatial/territorial approaches, Urban school.

Resumo

A presente revisão sistemática inclui um exercício para consultar bancos de dados científicos sobre os diferentes cruzamentos conceituais que podem ocorrer entre a *agência humana*, a *qualidade da educação escolar* e as *abordagens espaciais / territoriais* das escolas urbanas. Isso com o propósito de identificar possíveis cenários pedagógicos e investigativos que possam contribuir para o fortalecimento das abordagens e práticas integrais dos diferentes atores educacionais que se encontram na escola pública das cidades de nossa região.

Palavras-chave: agência humana, qualidade educacional, abordagens espaciais/territoriais, Escola urbana.

Introducción

El fortalecimiento de la escuela urbana en sociedades democráticas está condicionado por múltiples factores que complejizan su abordaje, dificultan su comprensión y obstaculizan las acciones que los distintos actores educativos debemos desarrollar para su consolidación. En este sentido, interesa al autor de las presentes líneas abordar tres factores relevantes en la configuración de la escuela pública de carácter urbano: el análisis de sus dimensiones territoriales, sus relaciones con la noción de *Agencia Humana* y sus encuentros y desencuentros con la noción de *Calidad Educativa*.

Se busca en este escenario identificar estrategias de administración escolar sustentadas en la noción de *Agencia Humana*, que permitan hacer frente a los enfoques reduccionistas de la evaluación de la calidad educativa. Se parte de la preocupación por la desconexión entre los procesos institucionales de evaluación de la calidad escolar y la complejidad propia de las dinámicas escolares. En este contexto, se espera integrar a la gestión y evaluación de la educación escolar las dimensiones territoriales de las escuelas y las desiguales relaciones socioespaciales vigentes en nuestras sociedades.

Las discusiones contemporáneas sobre la calidad educativa oscilan entre las perspectivas de la evaluación estandarizada nacional e internacional,

y otras basadas en la autoevaluación estratégica y continua, articulada a las dinámicas y contextos propios de las instituciones educativas (Adams *et al.*, 2012; Alvariano *et al.*, 2000; Cano García, 1998). De cualquier forma, el mejoramiento de los procesos y resultados educativos apunta al fortalecimiento de las habilidades o competencias que deben desarrollar los estudiantes en su paso por el sistema educativo, en lógica de su articulación exitosa con la educación superior, el mundo laboral y la democracia. Aquí aparece la *Agencia Humana* como marco para la planeación estratégica de las acciones de los actores educativos. La *Agencia Humana*, en clave de poner en primer plano las capacidades humanas para tomar decisiones y cambiar los rumbos de las estructuras sociales dominantes, desde una perspectiva de empoderamiento, autonomía, pensamiento y acción informados y críticos (Giddens, 2011; Giroux, 1983 y 2003; Cohen, 1996), abre la puerta a la transformación de prácticas educativas y de la gestión escolar, y a la consolidación de propuestas de cambio y mejoramiento de la educación desde una perspectiva basada en la necesidad de abordar las realidades propias de los escenarios y contextos educativos. Este tipo de agencia educativa, y los procesos de autoevaluación institucionales contextualizados como mecanismos de medición de la calidad, abren las puertas a un abordaje territorial de las dinámicas y prácticas educativas, en perspectiva de atender a sus dimensiones socioespaciales y sus desiguales expresiones y repartos propios de

¹ Esta revisión sistemática fue desarrollada en el marco de la formación del autor en el doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN).

² Docente de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y catedrático de la UPN. Magíster en Educación y actual estudiante del doctorado en Educación (UPN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8437-2914> Correo electrónico: jsdiagc@pedagogica.edu.co

las sociedades contemporáneas (Harvey, 1977 y 2013; Massey, 2012; Smith, 2020, Haesbaert, 2011 y 2021). Esta aproximación espacial/territorial de los escenarios educativos implica su comprensión como conjuntos relacionales situados, producidos y condicionados socioespacialmente.

La articulación de los elementos teóricos propuestos permite la enunciación del interrogante que orienta la presente revisión sistemática: *¿Cómo se han articulado los conceptos Calidad Educativa, Agencia Humana y Análisis con enfoque espacial/territorial, en investigaciones publicadas en bases de datos académicas?* Su desarrollo se logra con base en las orientaciones para la elaboración de revisiones sistemáticas realizada por Páramo (2020).

Metodología

La presente revisión sistemática se centra en la consulta de bases de datos académicas a partir de las combinaciones de las siguientes palabras clave: A. Agencia humana y Calidad educativa escolar, B. Agencia humana y Análisis con enfoque espacial/territorial, C. Calidad educativa escolar y Análisis con enfoque espacial/territorial, y D. Agencia Humana, Calidad educativa escolar y Análisis con enfoque espacial/territorial (Figura 1).



Figura 1. Diagrama de Venn

Nota: Las intersecciones representan las combinaciones de palabras clave, de las cuales emergen las frases de búsqueda en bases de datos académicas.

Se procedió entonces a la creación de un conjunto de claves booleanas que permitieran delimitar claramente las combinaciones temáticas, y que fueran pertinentes al momento de incluir o excluir resultados. De acuerdo con lo referido en la Figura 1, las claves booleanas finales usadas en las búsquedas fueron las siguientes:

- a. "agencia humana" AND (calidad AND (educación OR educativa) AND escuela)
- b. "agencia humana" AND ("enfoque territorial" OR "enfoque espacial" OR "énfasis espacial" OR "énfasis territorial")
- c. ("enfoque territorial" OR "enfoque espacial" OR "énfasis espacial" OR "énfasis territorial") AND (calidad AND (educación OR educativa) AND escuela)
- d. "agencia humana" AND ("enfoque territorial" OR "enfoque espacial" OR "énfasis espacial" OR "énfasis territorial") AND (calidad AND (educación OR educativa) AND escuela)

Las bases de datos consultadas fueron Scopus, Web of Science (WOS), Google Académico y el Discovery Service de la plataforma EBSCO disponible en los recursos electrónicos de la biblioteca de la Universidad Nacional de Colombia. En los cuatro motores de búsqueda seleccionados las consultas se hicieron en las claves booleanas arriba presentadas tanto en español como en inglés; sin embargo, el Discovery Service de EBSCO también arrojó resultados en otros idiomas, de los cuales fueron incluidos dentro de la revisión aquellos publicados originalmente en portugués. Conviene tener en cuenta dos asuntos: el primero es que la clave booleana resul-

tado de la triple intersección de los elementos conceptuales propuestos (la intersección D de acuerdo con la Figura 1) no arrojó resultados significativos en ninguno de los motores de búsqueda seleccionados; el segundo elemento es que, para las búsquedas en Google Académico con las claves booleanas A, B, C (Figura 1), solamente se seleccionaron los diez primeros registros arrojados por el buscador para cada una de ellas³. Finalmente, los resultados fueron ordenados haciendo uso de los softwares Mendeley y Microsoft Excel.

El material efectivamente revisado se seleccionó a partir de los siguientes criterios de inclusión: 1. Se incluyen artículos académicos, tesis doctorales, capítulos de libro o conferencias; 2. No hay reparo en la metodología investigativa usada; 3. Solo incluye trabajos académicos centrados en contextos urbanos; 4. Los resultados guardan coherencia explícita con las claves booleanas planteadas; 5. Son publicaciones en español, inglés o portugués; 6. La *ventana de observación* se limita a las últimas cuatro décadas (1980 - marzo de 2021). El prisma de búsqueda presentado en la Figura 2 sintetiza el proceso de selección de documentos para la presente revisión sistemática.

³ Esta decisión se toma dada la poca coherencia entre los resultados de Google Académico y las claves booleanas usadas.

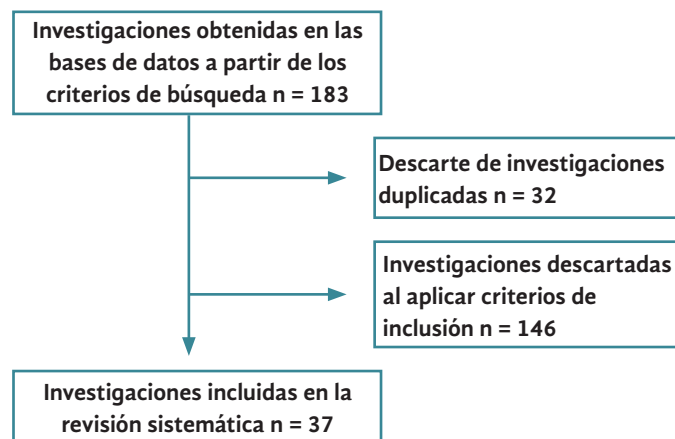


Figura 2. Prisma

Nota: Selección, exclusión y número de estudios finalmente seleccionados

Resultados y análisis

Del total de investigaciones integradas a la revisión se identifica una predominancia de los países anglofonos en el abordaje de las temáticas sugeridas y una escasa participación de los países latinoamericanos. Los países con el número mayor de investigaciones relacionadas son Estados Unidos con 8 y España con 4; Europa de manera general también hace un aporte significativo a la presente revisión sistemática. Se encontraron también dos investigaciones realizadas en África.

La mayoría de los documentos revisados son artículos científicos, seguidos por tesis doctorales, capítulos de libro, libros y conferencias. En este punto resulta pertinente mencionar que se encontraron en total un buen número de tesis de grado, pero buena parte de ellas fueron excluidas por ser de niveles de maestría y pregrado. Así mismo, otro criterio de exclusión que fue determinante en el resultado fi-

nal de la presente revisión sistemática fue haberla delimitado a experiencias de carácter urbano, pues muchas investigaciones con enfoque territorial o espacial, especialmente latinoamericanas, fueron excluidas del ejercicio por dicho criterio.

A continuación, se presentan brevemente los textos incluidos, agrupados cada uno en un apartado independiente según la estrategia de búsqueda delimitada en la Figura 1: A. *Agencia humana y Calidad educativa escolar*, B. *Agencia humana y Análisis con enfoque espacial/territorial*, y C. *Calidad educativa escolar y Análisis con enfoque espacial/territorial*. Los resultados se muestran inicialmente en tablas que contienen información bibliográfica básica (tablas 1, 2 y 3); a su vez, se ordenan por categorías como resultado de su análisis, identificando afinidades de tipo teórico, conceptual o metodológico.

Agencia humana y calidad educativa escolar

Este par temático es el que ha generado un mayor número de registros en las distintas búsquedas, lo cual permitió incluir un total de 20 publicaciones en el presente ejercicio (Tabla 1). Todas las investigaciones implicadas fueron realizadas durante las primeras dos décadas del siglo XXI, con excepción de la obra de Giroux (1983) aquí incluida. Se presentan un total de 11 artículos científicos, 4 tesis doctorales, 3 capítulos de libros, un libro y una conferencia. Tras la revisión de las investigaciones, estos fueron agrupadas en cinco subcategorías: i) *Agencia vs. Estructura*, ii) *Agencia humana como empoderamiento*, iii) *Agencia no humana*, iv) *Agencia humana en la escuela y TIC* y, v) *Agencia Humana como reproductora de la segregación*.

Tabla 1. Agencia humana y calidad educativa escolar

AUTOR	LIBRO	REVISTA	TÍTULO	PAÍS/REGIÓN INVESTIGACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO	AÑO	CATEGORIZACIÓN
Leonova, Elena		Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference; Vol 7 (2019): May 24th-25th, 2019, Volume VII, Psychology.	Adolescent crisis and educational crises of adaptation to the next educational level	Rusia	Conferencia	2019	Agencia humana como empoderamiento
Leonova, Elena V		Psychology in Russia. State of the Art	Overcoming Normative Educational Crises: The Human Agency Factor.	Rusia	Artículo científico	2019	Agencia humana como empoderamiento
Smith, Janice S			An auto-photographic study of self-efficacy among preschool graduates in their middle-school years	Estados Unidos	Tesis doctoral	2019	Agencia humana como empoderamiento
Viloria, Maria de Lourdes		Journal of Latinos and Education	Culturally responsive leadership practices: a principal's reflection.	Estados Unidos	Artículo científico	2019	Agencia humana como empoderamiento
Fairchild, Nikki		Contemporary Issues in Early Childhood	The Micropolitics of Posthuman Early Years Leadership Assemblages: Exploring More-than-Human Relationality	Reino Unido	Artículo científico	2019	Agencia no humana
Boeren, Ellen		International Review of Education	Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on "quality education" from micro, meso and macro perspectives	Reino Unido	Artículo científico	2019	Agencia vs Estructura

Tabla 1. Agencia humana y calidad educativa escolar

AUTOR	LIBRO	REVISTA	TÍTULO	PAÍS/REGIÓN INVESTIGACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO	AÑO	CATEGORIZACIÓN
Dempster, Neil and Townsend, Tony and Johnson, Greer and Bayetto, Anne and Lovett, Susan and Stevens, Elizabeth	Leadership and Literacy: Principals, Partnerships and Pathways to Improvement		Shared Leadership	Australia	Capítulo de libro	2017	Agencia humana como empoderamiento
Ferreira, Elisabete and Lopes, Adélia and Correia, José Alberto		Revista Lusofona de Educacao	Repensar as lideranças escolares em questões de aprendizagem e equidade	Portugal	Artículo científico	2015	Agencia humana como empoderamiento
Yates, Mary Maureen		Revista Lusofona de Educacao	The Self-Efficacy Beliefs of Secondary School Principals	Canadá	Tesis doctoral	2015	Agencia humana como empoderamiento
Cefai, Carmel and Matsopoulos, Anastassios and Bartolo, Paul and Galea, Katya and Gavogiannaki, Mariza and Zanetti, Maria Assunta and Renati, Roberta and Cavioni, Valeria and Ivanec, Tea Pavin and Šarić, Marija			A resilience curriculum for early years and primary schools in Europe: enhancing quality education	Unión Europea	Artículo científico	2014	Agencia humana como empoderamiento
Galliot, Natal'ya and Graham, Linda J		International Journal of Research and Method in Education	A question of agency: applying Sen's theory of human capability to the concept of secondary school student career 'choice'	Australia	Artículo científico	2014	Agencia humana como empoderamiento

Tabla 1. Agencia humana y calidad educativa escolar

AUTOR	LIBRO	REVISTA	TÍTULO	PAÍS/REGIÓN INVESTIGACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO	AÑO	CATEGORIZACIÓN
Kassam, A	IFIP Advances in Information and Communication Technology		No one is born a global citizen: Using new technologies to bring 'other stories' into the classroom	Canadá	Capítulo de libro	2014	Agencia humana en la escuela y TIC
Eshuchi, Joshua Caleb Amunga			The Millennium Development Goals and educational justice: a critical realist analysis of capability deprivation in Kenyan education policy	Kenya	Tesis doctoral	2014	Agencia vs. Estructura
Rampersad, R	Intersectionality and "Race" in Education		Interrogating pigmentocracy: The intersections of race and social class in the primary education of afro-trinidadian boys	Trinidad Y Tobago	Capítulo de libro	2012	Agencia Humana como reproductora de la segregación
Helleve, Ingrid			Productive interactions in ICT supported communities of learners	Noruega	Tesis doctoral	2009	Agencia humana en la escuela y TIC
Cerletti, Laura		Educación, Lenguaje y Sociedad	Tensiones y sentidos de la educación infantil para los adultos involucrados. Aportes desde la etnografía	Argentina	Artículo científico	2009	Agencia vs. Estructura
Faux, Fern		Education, Communication and Information	Multimodality: how students with special educational needs create multimedia stories.	Reino Unido	Artículo científico	2005	Agencia humana como empoderamiento
Cerletti, Laura		Cuadernos de antropología social	Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños	Argentina	Artículo científico	2005	Agencia vs. Estructura

Tabla 1. Agencia humana y calidad educativa escolar

AUTOR	LIBRO	REVISTA	TÍTULO	PAÍS/REGIÓN INVESTIGACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO	AÑO	CATEGORIZACIÓN
Leonardo, Zeus		Educational Researcher	Critical social theory and transformative knowledge: The functions of criticism in quality education	Estados Unidos	Artículo científico	2004	Agencia humana como empoderamiento
Giroux, Henry A			Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition	Estados Unidos	Libro	1983	Agencia humana como empoderamiento

i) Agencia vs. Estructura

Se resalta en varias investigaciones cómo la *Agencia Humana* se encuentra en tensión con el concepto de *Estructura*. En esta línea encontramos a Boeren (2019) con su revisión teórico-documental que logra implicar la teoría de la estructura y la agencia humana al proyectar acciones de mejora de la calidad educativa a distintas escalas. Cerletti (2005; 2009) por su parte logra una aproximación etnográfica sobre las distintas concepciones que tienen los adultos en las barriadas de Buenos Aires, sobre la educación escolar, recurriendo conceptualmente a la tensión Estructura-Agencia para su análisis. Aparece Eshuchi (2014), quien realiza una investigación en varias escuelas ubicadas en Kenia, en contextos rurales y de periferia urbana. Se propone hacer una evaluación del impacto que ha tenido la implementación de la educación pública gratuita en escenarios de vulnerabilidad socioeconómica y de desigualdad de género. Implica los conceptos de *Agencia Humana* y *Estructura* evidenciando una tensión entre las voluntades de los estudiantes y sus familias frente al sistema educativo.

ii) Agencia humana como empoderamiento

La Agencia Humana, de manera general, se inscribe en un cierto grado de empoderamiento y autonomía de las personas que se enfrentan a dinámicas externas que dificultan su libre desarrollo. Desde esta perspectiva se entiende que una educación de calidad debe estar mediada por habilidades de agenciamiento a distintos niveles y por distintos actores. En esta perspectiva fue posible identificar los siguientes trabajos:

Cefai *et al.*, (2014) logran una revisión teórica que permite la postulación de una estructura curricular capaz de generar un conjunto de habilidades de niños en edad escolar, las cuales apuntan a su fortalecimiento como individuos y grupalmente, en donde la *Agencia Humana* aparece como clave para su desarrollo y autodeterminación. Dempster *et al.*, (2017) se centran en discutir la noción de *liderazgo* en las escuelas australianas intervenidas por los proyectos PALL (*Principals as Literacy Leaders*); procuran promover el liderazgo bajo una óptica moral, como una habilidad que nos solo tienen los direc-

tivos escolares, sino que es evidente en maestros que impulsan la calidad y es necesario en padres y madres de familia y en el estudiantado de manera general. Faux (2005) realiza una investigación con estudiantes con necesidades educativas especiales en una escuela británica haciendo uso de TIC como herramienta didáctica; el autor concluye que, para alcanzar los propósitos formativos previstos, es clave una perspectiva de agencia humana en la labor docente. Ferreira *et al.*, (2015), a través de una discusión teórica y documental, proponen una visión del liderazgo que parte de la agencia humana, la comunicación y la participación democrática, resignificando el papel de los directivos docentes. Galliot y Graham (2014), a través de una revisión documental de la política pública educativa australiana, y de implicar los conceptos de *capacidad* y *Agencia humana*, se proponen la construcción de una ruta educativa capaz de fortalecer al estudiantado escolar en su posibilidad de decidir su camino hacia la educación superior haciendo frente a los contextos de injusticia y desigualdad. Giroux (1983) construye un abordaje teórico de las prácticas educativas y curriculares escolares; retoma principalmente los postulados de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, y promueve un ejercicio pedagógico políticamente comprometido en donde se entiende a los actores de los escenarios educativos como agentes humanos transformadores. Leonardo (2004) se propone evidenciar el papel que la teoría social crítica tiene en la educación y establece un vínculo entre la consolidación de una agencia humana emancipadora y una educación de calidad.

Leonova (2019; 2019a) con sus investigaciones empíricas también se inscribe dentro de la comprensión de la agencia humana como herramienta de

empoderamiento, llegando a la conclusión de que la capacidad de agencia del estudiantado es fundamental para su éxito frente a los momentos de cambios significativos en sus procesos formativos. Smith (2019) propone una investigación longitudinal que hace seguimiento a estudiantes desde su primera infancia hasta su adolescencia, en perspectiva de identificar cómo los programas de calidad para la educación escolar en la niñez favorecen el desarrollo de la agencia humana en jóvenes, e influyen en la autoeficiencia y la autoevaluación. Vilorio (2019) basada en su experiencia como directiva docente en una escuela primaria en Texas (Estados Unidos), apunta a la promoción de prácticas de liderazgo basadas en una agencia humana, y promueve una autoeficiencia docente capaz de valorar positivamente la diversidad cultural e incluirla en su práctica educativa. Finalmente, Yates (2015) desarrolla una investigación en Alberta (Canadá), que aborda el concepto de *autoeficacia* como pilar de la *Agencia Humana*, en el contexto de la administración educativa en escenarios escolares; busca impactar la formación de docentes y directivos docentes y las políticas educativas en general.

iii) Agencia humana en la escuela y TIC

Esta categoría se encuentra asociada a la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso pedagógico o investigativo. En este orden de ideas encontramos la tesis doctoral realizada por Helleve (2009), quien acude a un proceso de investigación-acción para promover y evaluar un conjunto de ejercicios de escritura colaborativa mediados por TIC, en donde la agencia humana como base del trabajo colectivo apunta al mejoramiento de los procesos educativos. Por su parte Kassam (2014) genera una síntesis de algunos

proyectos educativos mediados por TIC de los cuales fue partícipe durante los últimos 20 años; con énfasis intercultural y en la investigación-acción, busca fortalecer el pensamiento crítico, democrático y la agencia humana.

iv) Agencia no humana

El abordaje de Fairchild (2019) sobre el concepto de agencia, se diferencia en que la aborda como una capacidad que no es exclusivamente humana, sino que se propone identificar nuevas dimensiones de la *Agencia* articulada con un conjunto relacional «más que humano», que implica múltiples relaciones políticas, económicas, pedagógicas y espaciales, y de cuya comprensión emergen nuevas formas éticas y políticas para entender el liderazgo educativo en el marco de la primera infancia en Inglaterra. Esto lo propone a través de una revisión teórica que incluye, entre otros, aportes de Foucault, Deleuze y Guatarri, y una aproximación empírica a la delimitación que hacen cuatro docentes sobre sus roles pedagógicos y educativos. La calidad en este escenario, y los roles pedagógicos en general, incluyendo el liderazgo, se encuentran fuertemente ligados a las dinámicas de mercado, las sociedades de control y la micropolítica, con un claro anclaje espacial y multirrelacional.

v) Agencia Humana como reproductora de la segregación

La investigación realizada por Rampersad (2012) se diferencia del resto de investigaciones en tanto permite reconocer que la agencia humana también puede ser reproductora de dinámicas estructurales éticamente cuestionables como la segregación racial. Su investigación parte de la noción *Pigmentocracia*, que hace referencia al ordenamiento social de Trinidad y Tobago con base en los tonos de piel de sus habitantes. Se propone un ejercicio investigativo de carácter cualitativo alrededor de dos escuelas: una de origen obrero y de predominancia afro, y otra de clases medias y altas con tonos de piel «más blancos».

Agencia humana y análisis con enfoque espacial/territorial

Esta categoría de búsqueda arrojó apenas 5 resultados (Tabla 2): dos tesis doctorales, dos artículos académicos y un capítulo de libro, investigaciones todas publicadas en la década del 2010 al 2020. Estos trabajos fueron agrupados en dos subcategorías: i. Agencia humana como superación de la desigualdad espacial, y ii. El territorio/espacio como agencia no humana.

Tabla 1. Agencia humana y análisis con enfoque espacial/territorial

AUTOR	LIBRO	REVISTA	TÍTULO	PAÍS/REGIÓN INVESTIGACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO	AÑO	CATEGORIZACIÓN
Clavin, Alma	Urban gardening and the struggle for social and spatial justice		Is urban gardening a source of wellbeing and just freedom? A Capability Approach based analysis from the UK and Ireland	Irlanda	Capítulo de libro	2019	Agencia humana como superación de la desigualdad espacial
Freeman, S. V.			Counter-Narratives of African American Academic Persistence: Identity Maps and Funds of Knowledge	Estados Unidos	Tesis doctoral	2016	Agencia humana como superación de la desigualdad espacial
De Reymaeker, Brice			La cooperación al desarrollo desde la perspectiva del espacio relacional y construido: Encuentros, desencuentros y traducciones en los proyectos catalanes y andaluces de desarrollo y género en el norte de Marruecos	España	Tesis doctoral	2014	El territorio/ espacio como agencia no humana.
Latta, Alex		Citizenship Studies	Locating nature's citizens: Latin American ecologies of political space	Canadá	Artículo científico	2013	El territorio/ espacio como agencia no humana.
Martí, Joan A Traver and Ciges, Auxiliadora Sales and García, Odet Moliner		REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa	España	Artículo científico	2010	Agencia humana como superación de la desigualdad espacial

i) Agencia humana como superación de la desigualdad espacial

En esta categoría la agencia humana expresa cierta capacidad de los sujetos sociales para sobreponerse a condiciones socioespaciales adversas que les condicionan. Aquí encontramos a Clavin (2019), quien logra un análisis teórico de la agencia potencial de los huertos urbanos y su capacidad transformadora en el contexto de la ciudad neoliberal, caracterizada por la injusticia y la desigualdad. Freeman (2016) por su parte se propone abordar los factores que influyen en el éxito del estudiantado afroamericano en el sistema educativo estadounidense; para ello recurre a entrevistas a profundidad e identifica el papel activo que han tenido las familias, las redes de apoyo y determinados referentes simbólicos y discursivos en la consolidación de una agencia humana capaz de sortear las barreras de las desigualdades socioeconómicas. Finalmente, Martí *et al.* (2010) proponen un abordaje desde la investigación-acción de dos contextos escolares, con el propósito de promover en estos las acciones necesarias para avanzar hacia la construcción de una escuela democrática, incluyente y multicultural, en donde se acude a la agencia humana como punto de partida para la acción colectiva.

ii) El territorio/espacio como agencia no humana

Esta subcategoría nos propone la comprensión sobre el espacio/territorio como un elemento activo en el marco de las relaciones sociales, asignándole una determinada capacidad de agenciamiento que interactúa con la agencia humana. En esta perspectiva encontramos a De Reymaeker (2014) con su tesis doctoral, quien aborda las dimensiones espaciales

de la cooperación internacional para el desarrollo y de género entre Andalucía o Cataluña y Marruecos, poniendo en juego los conceptos «dispositivo de desarrollo territorial», «traducción espacial» y «agencia», colectiva y humana, pero también no-humana; el autor reconoce la agencia misma de los lugares, entendidos como escenarios en donde objetos y elementos simbólicos consolidan por sí mismos ciertas formas de agenciamiento. Por su parte Latta (2013) presenta una discusión de carácter teórico alrededor de la noción de ciudadanía ambiental para el contexto latinoamericano. Para ello acude a las concepciones de la Agencia poshumanista que extienden la agencia humana hacia un fenómeno multirrelacional determinado también por elementos y sistemas naturales.

Calidad educativa escolar y análisis con enfoque espacial/territorial

Esta categoría de búsqueda arrojó un total de 12 registros: 9 artículos científicos, 2 tesis doctorales y 1 capítulo de libro (Tabla 3). Casi todas las investigaciones fueron publicadas en la década del 2010 al 2020, con excepción del trabajo de Gagliardi y Mosconi (1994). Se resalta en esta búsqueda que un total de 7 investigaciones recurren en términos metodológicos al uso de Sistemas de Información Geográfica (SIG). Estos trabajos fueron agrupados en las siguientes dos subcategorías: *i. Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa, y ii. Gestión con enfoque espacial/territorial orientado al mejoramiento de la calidad educativa.*

Tabla 3. Calidad educativa escolar y análisis con enfoque espacial/territorial

AUTOR	LIBRO	REVISTA	TÍTULO	PAÍS/REGIÓN INVESTIGACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO	AÑO	CATEGORIZACIÓN
Erdem-Möbius, H.; Odağ, Ö.; Anders, Y.		Contemporary Social Science	Socio-spatial segregation in school-society relational spaces from the perspectives of Turkish immigrant mothers: "Where are the Germans?"	Alemania	Artículo científico	2021	Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa
García, X. and Gottwald, S. and Benages-Albert, M. and Pavón, D. and Ribas, A. and Vall-Casas, P.		Applied Geography	Evaluating a web-based PPGIS for the rehabilitation of urban riparian corridors	España	Artículo científico	2020	Gestión con enfoque espacial/territorial orientado al mejoramiento de la calidad educativa
Dumani, B. and Bici, R. and Dumani, N. and Subashi, B. and Kondi, A.		Journal of Educational and Social Research	Dissemination of demographic and socio-economic developments in tirana with special attention to youth education	Albania	Artículo científico	2018	Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa
Podawca, Konrad; Pawlat-Zawrzykraj, Agata;		Acta Scientiarum Polonorum. Formatio Circumiectus	Analysis of social and spatial accessibility of educational services in the municipalities of Plock district	Polonia	Artículo científico	2018	Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa
Tate, William F and Hogrebe, Mark C		Peabody Journal of Education	Show Me: Diversity and Isolation Indicators of Spatial Segregation within and across Missouri's School Districts	Estados Unidos	Artículo científico	2018	Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa
Zoch, Asmus		Stellenbosch Economic Working Papers	The effect of neighbourhoods and school quality on education and labour market outcomes in South Africa	Sudáfrica	Artículo científico	2017	Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa

Tabla 3. Calidad educativa escolar y análisis con enfoque espacial/territorial

AUTOR	LIBRO	REVISTA	TÍTULO	PAÍS/REGIÓN INVESTIGACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO	AÑO	CATEGORIZACIÓN
Moliner García, Odet and Traver Martí, Joan Andrés and Ruiz Bernardo, María Paola and Segarra Arnau, Tomás		Revista electrónica de investigación educativa	Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica	España	Artículo científico	2016	Gestión con enfoque espacial/territorial orientado al mejoramiento de la calidad educativa
Vernier, Laura Desirée Silva			Crescimento educacional brasileiro: uma análise da distribuição e disseminação dos efeitos espaciais	Brasil	Tesis doctoral	2016	Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa
Misra, Kaustav and Grimes, Paul W and Rogers, Kevin E		JOURNAL OF SOCIO-ECONOMICS	The effects of community social capital on school performance: A spatial approach	Estados Unidos	Artículo científico	2013	Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa
Rangel, Claudia			Choosing success? Inequalities and opportunities in access to school choice in nine United States districts	Estados Unidos	Tesis doctoral	2012	Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa
Lindgren, Joakim		Education Inquiry	Spaces of social inclusion and exclusion—A spatial approach to education restructuring and identity in Sweden	Suecia	Artículo científico	2010	Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa
Gagliardi, Rail and Mosconi, Paula Bernadini	Teacher training and multiculturalism: national studies		Teacher training for multicultural education in favour of democracy and sustainable development: the territorial approach	Suiza	Capítulo de libro	1994	Gestión con enfoque espacial/territorial orientado al mejoramiento de la calidad educativa

i) Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa

Dumani *et al.* (2018) se centran en identificar, a través de un estudio empírico, las características del desarrollo espacial desigual de las distintas unidades administrativas de Tirana (Albania) y su impacto en la educación; y en promover estrategias de desarrollo con enfoque territorial que tengan un impacto local. A su vez aparece el trabajo de Erdem-Möbius *et al.* (2021) quienes, a través del uso de entrevistas, identifican las percepciones que tienen sobre la segregación socioespacial madres de origen turco que viven con sus familias en Alemania, en donde el espacio aparece como elemento determinante para la elección de vivienda y escuela en contextos sociales de diferenciación étnica y exclusión socioespacial. Lindgren (2010) parte del trabajo de Edward Soja para dar cuenta de la influencia de las desigualdades socioespaciales en la inclusión efectiva de los jóvenes en la sociedad, y cómo este tipo de segregación se oculta tras las políticas estatales de descentralización. Misra *et al.*, (2013) hacen uso de datos institucionales y de SIG para corroborar que existe una correlación entre el capital social de las comunidades y su desempeño escolar. Podawca *et al.*, (2018), buscando influir en las decisiones de los gobiernos locales, proponen un análisis comparativo multidimensional que articula índices de desarrollo sostenible y acceso a servicios públicos para identificar las zonas con mayores problemáticas de vinculación a la educación formal. Rangel (2012) se propone generar un amplio análisis sobre la distribución espacial de las escuelas de elección (*school of choice*) en los nueve distritos escolares más grandes de Estados Unidos, con el propósito de identificar si las escuelas con mejores resultados en calidad tienden a concentrarse en determinados espacios distantes

a los sectores sociales más deprimidos o asociados a procesos de segregación racial.

Tate y Hogrebe (2018) recurren a indicadores de aislamiento y diversidad, y las relaciones entre estos y la calidad de la oportunidad educativa para las comunidades en los distritos escolares de Missouri (Estados Unidos), mostrando algunos conglomerados de altos y bajos índices de diversidad y aislamiento, que pueden o no coincidir con el acceso a escuelas de calidad; proponen la multiplicación espacial de escuelas de calidad y el fortalecimiento de políticas de transferencia entre escuelas de distintos distritos. Vernier (2016) presenta tres ensayos en economía alrededor de la educación en Brasil. Uno que se propone identificar patrones de distribución del crecimiento en la calidad educativa en relación con los ingresos económicos de los ciudadanos; el segundo propone un abordaje sobre las externalidades de la educación, a través de un análisis de la influencia espacial que tiene el desarrollo de un municipio sobre la calidad educativa de sus territorios vecinos; finalmente, logra evidenciar la heterogeneidad en las dinámicas espaciales relacionadas con la educación, verificando la influencia que tienen variables como la formación académica de los padres y madres de familia o el color de piel de la población escolar en la calidad educativa. Por último, Zoch (2017) propone abordar la influencia que tienen las características de las familias, el vecindario y la escuela en los resultados de pruebas estandarizadas, el índice de reprobación escolar, el acceso a la educación superior y el éxito laboral en Ciudad del Cabo (Sudáfrica); el autor identifica las lógicas de segregación determinadas por la escasez de escuelas de calidad en las zonas más pobres del área de estudio.

ii) Gestión con enfoque espacial/territorial orientado al mejoramiento de la calidad educativa

En esta segunda perspectiva, que parte de asociar una gestión educativa con enfoque territorial al mejoramiento de la calidad escolar, aparecen inicialmente Gagliardi y Mosconi (1994), quienes proponen un conjunto de cuestionarios y entrevistas con estudiantes de escuelas suizas, a partir de lo cual justifican la necesidad de un enfoque territorial de los aprendizajes que articule los procesos educativos a sus contextos, en el marco de un abordaje interdisciplinar y apuntando al mejoramiento de la educación en relación con el vínculo sostenibilidad-democracia. García *et al.* (2020) por su parte, buscan evaluar el uso de Sistemas de información geográfica públicos y participativos para la rehabilitación de corredores fluviales, haciendo uso de un aplicativo web, aún en desarrollo, que permite recolectar datos de manera anónima. Finalmente, Moliner García *et al.* (2016) proponen una reflexión teórica sobre los elementos que deben ser tenidos en cuenta para el fortalecimiento de la democratización de las escuelas, identificando: la promoción de una cultura colaborativa, la inclusión y la diversidad, la exaltación de valores democráticos, la implicación del conjunto de la comunidad en la toma de decisiones en las instituciones educativas, la implementación de ejercicios de investigación-acción participativa, la promoción de procesos autoformativos sobre participación democrática y la articulación de acciones entre la escuela y el territorio en el que se circunscribe.

Conclusiones

La revisión sistemática adelantada ha evidenciado, en primera instancia, la ausencia de investigacio-

nes que articulen simultáneamente los conceptos de *Agencia Humana*, *Calidad educativa escolar* y *Análisis con enfoque espacial/territorial*. Esta primera afirmación emerge como garantía de que un ejercicio investigativo que logre implicar esos tres elementos constituye en sí misma una innovación al saber científico contemporáneo, y la posibilidad de hacerle frente a un vacío identificado en este espectro académico. Ahora bien, es necesario retomar los resultados obtenidos tras los distintos cruces por pares de estos conceptos, los cuales han evidenciado una diferenciación en su protagonismo en las investigaciones accesibles desde las bases de datos científicas consultadas, y generan también distintos aportes en términos teóricos y metodológicos al saber sobre la escuela urbana de hoy.

Asimismo, se han identificado un gran número de estudios asociados a múltiples relaciones entre agencia humana y calidad educativa escolar. Se evidencia cómo en los países del norte global el concepto de *Agencia Humana* muestra un desarrollo importante y ha sido articulado de múltiples formas con las estrategias de mejoramiento de la educación, fundamentalmente en el ámbito de las instituciones escolares. La agencia humana se asocia de manera dominante al empoderamiento de los distintos actores educativos frente a la superación o transformación de situaciones problemáticas o desfavorables a un óptimo desarrollo educativo. Se resalta el uso de tecnologías de la información y la comunicación en algunas investigaciones y la aparición de la noción de agencia no humana.

Sobre la relación *Agencia Humana-Análisis con enfoque espacial/territorial* se ha evidenciado el bajo número de registros investigativos en las bases de datos académicas consultadas, lo cual permite pro-

yectar la pertinencia de garantizar un énfasis investigativo en esta relación más que en las otras dos que se propusieron para la presente revisión sistemática. Se resalta en las investigaciones revisadas la identificación del espacio/territorio como un agente no-humano; además, unas pocas investigaciones que se vienen preguntando por la consolidación de una agencia humana orientada a la superación de la desigualdad espacial.

Finalmente, sobre el último eje de búsqueda *Calidad educativa escolar-Análisis con enfoque espacial/territorial*, se resalta la predominancia del abordaje sobre las relaciones socioespaciales de carácter desigual y segregadoras, el uso de Sistemas de Información Geográfica en términos metodológicos y, un número reducido de investigaciones que buscan implicar un abordaje espacial/territorial de las relaciones educativas —y sociales en general— en el mejoramiento de distintos procesos escolares.

En este panorama además se hizo evidente que en las bases de datos consultadas no existen investigaciones en Colombia —y muy pocas en América Latina— que articulen los ejes temáticos propuestos. De tal forma que, dinamizar los debates contemporáneos sobre la tríada *Calidad educativa-Agencia-Territorio* en contextos urbanos, para el país y la región, potencialmente abriría un nuevo frente investigativo que aporte al fortalecimiento de los referentes y prácticas educativas en nuestras naciones, especialmente aquellas relacionadas con la evaluación de la calidad educativa y la gestión escolar. Este nuevo frente analítico y de acción potencialmente se constituye como alternativa a la visión estandarizada, instrumental y reduccionista de la educación y la escuela, hegemónica hoy día en muchos países del orbe. ■

Referencias

- Adams, D., Acedo, C., and Popa, S. (2012). Quality Education: challenges and policy choices. In *Quality and Qualities*. Brill Sense. pp. 197–208. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-951-0_11
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. O., Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, (29), 15-43.
- Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on “quality education” from micro, meso and macro perspectives. *International Review of Education*, 65(2), 277–294. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09772-7>
- Cano García, E. (1998). Evaluación de la calidad educativa. En *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla.
- Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavgogiannaki, M., Zanetti, M. A., Renati, R., Cavioni, V., Ivanec, T. P., y Šarić, M. (2014). A resilience curriculum for early years and primary schools in Europe: enhancing quality education. *Croatian Journal of Education*, 16(2), 11–32.
- Cerletti, L. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Cuadernos de Antropología Social*, 22.
- Cerletti, L. (2009). Tensiones y sentidos de la educación infantil para los adultos involucrados. Aportes desde la etnografía. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 291–314.
- Clavin, A. (2019). Is urban gardening a source of wellbeing and just freedom? A Capability Approach based analysis from the UK and Ireland. In *Urban gardening and the struggle for social and spatial justice*. Manchester University Press. <https://doi.org/10.7228/manchester/9781526126092.003.0008>
- Cohen, I. J. (1996). *Teoría de la estructuración: Anthony Giddens y la constitución de la vida social*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- De Reymaeker, B. (2014). *La cooperación al desarrollo desde la perspectiva del espacio relacional y construido: Encuentros, desencuentros y traducciones en los proyectos catalanes y andaluces de desarrollo y género en el norte de Marruecos*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Dempster, N., Townsend, T., Johnson, G., Bayetto, A., Lovett, S., and Stevens, E. (2017). Shared Leadership. En: *Leadership and Literacy: Principals, Partnerships and Pathways to Improvement* (p. 77). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54298-0_5
- Dumani, B., Bici, R., Dumani, N., Subashi, B., and Kondi, A. (2018). Dissemination of demographic and socio-economic developments in tirana with special attention to youth education. *Journal of Educational and Social Research*, 8(2), 93–108. <https://doi.org/10.2478/jesr-2018-0020>

- Erdem-Möbius, H., Odağ, Ö., and Anders, Y. (2021). Socio-spatial segregation in school-society relational spaces from the perspectives of Turkish immigrant mothers: “Where are the Germans?” *Contemporary Social Science*. <https://doi.org/10.1080/21582041.2021.1890813>
- Eshuchi, J. C. A. (2014). The Millennium Development Goals and educational justice: a critical realist analysis of capability deprivation in Kenyan education policy. En: *Eshuchi JCA. The Millennium Development Goals and educational justice: a critical realist analysis of capability deprivation in Kenyan education policy*. Bielefeld: Universitätsbibliothek; 2014. Universitätsbibliothek.
- Fairchild, N. (2019). The Micropolitics of Posthuman Early Years Leadership Assemblages: Exploring More-than-Human Relationality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 53–64. <https://doi.org/10.1177/1463949118793332>
- Faux, F. (2005). Multimodality: how students with special educational needs create multimedia stories. *Education, Communication and Information*, 5(2), 167–181. <https://doi.org/10.1080/14636310500185943>
- Ferreira, E., Lopes, A., and Correia, J. A. (2015). Repensar as lideranças escolares em questões de aprendizagem e equidade. *Revista Lusofona de Educação*, 30(30), 59–72.
- Freeman, S. V. (2016). *Counter-Narratives of African American Academic Persistence: Identity Maps and Funds of Knowledge*.
- Gagliardi, R., and Mosconi, P. B. (1994). Teacher training for multicultural education in favour of democracy and sustainable development: the territorial approach. *PUB TYPE*, 23.
- Galliot, N., and Graham, L. J. (2014). A question of agency: applying Sen’s theory of human capability to the concept of secondary school student career ‘choice.’ *International Journal of Research and Method in Education*, 37(3), 270–284. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2014.885010>
- García, X., Gottwald, S., Benages-Albert, M., Pavón, D., Ribas, A., and Vall-Casas, P. (2020). Evaluating a web-based PPGIS for the rehabilitation of urban riparian corridors. *Applied Geography*, 125. <https://doi.org/10.1016/j.apgeog.2020.102341>
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores España SL.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin and Garvey South Hadley, MA.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Amorrortu Editores España SL.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad*. Siglo XXI.
- Haesbaert, R. (2021). *Vivir en el límite: Territorio y multi/transterritorialidad en tiempos de in-seguridad y contención*. Siglo XXI Editores.

- Harvey, D. (1977). *Urbanismo y desigualdad social*. Siglo XXI.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Ediciones Akal. <https://books.google.com.co/books?id=YI8dmwEA-CAAJ>
- Helleve, I. (2009). *Productive interactions in ICT supported communities of learners*. The University of Bergen.
- Kassam, A. (2014). No one is born a global citizen: Using new technologies to bring ‘other stories’ into the classroom. In *IFIP Advances in Information and Communication Technology* (424), 26–47. Springer New York LLC. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55119-2_2
- Latta, A. (2013). Locating nature’s citizens: Latin American ecologies of political space. *Citizenship Studies*, 17(5), 566–580. <https://doi.org/10.1080/13621025.2013.818372>
- Leonardo, Z. (2004). Critical social theory and transformative knowledge: The functions of criticism in quality education. *Educational Researcher*, 33(6), 11–18. <https://doi.org/10.3102/0013189X033006011>
- Leonova, E. V. (2019a). Overcoming Normative Educational Crises: The Human Agency Factor. *Psychology in Russia. State of the Art*, 12(3), 121–136. <https://doi.org/10.3102/0013189X033006011>
- Leonova, E. V. (2019b). Adolescent crisis and educational crises of adaptation to the next educational level. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference; Vol 7 Psychology.*, 86–96. <https://doi.org/10.17770/sie-2019vol7.3747>
- Lindgren, J. (2010). *Spaces of social inclusion and exclusion—A spatial approach to education restructuring*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i2.21934>
- Martí, J. A. T., Ciges, A. S., and García, O. M. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 8(3), 96–119.
- Massey, D. (2012). Un Sentido global del lugar. En: *Doreen Massey, Un sentio global del lugar* (pp. 112–129). Icaria - Espacios críticos.
- Misra, K., Grimes, P. W., and Rogers, K. E. (2013). The effects of community social capital on school performance: A spatial approach. En: *Journal of Socio-Economics*, 42, 106–111. <https://doi.org/10.1016/j.soc.2012.11.011>
- Moliner García, O., Traver Martí, J. A., Ruiz Bernardo, M. P., and Segarra Arnau, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116–129.

- Páramo, P. (2020). *Cómo elaborar una revisión Sistemática*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31465.85608>
- Podawca, K., Pawlat-Zawrzykraj, A., and Pawlat-Zawrzykraj, A. (2018). Analysis of social and spatial accessibility of educational services in the municipalities of Płock district. *Acta Scientiarum Polonorum-Formatio Circumiectus*, 17(4), 23–33. <https://doi.org/10.15576/ASP.FC/2018.17.4.23>
- Rampersad, R. (2012). Interrogating pigmentocracy: The intersections of race and social class in the primary education of afro-trinidadian boys. En: *Intersectionality and “Race” in Education* (pp. 57–75). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203802755>
- Rangel, C. (2012). *Choosing success? Inequalities and opportunities in access to school choice in nine United States districts*.
- Smith, J. S. (2019). *An auto-photographic study of self-efficacy among preschool graduates in their middle-school years*. Wichita State University.
- Smith, N. (2020). *Desarrollo desigual. Naturaleza, capital y la producción del espacio*. Traficantes de Sueños.
- Tate, W. F., and Hoglebe, M. C. (2018). Show Me: Diversity and Isolation Indicators of Spatial Segregation within and across Missouri’s School Districts. *Peabody Journal of Education*, 93(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1403170>
- Vernier, L. D. S. (2016). *Crescimento educacional brasileiro: uma análise da distribuição e disseminação dos efeitos espaciais*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Viloria, M. de L. (2019). Culturally responsive leadership practices: a principal’s reflection. *Journal of Latinos and Education*, 18(2), 171–177. <http://10.0.4.56/15348431.2017.1371604>
- Yates, M. M. (2015). *The Self-Efficacy Beliefs of Secondary School Principals*. University of Alberta. Department of Educational Policy Studies. <https://doi.org/10.7939/R3736M71D>
- Zoch, A. (n.d.). *The effect of neighbourhoods and school quality on education and labour market outcomes in South Africa*.



TEMA: LIBRE

DERECHO A
LA EDUCACIÓN



Afectaciones del derecho a la educación de la primera infancia rururbana

IMPACTS ON THE RIGHT TO AN EARLY RURAL-URBAN CHILDHOOD EDUCATION

AFETAÇÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NO MEIO RURAL

**Mary Luz Marín Posada¹; Jaime Alberto Saldarriaga Vélez²,
Yohanna Urrea Parra³, Carolina Morales Montoya⁴**

Citar artículo como:

Marín-Posada, M. L., Saldarriaga-Vélez, J. A., Urrea-Parra, Y. y Morales-Montoya, C. (2022). Afectaciones del derecho a la educación de la primera infancia rururbana. *Educación y Ciudad*, (43), 199-214. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2710>

Fecha de recepción: 2 de noviembre de 2021

Fecha de aprobación: 28 de marzo de 2022

Resumen

El presente artículo es resultado de la investigación *El derecho a la educación de los niños y las niñas de primera infancia de la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas, 2021*. Hace lectura hermenéutica crítica de las afectaciones del derecho a la educación de niños y niñas de la primera infancia en un territorio campesino rururbano de Medellín, segunda ciudad de Colombia. La investigación se realizó en tiempos de la pandemia de la covid-19, posibilitando mayor visibilidad de las desventajas de niños y niñas de la primera infancia rururbana campesina (0-6 años), en cuanto al derecho a la educación y a los derechos en la educación, en desventaja con los urbanos. Se tomaron las voces de niños, niñas, madres y padres de familia, las educadoras, y líderes comunitarios y gubernamentales. Toma como referente conceptual los indicadores del derecho a la educación propuestos por Unesco: *Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad*; se desvela cómo el derecho a la educación de la primera infancia rururbana está siendo implementado de manera restringida, que en el caso vereda La Aldea, llega hasta su desrealización. Con ello se busca aportar a la lucha por el reconocimiento del derecho a la educación de la primera infancia de territorios rurales y rururbanos, develando el desconocimiento de la diversidad territorial, de los niños y niñas como sujetos de derechos y actores sociales y sus necesidades e intereses específicos, y de ellos mismos en cuanto a su condición de sujetos de derechos.

Palabras clave: derecho a la educación; infancias rururbanas; educación rural; derecho a la educación inicial.

Abstract

This following article is the result of the investigation named *El derecho a la educación de los niños y las niñas de primera infancia de la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas, 2021*. It is based on a lecture in critical hermeneutical reading that studies the effects of the right to education for girls and boys in the early childhood from a rural-urban area of Medellín, Colombia's second city. The research was conducted during the times of the Covid-19 pandemic, allowing a greater visibility of the disadvantages that exist for the girls and boys from the rural-urban early childhood country (0-6 years), studying it from a perspective of the right to education and rights in education, being aware of its drawback with the urban people. Furthermore, the voices of the boys, girls, mothers and fathers, the educators, and the community- and government leaders were taken for research purposes. Applying as a conceptual reference the indicators of the right to education proposed by UNESCO, the words *affordability, accessibility, acceptability and adaptability* reveals how the right to a rural-urban early childhood education is being implemented in a restricted way, which in the case of the village La Aldea, it goes as far as it reaches its derelization. To that end, there is a search for a way to be able to contribute to the fight for a recognition of the right to early childhood education in rural and rural-urban territories by revealing the ignorance of the territorial diversity, of the girls and boys as subjects of rights and social actors and their needs and specific interests, and of themselves in terms of their status as subjects of rights.

Keywords: right to education, rural-urban childhoods, rural education; initial education.

Resumo

Este artigo é o resultado da pesquisa *O Direito à educação de meninos e meninas da primeira infância da Aldeia de La Aldea de San Sebastián de Palmitas, 2021*. Faz uma leitura hermenéutica crítica dos efeitos sobre o direito à educação de crianças em uma área rural de Medellín, a segunda cidade da Colômbia. A pesquisa foi realizada em tempos de pandemia de Covid-19, possibilitando maior visibilidade das desvantagens das crianças da primeira infância rural (0-6 anos), em termos de direito à educação e direitos à educação. Uma desvantagem com a população urbana. Para isso, foram ouvidas as vozes de crianças, mães e pais, educadores e lideranças comunitárias e governamentais. Toma como referência conceitual os indicadores de direito à educação propostos pela UNESCO, *disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade*; Revela-se como o direito à educação infantil rural vem sendo concretizado de forma restrita, que no caso da aldeia La Aldea chega a ser concretizado. Visa contribuir na luta pelo reconhecimento do direito à educação infantil nos territórios rurais e urbanos, revelando o desconhecimento da diversidade territorial, das crianças como sujeitos de direitos e atores sociais e de suas necessidades e interesses específicos, e de si mesmas nos termos de sua condição de sujeitos de direitos.

Palavras-chave: direito à educação, infâncias rururbanas, educação rural; educação inicial.

Introducción

Para analizar el estado de realización del derecho a la educación inicial de los niños y niñas de la vereda La Aldea (Medellín, Colombia), se tomó como referente los indicadores propuestos por Katarina Tomasevski (2004): *Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad*, o sistema de las 4A, a partir de los cuales se valoró su cumplimiento, entendiendo el derecho a la educación de la primera infancia (0-6 años) como un derecho humano fundamental.

El artículo 28 de la *Convención de Derechos del Niño*, reconoce que los niños tienen derecho a la educación en igualdad de oportunidades. No obstante, se propicia desigualdad al declarar que «los Estados parte [...] tienen la obligación de garantizar la educación primaria obligatoria y gratuita para todos [...] Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella» (Unicef, 1989), no haciendo referencia explícita a la educación de la primera infancia como obligación prioritaria de los Estados parte. Desde la firma de la Convención, se reconoce el *derecho a la educación inicial de la primera infancia*, sin embargo, «su comprensión como un derecho de todos los niños y su tratamiento de plena legitimidad en el sentido más amplio ha sido

por primera vez reconocido sólo [sic] durante los últimos años» (Ancheta, 2014, p. 53).

Según la CEPAL (2017), para el 2014 la cobertura de educación preescolar en Colombia, para niños y niñas de 3, 4 y 5 años de edad muestra una brecha en la cobertura entre las zonas rurales y urbanas: en zonas urbanas, 91,3 % para niños y niñas de 5 años de edad, 67,6 % para los de 4 años de edad y 40,8 % para los de 3 años de edad; mientras que en zonas rurales la cobertura es de 84,8 % para los primeros, 54,2 % para los segundos y 24,8 % para los terceros. Pese a la universalización del acceso a la educación y la ampliación de la cobertura (Rosemberg, 2009), en Latinoamérica el proceso de escolarización está marcado por una dinámica de *exclusión incluyente* (Gentili, 2009), así, no solo están excluidos del derecho a la educación los niños y niñas que no van a la escuela, sino también aquellos que no tienen otra alternativa que la de «permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad» (p. 34).

En Colombia la educación no fue obligatoria ni un derecho hasta la Constitución de 1991 (art. 44). No obstante, desde los inicios del siglo XX se fundaron en Colombia instituciones dedicadas a cuidar, proteger y educar las infancias. Se destaca el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), creado por la Ley 75 de 1968 con el fin de «proveer la pro-

¹ Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Antioquia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0052-0375> Correo electrónico: maryl.marin@udea.edu.co

² Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Antioquia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2374-4147> Correo electrónico: jalberto.saldarriaga@udea.edu.co

³ Licenciada en Pedagogía Infantil. Universidad de Antioquia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0522-4890> Correo electrónico: yohanna.urrea@udea.edu.co

⁴ Licenciada en Pedagogía Infantil. Universidad de Antioquia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0208-9013> Correo electrónico: carolina.morales1@udea.edu.co

tección del niño y procurar la estabilidad y bienestar familiar» (Ministerio de Educación Nacional, 2014b, p. 18). Después, en 1972, el ICBF da origen a los hogares comunitarios, institucionales y familiares.

Posteriormente, con la Ley 115 de 1994 se decreta, en el artículo 11, el nivel preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio. Es a partir del 2006, con el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006 [Congreso de la República], 2006), que se comienza a tener en cuenta la educación y atención integral de la primera infancia en Colombia. En el artículo 29 se establece que:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad.

En el año 2016 se firma la Ley 1804 «Por la que se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre», que en el artículo 5 establece que la educación inicial es un derecho de los niños y niñas entre los cero y los seis años de edad (Congreso de Colombia, 2016).

En el caso de Medellín (Roldán, 2020) es importante señalar el programa *Buen comienzo*, creado en el año 2004 con la intención de brindar una atención integral a los niños, las niñas y sus familias durante sus primeros cinco años de vida, mediante diferentes modalidades de atención que responden a las necesidades de las familias: entorno familiar, entorno institucional y entorno comunitario (Alcaldía de Medellín, 2021). Sin embargo, en contextos rurales como los de algunas veredas de San Sebastián de

Palmitas, sin transporte o con vías de fácil acceso, o existen pocos niños, según la medida técnica, para crear Centros de Desarrollo Infantil Buen Comienzo. En consecuencia, los niños y niñas de la vereda La Aldea y otras seis veredas, menores de 4 años cumplidos, tienen desrealizado su derecho a la educación: las barreras administrativas y políticas atentan hoy contra este derecho humano fundamental (*Accesibilidad*).

Durante la crisis generada por el covid-19, las escuelas rurales y rururbanas están más afectadas para garantizar el derecho a la educación, debido a que la *disponibilidad* o *asequibilidad* se limita porque la mayoría de los estudiantes no cuentan con la conectividad y los medios tecnológicos necesarios para acceder a la educación virtual.

El territorio propuesto para la elaboración del presente proyecto fue la vereda La Aldea, corregimiento de San Sebastián de Palmitas, perteneciente al municipio de Medellín, ubicado en el extremo noroccidental de la ciudad. Con respecto a su economía, el 90 % del corregimiento es rural, por lo tanto, las actividades principales giran en torno a la agricultura y, en menor medida, la ganadería (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 35). Por otra parte, el 95 % de los habitantes pertenecen a los estratos socioeconómicos bajos 1 y 2 (Alcaldía de Medellín, 2015). Según Noticias Telemédellín (4 de mayo de 2020), 130 estudiantes de básica primaria y 360 estudiantes de básica secundaria del corregimiento, a la fecha no cuentan con este servicio; en la cuarentena estos tuvieron que recibir guías para continuar el proceso educativo, con lo que la *Asequibilidad* y la *Accesibilidad* se vieron afectadas por falta de conectividad y las condiciones económicas.

En consecuencia, el objetivo de esta investigación es: analizar, desde la perspectiva sociocrítica, el estado de realización del derecho a la educación inicial de los niños y niñas entre los 3 y los 5 años de edad en la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas, como aporte a la política pública para la primera infancia rural de Medellín, revisando los mecanismos que posibilitan o dificultan dicha realización.

Diversos investigadores han venido recabando en la problemática del derecho a la educación rural, no obstante, en la revisión adelantada se encontraron pocas investigaciones que estuvieran direccionadas a la garantía del derecho a la educación y atención de los niños y niñas de 0 a 5 años de edad en contextos rurales. La mayor parte de las investigaciones que hacían referencia a educación rural estaban enfocadas en primaria. Resaltamos los debates que se vienen planteando en torno a:

- Las políticas públicas, la brecha entre los procesos de formulación e implementación de dichas políticas, y la intersectorialidad como alternativa necesaria (Alarcón, 2015).
- La brecha entre la sociedad política, la academia y las comunidades rurales (Alarcón, 2015).
- La necesidad de la implicación de cada comunidad rural en el diseño e implementación de su educación —*adaptabilidad*— (Alarcón, 2015).
- El papel de los educadores y educadoras en el diseño e implementación de política, y la autopercepción de no ser vistos ni escuchados (Viana, 2018).
- El abandono de las zonas rurales en materia de educación (Pitalúa y Causil, 2020).
- El modelo Escuela Nueva, problematizando el trabajo en aulas multigrado con docentes no

formados para ello y cuestionando el modo actual de implementación por aplicación de guías (García, 2016; López y Ramos, 2020; Cardona, 2018)

- La pobreza, el conflicto armado y el desplazamiento forzado, sumado al abandono del Estado, hacen inviable la educación rural en estos territorios (Posada, 2017).
- La brecha educativa urbano-rural en términos de equidad y calidad de la educación aún persiste, especialmente en relación con el acceso, la permanencia y la educación contextualizada (Guardia, 2020).
- La formación descontextualizada de muchos de los educadores enviados a comunidades rurales (Guardia, 2020; Pereira, 2019; Alarcón, 2015).
- La profundización de la brecha económica, educativa, tecnológica y curricular entre lo urbano y lo rural, que visibilizó y profundizó la contingencia del covid-19 (Fajardo *et al.*, 2020).

Estas brechas adquieren mayor profundidad en la educación inicial de contextos rururbanos, pues adquieren rasgos particulares y poco abordados, objeto de interés de esta investigación.

Referentes conceptuales

Para comprender críticamente el estado de la realización del derecho a la educación de los niños y niñas de primera infancia en una comunidad rururbana, se partirá del análisis de tres categorías propuestas: *derecho a la educación inicial, educación inicial en contextos rururbanos, e infancia rural como sujetos de derecho*.

Se entiende la infancia como «una construcción social que se constituye de discursos, saberes y prácticas relacionados con los niños, tanto en sus dimensiones psicobiológicas como en su carácter sociocultural y subjetivo» (Amador, 2021, p. 23). La concepción moderna de infancia «implicó un paradigma de protección de los niños y niñas bajo la doctrina de la tutela y el cuidado por parte de los adultos, pero dentro de una concepción de incapacidad del otro para desarrollar su vida» (González y Hernández, 2014, p. 2). Esto cambió con la *Convención de los Derechos del Niño* (1989), pues con esta se empieza a concebir a los niños y niñas como sujetos de derechos. Asimismo, aparecen estudios que «confirman la presencia de múltiples infancias en el mundo» (James y Prout, como se citó en Amador, 2021 y Pavez, 2013), reivindicando la diversidad cultural de los contextos en los que viven y constatando las diferentes situaciones por las que ellos atraviesan (Unda y Llanos, 2013). Así, surge la categoría de *infancias rurales en contexto rururbanos*:

Las áreas rururbanas se conforman a partir de una relación asimétrica entre las consecuencias derivadas de las acciones de los pobladores —marcadas por los sentimientos de arraigo/desarraigo o de aceptación/rechazo hacia el lugar— y los sucesos políticos nacionales e internacionales que los impactan y los motivan a actuar. Es en este marco donde las técnicas y herramientas de trabajo propios del ambiente rural se combinan con la infraestructura, el equipamiento y los servicios urbanos para forjar un entramado distintivo y frágil. (Serenó *et al.*, 2010)

Lo anterior sucede porque los límites entre lo urbano y lo rural se desdibujan como resultado de nuevas dinámicas que se dan entre estos territorios. De esta manera, las infancias rururbanas se están configurando tanto desde lo que tradicionalmente se

ha nombrado como cultura campesina, transmitida por quienes habitan el campo y lo trabajan, *simultáneamente* con experiencias que portan quienes fueron a las ciudades a buscar otras oportunidades; sumando también todos los referentes urbanos producidos o transmitidos por los medios de comunicación (Unda y Llanos, 2013). En las actuales condiciones, habitar en zonas rurales y rururbanas no debería ser un obstáculo para que todos los niños y las niñas disfruten del derecho a una educación de calidad desde sus necesidades particulares y el respeto por la diversidad propia de este contexto (Cullen, 2004).

Para la efectiva realización del derecho a la educación Katarina Tomasevski (2004), relatora especial de ONU, propuso el modelo de las 4A para identificar los obstáculos y evaluar el compromiso de los Estados parte con la plena garantía de este derecho (Pulido, 2017): la *Asequibilidad* (disponibilidad), comporta la existencia de centros y modalidades de educación suficientes para todos los niños y niñas, docentes formados, equipamiento e infraestructura adecuada de las escuelas; *Accesibilidad* (permanencia) que obliga la eliminación de obstáculos, gratuidad, obligatoriedad, incluyente y de fácil acceso para todos, sin discriminación; la *Aceptabilidad* (calidad) o educación con calidad, entendida principalmente desde la formación y ejercicio de la democracia y derechos humanos, y la *Adaptabilidad* (pertinencia) (Köster, 2016): que las escuelas se adapten al interés superior de los niños y las niñas y que se transformen de acuerdo a las necesidades del contexto (Ruiz, 2014).

Por la *Aceptabilidad* y la *Adaptabilidad* se deben garantizar *los derechos en la educación*, siendo fundamentales la *participación* y el *reconocimiento*. En relación

con su definición, Gaitán (como se citó en Ramírez y Contreras, 2014) señala que la participación infantil refiere a un proceso mediante el cual los niños y las niñas se relacionan con los adultos, de manera que, gracias a esa relación, logran aumentar su poder organizadamente. Así, «estar inmerso en prácticas participativas auténticas y significativas les lleva a sentirse reconocidos como ciudadanos y a construir su papel, su forma de relacionarse con la ciudad» (Trilla y Novella, 2011, p. 40), siendo así reconocidos como actores y gestores de significados (culturales) y modos de vida valiosos (Honneth, 1997).

Llevar a cabo estas propuestas de *educación inicial en contextos rurales y rururbanos* conlleva muchos retos, ya que «las diversas condiciones del mundo rural exigen del sistema educativo flexibilidad para adecuarse a las características de los territorios y la población; [además de] la identificación y la aplicación apropiada de modalidades de educación aptas para contextos de dispersión [...]» (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 6). Lo anterior, entendiendo como rural el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio, relacionadas con la baja densidad poblacional y la explotación o conservación de recursos naturales, además de la existencia de relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia cercana con los demás pobladores (López, 2006). Para Farah y Pérez (2003) «lo rural no es exclusivamente, entonces, lo agrícola ni la sola expresión de la producción primaria. Lo rural trasciende lo agrario» (p. 4), siendo así la ruralidad una manifestación de diversidad que están siendo mediadas por formas propias de vida rural.

En consecuencia, la educación en contextos rurales y rururbanos debe ser diferenciada de la edu-

cación urbana, pues en estos contextos se tiene una cosmovisión y cultura propias que permean las experiencias cotidianas de las niñas y niños, lo que supone «otras formas del aprender, del hacer y del enseñar» (Arias, 2017, p. 60), que merecen ser conservadas y tenidas en cuenta como parte esencial del territorio. Sobre este concepto, Sosa (2012) menciona que el territorio «es una construcción social realizada por sujetos (como los pueblos), actores (como los grupos de interés) e instituciones sociales (como la familia, la comunidad)» (p. 46), quienes en este espacio de interacción social «enlazan recursos y valores que se construyeron en el pasado, pero cuya valoración permite dar sentido a las acciones y a proyectos del presente y futuro» (Dematteis y Governa, 2005, p. 38). En este sentido, cada niño(a) construye su identidad personal y colectiva, y se apropia del territorio partiendo desde sus intereses, lo que genera una forma particular de habitar y transformar estos lugares, produciendo así saberes propios que se convierten en la esencia de la comunidad.

Metodología

Esta investigación se inscribe en el modelo de investigación cualitativa (Vasco, 1990), que buscó, desde una perspectiva hermenéutica crítica (Mejía, 2014), comprender el estado de realización del derecho a la educación inicial de los niños y niñas entre los 3 y los 5 años de edad de la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas (Medellín). Se realizó metodológicamente como estudio de caso, el cual es definido por Simons como «un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo» (2011, p. 19), asemejándose a la descripción densa de los acontecimientos, las circunstancias y las personas particulares, interpretado en un escenario sociocultural y político

concreto, y analizado como un «sistema delimitado» (pp. 19-20). Como estudio de caso intencional (Stake, 1998; Simons, 2011), tuvo en cuenta las voces de todos los actores implicados en la garantía y disfrute de este derecho, a saber: niñas, niños, familias, agentes educativos y servidores públicos.

Se utilizaron técnicas interactivas de investigación cualitativa (Quiroz *et al.*, 2002): con niños y niñas de grado Transición, la narración de cuentos, cartografías, dibujos, canciones y juegos; con las familias, taller de fononarrativas sobre la escuela vivida por madres y padres. Así, se construyó una memoria intergeneracional de la (no)garantía del derecho a la educación en la vereda. Con profesoras del centro, un *grupo focal* sobre vivencias como maestras rurales, y cómo afrontaron desde lo pedagógico la contingencia por el covid-19.

Para el análisis y la interpretación de los datos obtenidos, en primer lugar, se realizó una codificación de los diarios de campo, entrevistas y talleres realizados con los participantes (niñas y niños, maestras, familias, empleada pública, y pedagoga del programa *Buen Comienzo*), desde las categorías y subcategorías iniciales e identificando las emergentes. Luego, se interrogó los códigos y los datos obtenidos, agrupando según categorías y subcategorías, iniciales y emergentes. Previamente se seleccionaron los fragmentos de relatos según los propósitos y categorías, que se analizaron e interpretaron a la luz de los referentes conceptuales y legales, relacionando los hallazgos con los indicadores del derecho a la educación.

Resultados

Afirmamos que el derecho a la educación se viene precarizando en la vereda La Aldea. Uno de los hallazgos es no poder contar con una política educativa sólida que fortalezca el conocimiento de los derechos y la participación de los niños o niñas de la primera infancia: «¿los derechos?: portarnos bien, hacerle caso a la profe y no empujar ni tirar a los demás» (Niño. Diario de campo). Pese a ser fundamental el conocimiento de los derechos (Ley 1098 de 2006), este sigue estando difuso y ambiguo (afectación de la *Aceptabilidad*). En los derechos en la educación, la participación permite «ir estableciendo paulatinamente relaciones simétricas con los adultos» (Ramírez y Contreras, 2014, p. 92). En esta comunidad rururbana la voz de niños(as) no parece ser reconocida como valor al momento de tomar decisiones sobre asuntos que están relacionados con ellos o con su entorno cercano, relegándose a la de los adultos que los acompañan, para quienes en su imaginario estos «no pueden tomar decisiones porque los niños pequeños no conocen ni comprenden aún lo que pasa», «están muy pequeños» (Taller madres) (Afectación de la *Adaptabilidad*). Se evidencia un obstáculo cultural que dificulta reconocerles como sujetos de derecho, y sin escenarios claros para ello. Si bien desde la escuela hay una ratificación de los niños y niñas como sujetos de derechos, urge materializarlos en mecanismos, escenarios y procesos: «¿qué significa?... mmm, algo muy importante, porque todos tenemos derecho, sea los derechos que sea, salud, educación, de todos, desde la infancia, es más, desde que estamos en el vientre, hasta morir, todos tenemos derecho» (Maestra, grupo focal).

En contextos rururbanos las escuelas dependen de los gobiernos urbanos a riesgo de convertirse en una mala réplica de la escuela urbana, pues los contenidos, las metodologías y estrategias no necesariamente son pertinentes con lo rururbano. Es visible la tensión entre quienes las diseñan, dirigen y supervisan y los docentes y directivas que las ejecutan (afectación de la *Aceptabilidad*): «Los libros del PTA vienen desde preescolar. Esos libros nos han servido para un poquito de apoyo. Algunos, porque la verdad no los sabemos manejar» (Maestras, grupo focal).

Se evidencia la ausencia de negociación y diálogo intercultural con los maestros, desde su saber: «nos mandaron un químico, físico, loco para acá. Pero él tiene mucho conocimiento, pero para universitarios, pero ya con niños, niños, como que no le suelta la cosa» (Maestra, grupo focal). Así las políticas fracasan o son resistidas. Igualmente, el diseño didáctico propuesto por las políticas precisa contextualización y construcción didáctica desde el maestro y su saber (afectación de la *Adaptabilidad*).

La lectura crítica de las guías del programa *Todos a Aprender*, usadas en el Centro, mostró un desarrollo didáctico fragmentado, con actividades de lectura y escritura sin contexto, (MEN, 2021). Así, en la guía de aprender a leer, grado *Transición*, el aprendizaje de la lectura se hace de manera monosílaba y a través de «cuentos» constituidos por oraciones cortas, como el ejemplo que veremos a continuación para trabajar el grafema «M» (MEN, s. f.):

Mario es un mico.
Mario hace maromas.
Mario salta de mata en mata.
Mario hace maniobras peligrosas.
Mario hace reír a todos con sus monerías.

(Matriz revisión documental): «es como observar la cartilla de *Nacho Lee* con una apariencia renovada, pero sin el contenido indicado para el desarrollo integral de la primera infancia» (Maestra, grupo focal) (afectación de la *Aceptabilidad*).

Es así como empieza a desdibujarse el planteamiento de una educación rural diversa (*Adaptabilidad*), «con procesos educativos pertinentes y acordes a las realidades y necesidades de los sujetos en formación» (Chacón, 2019, p. 37). No basta con la voluntad de los maestros para hacer transformaciones, dijo una de las maestras entrevistadas al hablar sobre el modelo de Escuela Nueva: «era, a lo que tanto hablan aquí, pero que no dejan hacer, a su ritmo de aprendizaje, aquí se habla de eso, pero todos tienen que ir iguales» (Maestra, grupo focal).

En la contingencia covid-19 se hicieron visibles las condiciones precarias y brechas en las que muchas instituciones rurales estaban llevando a cabo los procesos educativos, con restricciones del derecho a la educación en cuanto a la *Asequibilidad* (*disponibilidad*) y la *Accesibilidad* (eliminación de barreras): brechas en servicios públicos básicos y la falta de conectividad y de aparatos tecnológicos en las familias rururbanas. Los maestros afrontaron estas situaciones para que los niños y niñas pudieran

continuar de la mejor manera con su proceso educativo. No obstante, se visibilizó la mecanización de aprendizajes desde las tareas: «las hacían solamente por cumplir», «en muchas ocasiones sin tener un apoyo desde sus familias, pues ellos a menudo no cuentan los conocimientos necesarios para realizar este acompañamiento» (Maestras, grupo focal) (afectación de *Asequibilidad y Accesibilidad*); «tuve que buscar recursos para que mi hijo comprendiera temas que yo no conocía», «así como una cosa que sí no entiende él va donde una muchacha vecinita y ella le colabora, pues lo que uno no entienda» (Madre, taller fotonarrativa).

De esta forma, muchas de las escuelas rururbanas, pese a estar dependientes de la institucionalidad urbana moderna, siguen estando desconectadas, no solo del mundo globalizado (sin conectividad), sino también de la realidad de sus estudiantes y maestros, por falta de conocimiento y, por tanto, de comprensión de lo rural y de las infancias rururbanas (Vulneración de las 4A).

Conclusiones

En el abandono que sufren las zonas rurales y rururbanas por parte del Estado (Unda y Llanos, 2013), la escuela es, en muchas ocasiones, la única institución que lo representa, preocupándose no solo por mejorar los procesos educativos y su calidad, sino por construir un espacio digno para las comunidades rurales y rururbanas (Serenio *et al.*, 2010).

Frente a los desafíos que enfrenta la educación rural y rururbana se precisa del conocimiento serio y sistemático de los mundos de las niñas y niños, y las familias; de lo contrario se perpetúa su exclusión (Collen, 2004).

Así, es necesario asegurar la *Asequibilidad y Accesibilidad* (Tomasevski, 2004): que todas las escuelas cuenten con los servicios básicos (agua potable, energía y conexión a internet, transporte, etc.), la adecuación y reparación de las infraestructuras; que vincule los deseos de la comunidad, haciendo de la escuela un lugar más propio; comprender las diferentes dinámicas que se dan en los contextos rururbanos (Ruiz, 2014) que hoy viven la migración de las personas de la ciudad al campo y la globalización alcanzada por las tecnologías de la comunicación y la información, desdibujándose el límite entre lo urbano y lo rural, y haciendo que se rompan las dinámicas comunitarias tradicionales, pues las familias empiezan a construir sus vidas dejando de lado la cultura campesina, relegada al olvido para unos, y para otros, motivo de vergüenza.

Esto implica profundizar en la comprensión y compromiso sobre lo que significa que las niñas y niños sean sujetos de derechos, dejando al margen asuntos tan importantes como la participación y el conocimiento de sus derechos, centrales en su formación como actores sociales. Exige configurar mecanismos y escenarios claros y precisos de participación para las infancias, en los que sus puntos de

vista sean escuchados y tomados en cuenta, porque no basta con que las niñas y niños puedan hablar sobre sus ideas (Ramírez y Contreras, 2014).

Además, se identifican tensiones culturales en cuanto a la crianza, entre la escuela y las familias, con relación a los derechos y a las formas que las familias consideran «efectivas»: si bien muchas familias entienden que deben cambiar sus formas de crianza, otras no están de acuerdo con abandonar

ciertas prácticas como el trabajo a ciertas edades y los castigos físicos (Köster, 2016).

Así, las instituciones rururbanas precisan superar la marginalización social, educativa y política en las que han sido sumidas, mediante estrategias que visibilicen tanto sus necesidades como sus potencialidades, y romper con la lógica por la que la escuela rururbana se convierte en una réplica de la urbana, en una extensión funcional de la ciudad. ■

Referencias

- Alarcón, C. L. (2015). *Procesos de implementación de la política colombiana de primera infancia*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/806>
- Alcaldía de Medellín (2015). *Plan de desarrollo local. San Sebastián de Palmitas*. https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/ProgramasyProyectos/Shared%20Content/Documentos/2015/Planes%20de%20desarrollo%20Local/COMUNA%2050%20SAN%20SEBASTI%C3%81N%20DE%20PALMITAS.pdf
- Alcaldía de Medellín (2021). *Programa Buen Comienzo*. <https://medellin.edu.co/buen-comienzo>.
- Amador, J. (2021). Estudios de infancia: la emergencia de un campo que asume a los niños como agentes sociales En: J. Amador y C. García (Eds.) *Infancia, cultura y poder*. Siglo del Hombre Editores.
- Ancheta, A. (2014). Los derechos de la infancia en el discurso de las políticas de Educación y Atención de la Primera Infancia. *Journal of Supranational Policies of Education*, (2), 52-71. <https://revisitas.uam.es/jospoe/article/view/5627>
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Cardona, Y. M. (2018). *El modelo escuela nueva: posibilidades para fortalecer los procesos educativos para el empoderamiento de niños y niñas en el contexto rural*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12437/1/CardonaYuliana_2018_ModeloEscuelaNueva.pdf
- CEPAL (2017). *Panorama Social de América Latina del 2016* https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/7/S1800002_es.pdf
- Código de Infancia y Adolescencia [CIA]. Ley 1098 de 2006. 8 de noviembre de 2006 (Colombia).
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991_pr002.html
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.
- Chacón, L. F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y Ciudad*, (36), 35-49. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>
- Dematteis, G. y Governa, F. (2005). Territorio y territorialidad en el desarrollo local. La contribución del modelo SLoT. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* (39), 31-58. <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/498>

- García, A. A. (2016). *El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1079/TO-19901.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 19-57. <https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Gómez, J. A. (2011). *Capacidad de agencia en jóvenes caleños vinculados a organizaciones juveniles* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130318071710/Tesisjohn.pdf>
- González, M. A. y Hernández, J. A. (2014). Derecho a la educación para la primera infancia en Colombia. *Revista Niños, Menores e Infancias*, (8), 1-37. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/41022/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guardia, J (2020). *Significados de la Educación rural. Una sistematización de experiencia*. <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/13825>
- Fajardo, L., Herrera, Y. y López, J. (2020). Aportes de la Práctica Pedagógica Rural a la Formación de los Licenciados en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12357>
- Farah, M., y Pérez, E. (2003). Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia. *Revista Javeriana: Cuadernos de Desarrollo Rural*, (51). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1275>
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales. *Crítica*.
- Köster, A. J. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: una revisión estadística. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1), 33-52. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.03>
- López, L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138-159.
- López, D. y Ramos, M. (2020). *La enseñanza del inglés en dos contextos rurales colombianos bajo el modelo de escuela nueva*. [Trabajo de grado de la Licenciatura de Inglés - Español, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/5612/Ense%c3%b1anza%20ingl%c3%a9s%20en%20dos%20contextos%20rurales%20colombianos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mejía, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento jurídico*, 39(1), 15-39. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/45229>
- Ministerio de Educación Nacional (2014b). *Sentido de la educación inicial*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2020). *Gracias a la articulación entre el Programa Todos a Aprender y el Icfes, tutores y formadores apoyarán la implementación de la estrategia “Evaluar para avanzar” en más de 4.000 establecimientos educativos de todo el país*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/401949:Gracias-a-la-articulacion-entre-el-Programa-Todos-a-Aprender-y-el-Icfes-tutores-y-formadores-apoyaran-la-implementacion-de-la-estrategia-Evaluar-para-avanzar-en-mas-de-4-000-establecimientos-educativos-de-todo-el-pais>
- Ministerio de Educación Nacional (2021). *Programa Todos a Aprender*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-299245_recurso_1.pdf
- Pavez, I. (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(35), 183-210. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200009>
- Pereira da Costa, H. G. (2019). Educación del campo y niñez en el contexto amazónico. *Arandu-UTIC. Revista Científica Internacional De La Universidad Tecnológica Intercontinental*, 5(1), 263-280. <http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revista/article/view/62>
- Pitalúa, A. C. y Causíl, N. E. (2020). *Prácticas pedagógicas comunitarias de madres rurales para el desarrollo integral de infantes del municipio de San Carlos-Córdoba*. [Tesis de maestría en Ciencias Sociales, Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/3441>
- Posada, N. (2017). *Educación, ruralidad y cuestión social en la escuela Fuemia del municipio de Frontino*. [Trabajo de grado Licenciatura en Lengua Castellana, Universidad de San Buenaventura Colombia]. http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4984/3/Educacion_Ruralidad_Cuestion_Posada_2017.pdf
- Pulido, O. O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Educación y Ciudad*, (33), 13-28. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1641>
- Quiroz, A., Velásquez, Á., García, B. y González, S. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó. http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos_I/m%C3%B3dulo%202/Tecnicas%20Interactivas%20-%20Quiroz.pdf

- Ramírez, M. y Contreras, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 91-105. <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/200>
- Roldán, L. (2020). *Desigualdad educativa y social en la ciudad de Medellín: Estudio sobre trayectorias educativas de las y los jóvenes colombianos egresados de la escuela media*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata, Argentina]. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/109415/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rosemberg, F. (2009). La deuda latinoamericana con respecto a los niños y niñas menores de seis años. En: M., Torrado, *Retos para las políticas públicas de primera infancia*, 11-27. Universidad Nacional de Colombia
- Ruiz, M. M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. En *Sinéctica*, (43). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/16/10>.
- Sereno, C., Santamaría, M. y Santarelli de Serer, S. A. (2010). El rururbano: espacio de contrastes, significados y pertenencia, ciudad de Bahía Blanca, Argentina. *Cuadernos de Geografía - Revista Colombiana de Geografía*, 19(1), 41-57. <https://doi.org/10.15446/rcdg.n19.16844>
- Simons, H. (2011) *El estudio de caso: teoría y práctica*. Editorial Morata.
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Editorial Cara Parens. <https://www.rebellion.org/docs/166508.pdf>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Editorial Morata.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, (40), 341-388. <https://www.iidh.ed.cr/multic/WebServices/Files.aspx?fileID=1467>
- Trilla, J. y Novella, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación* (Número extraordinario), 23-43. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re2011/re2011-02.html>
- Unicef - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Unicef.
- Unda, R. y Llanos, D. (2013). Producción de infancias en contextos de cambios y transformaciones rururbanas. En: V., Llovet (Ed), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*, 61-77.

Vasco, C. E. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales (5.a Ed.). *Documentos ocasionales*, (54). Centro de Investigación y Educación Popular - CINEP.

Viana, V. M. (2018). *Sentidos y experiencias: Análisis de la estrategia de atención integral a la primera infancia en el municipio de Santa Rosa de Osos a partir de las voces de sus actores*. [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/12215>



Cuestionario de creencias sobre las matemáticas: propiedades psicométricas

MATHEMATICS BELIEFS QUESTIONNAIRE: PSYCHOMETRIC PROPERTIES

QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS MATEMÁTICAS: PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS

**Gerson Adriano Rincón Álvarez¹, Cesar Augusto Hernández Suárez²,
Raúl Prada Núñez³, Natalia Solano Pinto⁴, Raquel Fernández Cézár⁵**

Citar artículo como:

Rincón-Álvarez, G.A., Hernández-Suárez, C.A., Prada-Núñez, R., Solano-Pinto, N. y Fernández-Cézar, R. (2022). Cuestionario de creencias sobre las matemáticas: propiedades psicométricas. *Educación y Ciudad*, (43), 215-236. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2687>

Fecha de recepción: 28 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 23 de marzo de 2022

Resumen

Este artículo describe el análisis de la fiabilidad de la contextualización del Cuestionario de «Dominio Afetivo en la Resolución de Problemas Matemáticos», en lo correspondiente a las creencias sobre las matemáticas para conseguir un instrumento contextualizado y confiable con el que se puedan identificar y caracterizar las creencias de los estudiantes colombianos de educación básica y media sobre las matemáticas, diferenciando si pertenecen o no a contextos de vulnerabilidad social. Se realizó un muestreo probabilístico por el método de conglomerado multinivel, quedando la muestra conformada por 1039 estudiantes de Cúcuta y Villa del Rosario, con una edad media de 13.76 años y una desviación estándar de 2.34 años. La fiabilidad de la contextualización del instrumento dio un coeficiente alfa de Cronbach 0.940 tanto el total del instrumento como valores desde aceptables hasta altos para cada una de las dimensiones. El coeficiente de Spearman-Brown para longitud igual da un valor de correlación de 0.920, así como el coeficiente de dos mitades de Guttman dio 0.918, como también valores desde aceptables hasta altos para cada una de las dimensiones que conforman el instrumento. El análisis factorial confirmatorio (AFC) ratifica las cuatro dimensiones o factores propuestos teóricamente. Se concluye que la contextualización del instrumento para evaluar las creencias sobre las matemáticas llevada a cabo presenta una alta consistencia interna estadística y un alto grado de confiabilidad. Esta conclusión lo hace un instrumento adecuado para el estudio de las creencias en estudiantes en el contexto colombiano.

Palabras clave: fiabilidad, creencias, matemáticas, vulnerabilidad social

Abstract

This article describes the confidence analysis of the contextualization of the “Affective Mastery in Solving Mathematical Problems”, in what corresponds to the beliefs about mathematics to obtain a contextualized and reliable instrument with which the beliefs of Colombian students of basic and secondary education about mathematics can be identified and characterized, differentiating whether or not they belong to contexts of social vulnerability. A probabilistic test was carried out using the multilevel conglomerate method, leaving the sample made up of 1039 students from Cúcuta and Villa del Rosario, with a mean age of 13.76 years and a standard deviation of 2.34 years. The reliability of the contextualization of the instrument gave a Cronbach's alpha coefficient of 0.940 for both the total instrument and values from acceptable to high for each of the dimensions. The Spearman-Brown coefficient for equal length gives a correlation value of 0.920, as well as the Guttman half-dose coefficient gave 0.918, as well as acceptable values from low to high for each of the dimensions that make up the instrument. Confirmatory factor analysis (CFA) ratifies the four dimensions or factors theoretically. It is concluded that the contextualization of the instrument to evaluate the beliefs about the mathematics carried out presents a high statistical internal consistency and a high degree of reliability. This conclusion makes it an adequate instrument for the study of beliefs in students in the Colombian context.

Keywords: reliability, beliefs, social vulnerability.

Resumo

Este artigo descreve a análise de confiança da contextualização do Questionário “Domínio Afetivo na Resolução de Problemas Matemáticos”, em relação às crenças sobre matemática para obter um instrumento contextualizado e confiável com o qual as crenças de estudantes colombianos do ensino fundamental e médio sobre matemática possam ser identificadas e caracterizadas, diferenciando se pertencem ou não a contextos de vulnerabilidade social. Um teste probabilístico foi realizado usando o método de conglomerado multinível, deixando a amostra composta por 1039 alunos de Cúcuta e Villa del Rosario, com média de idade de 13.76 anos e desvio padrão de 2.34 anos. A confiabilidade da contextualização do instrumento deu um coeficiente alfa de Cronbach de 0.940 tanto para o instrumento total quanto para valores de aceitável a alto para cada uma das dimensões. O coeficiente de Spearman-Brown para igual comprimento dá um valor de correlação de 0.920, assim como o coeficiente de meia dose de Guttman deu 0.918, além de valores aceitáveis de baixo a alto para cada uma das dimensões que compõem o instrumento. A análise fatorial confirmatória (AFC) ratifica as quatro dimensões ou fatores teoricamente. Conclui-se que a contextualização do instrumento para avaliar as crenças sobre a matemática realizada apresenta alta consistência interna estatística e alto grau de confiabilidade. Esta conclusão o torna um instrumento adequado para o estudo de crenças em estudantes no contexto colombiano.

Palavras-chave: fiabilidade, crenças, vulnerabilidade social.

Introducción

Después de la mitad del siglo XX se constata a nivel mundial un aumento en las investigaciones que tienen como eje principal las dimensiones afectivas del individuo y su influencia en el rendimiento académico. Esta corriente se presenta en Latinoamérica, y más concretamente en Colombia, de forma incipiente en la última década del siglo pasado y se afianza en las dos primeras décadas del siglo XXI. Gracias a esta se encuentran relaciones directas entre las dimensiones afectivas de valoración, interés y esfuerzo por una materia, en especial el área de Matemáticas, y el rendimiento académico, al indicar que el estudiante, al sentirse más seguro en sus capacidades de resolución de problemas o confiado en sus dominios de los conceptos en el área, obtiene mejores notas; más si se tiene presente que la gran mayoría de los estudiantes consideran importante la materia de Matemáticas para la vida, pero no por ello obtienen buenas notas (Grootenboer y Hemmings, 2007).

Aun así, diferentes informes sobre rendimiento académico en matemáticas a partir de pruebas estandarizadas presentan un alto porcentaje de fracaso escolar. Por ejemplo, de los 39 países que presentaron las pruebas TIMSS 2015 (Agencia de calidad de educación, 2017), 17 países en cuarto grado y 21 países de octavo se encuentran por debajo de la media de 500 puntos, presentando un progresivo

porcentaje de fracaso a medida que se avanza en los grados escolares. Otro ejemplo son los resultados en matemáticas de las pruebas PISA 2018, en la que 63 países de los 79 que presentaron la prueba no alcanzaron los 500 puntos que indica la mediana de la prueba. Entre ellos, las puntuaciones promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Latinoamérica y Colombia fueron de 489, 388 y 391 puntos respectivamente (OCDE, 2019).

En las pruebas Saber 11, aplicadas por el Estado colombiano como método de evaluación de su sistema educativo, en 2019, los estudiantes de 11.º grado obtuvieron puntajes promedios en el área de Matemáticas que ascendieron a 52, 55 y 57 —sobre un máximo de 100 puntos—, a nivel nacional, en el departamento de Norte de Santander y en la ciudad de Cúcuta, respectivamente (ICFES, 2019). Este bajo rendimiento se evidencia incluso en estudiantes de educación superior (Rojas *et al.*, 2019), en concreto en aquellos que se preparan para ser docentes de matemáticas, de los cuales poseen un bajo nivel de conocimientos científicos y matemáticos (Naya-Riveiro *et al.*, 2015), evidenciándose un bajo rendimiento académico en el área de matemáticas en todos los niveles educativos.

Esta población es de especial interés porque serán los docentes del futuro que enseñarán matemáti-

¹ Secretaría de Educación Municipal Cúcuta, Colombia, doctorando en Investigación en Humanidades, Artes y Educación, Universidad de Castilla La Mancha, España. Correo electrónico: GersonAdriano.Rincon@alu.uclm.es gerson.rincon@maestros.edu.co

² Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Correo electrónico: cesaraugusto@ufps.edu.co

³ Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Correo electrónico: raulprada@ufps.edu.co

⁴ Universidad de Castilla La Mancha. España. Correo electrónico: natalia.solano@uclm.es

⁵ Universidad de Castilla La Mancha. España. Correo electrónico: raquel.fcezar@uclm.es

cas a toda la población del país. Que estos futuros docentes exhiban no solo bajo nivel de rendimiento matemático, sino también sentimientos de aversión en el desarrollo de tareas relacionadas con las matemáticas, puede desencadenar la generación de disgusto entre sus estudiantes (León-Mantero *et al.*, 2020). Esta aversión hacia las matemáticas se debe a distintos factores. Por un lado, algunos autores lo atribuyen a los currículos propuestos por las administraciones educativas que imponen los contenidos matemáticos que se deben conocer, así como consideran que otro factor son las actitudes hacia la educación que se deben desarrollar, y la influencia social que producen imaginarios o creencias sobre la materia, condicionan el aprendizaje de las matemáticas (Lago *et al.*, 2008).

Por otro lado, otros autores apuntan al desconocimiento de la utilidad de estas, tanto en su aplicación a diferentes disciplinas, como en la vida diaria, tal y como señalan Prada *et al.* (2020). Dichos autores, a través de un estudio reciente sobre docentes españoles y colombianos, indican que la mayoría de estos exhiben creencias euclidianas, seguidos de los de creencias cuasiempiristas. Sin embargo, estos últimos, que son el grupo de docentes que percibirían la utilidad de las matemáticas, no son la mayoría en ninguno de los países comparados.

Los altos índices de fracaso en el aprendizaje de las matemáticas, en gran parte es explicado por actitudes negativas que aparecen por factores personales y ambientales, evidenciándose tanto en los diferentes niveles educativos como en las diferentes edades de los estudiantes, factores que es necesario detectar como premisa para neutralizar su influencia negativa (Gómez, 2000; Pons *et al.*, 2008).

Entre los factores que contribuyen al rendimiento bajo en matemáticas, en el estudio de Prada *et al.*, (2020) se evidencia que las creencias sobre las matemáticas del profesorado actúan como factores influyentes en el rendimiento del estudiante, junto a las prácticas docentes y otros factores afectivos, como el gusto por las matemáticas, entre otros. Autores como Caballero *et al.* (2014) indican que la ansiedad, la frustración, el bajo autoconcepto e inseguridad de los estudiantes en la resolución de problemas, obstaculiza el éxito en el desarrollo de las tareas matemáticas. Otros autores como Marchesi y Hernández (2003) consideran que la ausencia de destrezas, habilidades y conocimientos cognitivos matemáticos, así como la falta de motivación, de afectos positivos e interés hacia esta disciplina, pueden ser las posibles causas explicativas del fracaso en el rendimiento académico en matemáticas.

Por lo anterior, es importante investigar factores afectivos y emocionales en el aprendizaje matemático, como recomiendan algunos autores (Gue rrero *et al.*, 2001). Para ello hay dos modelos que sirven de referencia: el de McLeod (1992) que recoge creencias, valores y actitudes; y el de Belis y Goldin (1999, como se citó en Zan y Di Martino, 2008), que incluye como factores las creencias, actitudes y emociones. En ambos modelos aparecen las creencias como una dimensión o factor del Dominio Afectivo. en este artículo se aborda el componente de las creencias: indicando que en situaciones de aprendizaje el estudiante y el docente despliegan actitudes y emociones positivas o negativas de acuerdo con las creencias que se tenga sobre los contenidos de aprendizaje y sobre sí mismo frente a dicho contenido.

Marco teórico

Creencias sobre las matemáticas

Gómez-Chacón *et al.* (2006) definieron los sistemas de creencias de los estudiantes en las siguientes tres categorías: «las concepciones implícita o explícitamente sostenidas por los estudiantes acerca de la educación matemática, acerca de sí mismos como aprendices y acerca del contexto social» (p. 311).

En general, en las investigaciones sobre el dominio afectivo se destacan cinco clases de aptitudes que los estudiantes deben dominar para tener un buen desempeño en el aprendizaje de las matemáticas: *Conocimiento matemático, métodos heurísticos, meta-conocimientos, habilidades de autorregulación y, primordialmente, creencias positivas sobre la matemática y su aprendizaje* (De Corte, 2004; De Corte *et al.*, 2002 y De Corte *et al.*, 2000).

Para Kloosterman (1996; 2002), en su modelo sobre creencias, motivación y logro, el rol del docente como transmisor de conocimientos toma una categoría clave en el estudio sobre creencias de los estudiantes. Al respecto de la matemática como *corpus* de conocimiento se encuentra la categorización de Gascón (2001), que contempla creencias euclidianas y cuasiempiristas tomadas de Lakatos, y añade las constructivistas.

En la educación matemática formal se vislumbran, como componentes principales para el análisis de la estructura y naturaleza del sistema de creencias, el salón de clases como contexto social, la matemática que sería el objeto de estudio y el «yo» que sería el

estudiante. La consideración de estos tres componentes facilita la comprensión y se toma como marco base de investigaciones en esta línea. A raíz de esto, los investigadores De Corte (2004) y De Corte *et al.* (2002), establecen las siguientes categorías y subcategorías de creencias:

Creencias de los estudiantes sobre su contexto específico de la clase, entre las que se pueden distinguir:

- Creencias sobre el papel y el funcionamiento de su profesor
- Creencias sobre el papel y el funcionamiento de los estudiantes en su propia clase
- Creencias sobre las normas y las prácticas sociomatemáticas en la clase

Creencias sobre la educación matemática, que incluye:

- Creencias de los estudiantes sobre las matemáticas
- Creencias sobre el aprendizaje y la resolución de problemas matemáticos
- Creencias sobre la enseñanza de la matemática

Creencias de los estudiantes sobre sí mismos, se refieren a:

- Su creencia intrínseca relativa a la orientación de la meta relacionada con las matemáticas
- Creencia extrínseca de la orientación de la meta
- Creencia sobre el valor de la tarea
- Creencia sobre el control
- Creencia sobre la autoeficacia

Mediante un análisis factorial, Gómez (2007) halló los siguientes cuatro factores que conforman el sistema de creencias:

Factor I: creencias sobre el papel y el funcionamiento del profesor, conformado por preguntas que se referían al comportamiento de los profesores en sus dimensiones cognitivas, motivadoras y afectivas.

Factor II: creencias sobre el significado y la competencia en matemáticas. Los ítems que conforman este factor se refieren a las creencias sobre el valor de la tarea y creencias de autoeficacia del estudiante.

Factor III: creencias sobre la matemática como actividad social. Este factor lo conforman los ítems que indican el hecho de que la actividad matemática es una actividad humana y a la utilidad de la matemática en la vida real.

Factor IV: las matemáticas como un dominio de excelencia. Los ítems que ilustran este factor están referidos a la resolución de problemas matemáticos, más desde un punto de vista absolutista, a las creencias relativas a la orientación extrínseca de la meta relacionada con las matemáticas y creencias de los estudiantes sobre estas y sobre el aprendizaje.

En esta misma línea de cuatro factores, Vizcaino *et al.* (2015) realizan un análisis de fiabilidad obteniendo un coeficiente 0.83, y proponen los siguientes cuatro factores:

1. Habilidad innata: los estudiantes creen que el aprendizaje de la matemática está determinado por habilidades naturales que se poseen al nacer y no pueden ser modificadas, aunque se esfuercen.

2. Conocimiento simple dependiente de la autoridad: creencia en los estudiantes de que el conocimiento matemático se caracteriza mejor como datos aislados, simples, radicados en una figura externa a ellos que constituye la fuente del conocimiento matemático.

3. Conocimiento relativo aprendizaje adquirido: este factor demuestra la coexistencia de creencias con habilidad que se posee al nacer como condición predisponente para el aprendizaje y determinación social del aprendizaje, o sea, una habilidad adquirida.

4. Aprendizaje rápido e inaplicable: dicho factor evidencia la creencia de los alumnos en un aprendizaje que ocurre de manera súbita, de una vez o no ocurre nunca definitivamente, además es inaplicable.

Por otro lado, en los trabajos que Caballero *et al.* (2014) y Gamboa y Moreira (2017) realizan con estudiantes, concluyen que estos en su mayoría creen que el aprendizaje de las matemáticas manifiesta dificultades, debido a tres factores primordiales. Primero a la falta de compromiso y explicaciones insuficientes por parte del profesor, subrayando que la práctica juega un papel trascendental en su aprendizaje; las explicaciones, motivación y gusto por la materia por parte del docente influyen en crear hábitos de estudio, aumentar compromisos, mejorar la atención requerida de los alumnos. Segundo, la dificultad intrínseca de la materia la hace complicada, confusa, poco interesante, mecánica, aburrida y como una asignatura distinta a las otras por su rigidez y exactitud. Y tercero, por ellos mismos, distraídos, que ponen poca atención y compromiso tanto en clase como en sus tareas.

En cuanto a los instrumentos empleados en el análisis de las creencias se encuentra el presentado en Godino *et al.* (2003, 2004), así como el de Baroody y Coslick (1998), Caballero *et al.* (2014) o el Cuestionario de Creencias Epistemológicas sobre la Matemática en Alumnos de Secundaria Básica (Vizcaino *et al.*, 2015). De estos instrumentos se han extraído algunos ítems que se han adaptado para estudiantes más jóvenes pertenecientes al contexto colombiano en los estudios de Prada *et al.*, (2020), Fernández-Cézar *et al.* (2018), y Rincón *et al.* (2020), y se han particularizado para estudiantes de contextos vulnerables por Fernández-Cézar *et al.*, (2019), y Prada *et al.* (2021).

Si bien en estos últimos estudios se reporta que el instrumento fue usado con estudiantes en contextos vulnerables, ninguno de ellos ha sido analizado psicométricamente con el fin de detectar si existen o no diferencias en su validez y fiabilidad cuando este es empleado con estudiantado colombiano. Por ello este artículo es pertinente al pretender llenar este vacío existente.

En esa línea, este artículo persigue como objetivo principal el análisis de la validez y la fiabilidad del instrumento preparado para el contexto colombiano a partir del instrumento de Caballero *et al.* (2014), denominado Dominio Afectivo en las Matemáticas y la Formación Inicial de los Maestros, el cual obtuvo una consistencia interna medida con el coeficiente alfa de Cronbach de .617. Este instrumento, a su vez, utilizó como base los instrumentos de Mantecón *et al.* (2008), del cual sus autores aportaron un alfa de Cronbach de .934, y el de Gómez-Chacón *et al.* (2006), para el cual este mismo coeficiente era de .933. A su vez, estos dos últimos instrumentos fueron la adaptación al ámbito educativo en Espa-

ña e Inglaterra del cuestionario *Mathematics Related Beliefs Questionnaire* (MRBQ) (Op't Eynde y De Corte, 2003). Por otro lado, otros instrumentos que han sido empleados habitualmente para las creencias son los publicados por Godino *et al.* (2003, 2004), así como el de Baroody y Coslick (1998). Ninguno de estos autores reportó propiedades psicométricas de sus instrumentos. En el instrumento empleado en este trabajo se tomaron también ítems del cuestionario de Auzmendi (1992), aunque esta autora lo presenta principalmente para medir la actitud hacia las matemáticas.

Por lo anteriormente expuesto, en este trabajo se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Será válido y confiable este instrumento en el contexto colombiano?

Metodología

Diseño

El enfoque de la investigación es cuantitativo, con diseño de tipo no experimental, transversal, correlacional-causal (Arias, 2012), dado que se analizaron diversas características de los informantes en su contexto natural en un período específico.

Población y muestra

La población estuvo conformada por los estudiantes de género masculino y femenino de 4.º de educación básica primaria a 11.º de educación media técnica del área metropolitana de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. La muestra quedó conformada por 1039 estudiantes de los municipios de Cúcuta y Villa del Rosario matriculados en el año 2019 y 2020, con edades comprendidas entre los 6 y 19

años, con una media de edad de 13.76 años y una desviación estándar de 2.34 años; la mediana fue de 14 años y la moda de 16 años.

Los participantes aceptaron formar parte del estudio voluntariamente, y para los menores de edad se recabó el consentimiento informado de sus padres. Esta muestra fue tomada en forma probabilística por el método de conglomerado multinivel, tomando como primer nivel el municipio; segundo nivel, la comuna; tercer nivel, el barrio; cuarto nivel, el colegio, y quinto nivel, la sede de cada colegio. La composición por género de la muestra aparece en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución por género de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Femenino	567	54.6	54.6
Masculino	466	44.9	99.4
No responde	6	0.6	100.0
Total	1039	100.0	

Nota: el 54,6 % de los estudiantes se consideran de género femenino.

La distribución según el grado que cursan los participantes se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución por grado en el que están matriculados los participantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Cuarto	46	4.4	4.4
Quinto	65	6.3	10.7
Sexto	138	13.3	24.0
Séptimo	116	11.2	35.1
Octavo	84	8.1	43.2
Noveno	175	16.8	60.1
Décimo	247	23.8	83.8
Undécimo	168	16,2	100.0
Total	1039	100.0	

Nota: el 23,8 % de los estudiantes que diligenciaron el instrumento son de grado décimo de educación media.

La distribución de los participantes según el tipo de centro aparece en la tabla 3.

Tabla 3. Distribución de los participantes según el tipo de institución donde estudia

Tu institución es de tipo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Público	490	47.2	47.2
Privado	549	52.8	100.0
Total	1039	100.0	

Nota: el 52,8 % de los estudiantes encuestados pertenecen a instituciones públicas.

En Colombia la estratificación socioeconómica es la clasificación de los inmuebles residenciales de un municipio (Ley 142 de 1994), según se indicó en párrafos anteriores. A este respecto, la distribución de los participantes según el estrato socioeconómico al que pertenece su vivienda se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. La vivienda en donde vives, ¿qué estrato es?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Estrato 1	185	17.8	17.8
Estrato 2	429	41.3	59.1
Estrato 3	283	27.2	86.3
Estrato 4	105	10.1	96.4
Estrato 5	36	3.5	99.9
Estrato 6	1	0.1	100.0
Total	1039	100.0	

Nota: más del 41 % de los estudiantes que diligenciaron el cuestionario son de estrato 2.

Instrumento

El formulario de evaluación está estructurado en dos secciones:

Sección 1: evaluación de información socio-demográfica de los participantes, con preguntas elaboradas para esta investigación sobre el sexo, la edad, estrato, entre otras.

Sección 2: dominio afectivo, conformada por las variables latentes de creencias, actitudes y emociones. Sin embargo, en este avance de la investigación se presentan solo los resultados referentes a las creencias sobre las matemáticas, ítems que son tomados y adaptados del cuestionario Dominio Afectivo en las Matemáticas y la Formación Inicial de los Maestros (Caballero *et al.*, 2014). Se seleccionaron 36 de los 48 ítems propuestos por estos autores.

Dichos ítems se han elegido para valorar el dominio afectivo y se ha modificado la redacción para su mejor comprensión por los participantes de este estudio (Tabla 5). El cuestionario se diseñó con respuestas en escala tipo Likert de 5 alternativas, donde 1 significa «Estoy muy en desacuerdo», 2 «Estoy en desacuerdo», 3 «No estoy en desacuerdo ni estoy de acuerdo», 4 «Estoy de acuerdo», 5 «Estoy muy de acuerdo».

Tabla 5. Ítems de creencias del cuestionario Dominio Afectivo en las Matemáticas y la Formación Inicial de los Maestros

Dimensión	Ítems
D1. Creencias acerca de la naturaleza de las matemáticas y de su enseñanza y aprendizaje	C1. Las matemáticas son útiles y necesarias en todos los ámbitos de la vida C2. Las matemáticas son difíciles, aburridas y alejadas de la realidad C3. En matemáticas es fundamental aprenderse de memoria los conceptos, fórmulas y reglas C4. Casi todos los problemas de matemáticas se resuelven normalmente en pocos minutos, si se conoce la fórmula, regla o procedimiento que ha explicado el profesor o que figura en el libro de texto C5. La mejor forma de aprender matemáticas es a través del estudio individual C6. Al intentar resolver un problema es más importante el resultado que el proceso seguido C7. Las destrezas o habilidades utilizadas en las clases de matemáticas para resolver problemas no tienen nada que ver con las utilizadas para resolver problemas en la vida cotidiana C8. En primaria, al resolver un problema buscaba distintas maneras y métodos
D2. Creencias acerca de uno mismo como aprendiz de matemáticas	C9. El gusto por las matemáticas me influyó a la hora de escoger una determinada modalidad de bachillerato C10. Los buenos alumnos en matemáticas son más valorados y admirados por los compañeros C11. Si no se comprenden las matemáticas, difícilmente se podrán asimilar y dominar otras asignaturas relacionadas con ella (como física, química, etc.) C12. El rendimiento en matemáticas depende en gran medida de la actitud del profesor hacia el estudiante C13. Cuando se dedica más tiempo de estudio a las matemáticas se obtienen mejores resultados en la resolución de problemas C14. Cuando resuelvo un problema suelo dudar de si el resultado es correcto C15. Tengo confianza en mí mismo cuando me enfrento a los problemas de matemáticas C16. Me considero muy capaz y hábil en matemáticas C17. Estoy calmado y tranquilo cuando resuelvo problemas de matemáticas C18. Cuando me esfuerzo en la resolución de un problema suelo dar con el resultado correcto C19. La suerte influye a la hora de resolver con éxito un problema de matemáticas

Tabla 5. Ítems de creencias del cuestionario Dominio Afectivo en las Matemáticas y la Formación Inicial de los Maestros

Dimensión	Ítems
<p>D3. Creencias acerca del papel del profesorado de matemáticas</p>	<p>C20. En las clases de matemáticas los profesores emplean gran variedad de medios y ejemplos prácticos que permiten al estudiante relacionar las matemáticas con situaciones de la vida diaria</p> <p>C21. Los profesores de matemáticas están siempre dispuestos a prestar ayuda y a aclarar las dudas y dificultades que surjan durante la clase</p> <p>C22. Mis relaciones con los profesores de matemáticas han sido satisfactorias</p> <p>C23. Los buenos profesores que explican con bastante claridad y entusiasmo y son agradables, hacen que gusten las matemáticas</p> <p>C24. Los profesores de matemáticas se interesan por la evolución y el rendimiento del estudiante en dicha materia</p> <p>C25. En clase de matemáticas los/as profesores valoran el esfuerzo y reconocen el trabajo diario del estudiante en la asignatura</p>
<p>D4. Creencias suscitadas por el contexto sociofamiliar</p>	<p>C26. Alguno de mis padres ha esperado de mí buenos resultados en matemáticas</p> <p>C27. Mis padres me han animado y ayudado con los problemas de matemáticas</p> <p>C28. Mis amigos/as pasan de las matemáticas</p> <p>C29. Las matemáticas son importantes porque las profesiones más remuneradas económicamente están relacionadas con ellas</p> <p>C30. La gente a la que le gustan las matemáticas suele ser un poco raras</p> <p>C31. Aumentar los conocimientos matemáticos hace a una persona sentirse competente en la sociedad</p> <p>C32. Las matemáticas son para cabezas inteligentes y creativas</p> <p>C33. Dominar las matemáticas permite tener éxito en otros estudios</p> <p>C34. Dominar las matemáticas me permitirá tener éxito en mi profesión</p> <p>C35. La gente que es buena en matemáticas no tiene que gastar tiempo pensando cómo resolver un problema</p> <p>C36. Ante un problema complicado suelo darme por vencido fácilmente</p>

Procesamiento y análisis de la información

Para la presentación de los resultados se utilizó la hoja de cálculo Excel, se cambió la orientación de las respuestas del ítem 2, pues se construyó de forma negativa como pregunta de control. Para realizar los análisis descriptivos sociodemográficos se empleó el software SPSS versión 25. La fiabilidad se analizó a través de los métodos de obtención de la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, y el método por mitades. El alfa de Cronbach es un método adecuado para medir la consistencia interna de los instrumentos educativos, como se recoge en una media ponderada de las correlaciones entre los ítems o variables que conforman la escala (Cronbach, 1951). Por otro lado, el método por mitades consiste en dividir el instrumento en dos partes paralelas en lo posible de la misma cantidad de ítems. Cada una de estas partes es calificada y los puntajes así obtenidos son correlacionados entre sí.

Para obtener la confiabilidad de la prueba total se hace uso de la fórmula de Spearman-Brown, y el coeficiente de dos mitades de Guttman para variables no paramétricas. Esta fórmula asume que las dos mitades en que ha sido dividida la prueba son paralelas (Thorndike, 1996; Anastasi, 1990; Brown, 1980, y Lord y Novick, 1968). Tanto en el alfa de Cronbach como en el método por mitades se consideraron como valores aceptables los coeficientes de consistencia interna mayores o iguales a 0.7 (Hernández *et al.*, 2006), para el análisis factorial confirmatorio (AFC) se utiliza el programa Amos 23.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados sobre la fiabilidad de la contextualización del cuestionario Dominio Afectivo en las Matemáticas y la Formación Inicial de los Maestros, enfocados en las creencias hacia las matemáticas de los estudiantes de básica y media. Las primeras dos tablas hacen referencia a la medida mediante el coeficiente alfa de Cronbach, el cual se muestra en la tabla 6.

Tabla 6. Estadística fiabilidad de alfa de Cronbach del instrumento de creencias hacia las matemáticas

Estadísticas de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	N.º de elementos	Muestra	Tipo de muestra
0.940	36	1039	Total
0.690	8	1039	Dimensión 1
0.814	11	1039	Dimensión 2
0.934	6	1039	Dimensión 3
0.833	11	1039	Dimensión 4

El análisis de fiabilidad por el alfa de Cronbach para el instrumento de creencias hacia las matemáticas con toda la muestra (1039 estudiantes) da un valor 0.940. Este alto valor de correlación indica una excelente fiabilidad del test, arrojando valores desde aceptables hasta altos para cada una de las dimensiones o factores en que se divide teóricamente el instrumento. Se ha comprobado que ninguno de los reactivos al ser extraído implica un aumento sustancial de la consistencia interna del instrumento, por lo que no se retirará ningún ítem del instrumento.

Para el análisis de la fiabilidad por mitades, los ítems que conforman la primera mitad (a) son de C1 a C18, y los que conforman la segunda mitad (b)

son de C19 a C36. Los resultados de este análisis se muestran en la tabla 7.

Tabla 7. Estadística fiabilidad por mitades del instrumento de creencias hacia las matemáticas

Estadísticas de fiabilidad			Total	D1	D2	D3	D4
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	0.872	0.872	0.737	0.872	0.737
		Elementos	18a	18a	6	3	6
	Parte 2	Valor	0.905	0.905	0.764	0.893	0.703
		Elementos	18b	18b	5	3	5
	N.º total de elementos		36	36	11	6	11
Correlación entre formularios			0.851	0.405	0.493	0.858	0.689
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud		0.920	0.576	0.662	0.923	0.817
Coeficiente de dos mitades de Guttman			0.918	0.576	0.658	0.923	0.811

El coeficiente de Spearman-Brown para longitud igual da un valor de correlación de 0.920 para el total de muestra y de valores desde aceptables hasta altos, en cada una de las dimensiones o factores que conforman el instrumento, y el coeficiente de dos mitades de Guttman da 0.918 para el total de la muestra como valores desde aceptables hasta altos para cada una de las dimensiones, indicando un excelente valor de fiabilidad para el instrumento total de creencias hacia las matemáticas.

Análisis factorial confirmatorio

Para la validación del constructo multidimensional de creencias sobre las matemáticas a partir de los factores propuestos teóricamente por Caballero *et al.* (2014), se aplicó una serie de análisis factoriales confirmatorios sobre los modelos definido teóricamente (Iraurgi *et al.*, 2009; Lévy y Varela, 2008; Browne y Cudeck, 1993; Bentler, 1990, y Bentler y Bonett 1980). Los valores de los índices de los modelos propuestos se muestran en la tabla 8 y figura 1.

Tabla 8. Medidas de bondad de ajuste de los modelos

Modelo	Medidas de ajuste absoluto			Medidas de ajuste incremental			Medidas de ajuste de la parsimonia			
	Chi-cuadrado (p)	CMIN/DF	RMSEA	CFI	TLI	NFI	PRATRIO	PCFI	PNFI	AIC
1	0	7.862	0.081	0.795	0.780	0.772	0.933	0.742	0.721	4851.001
2	0	5.174	0.063	0.914	0.905	0.895	0.905	0.827	0.810	1953.516
3	0	4.434	0.058	0.953	0.945	0.940	0.870	0.829	0.818	1039.238
Esperado	> 0,05	< 5	<0.08	>0.90	>0.90	>0.90				

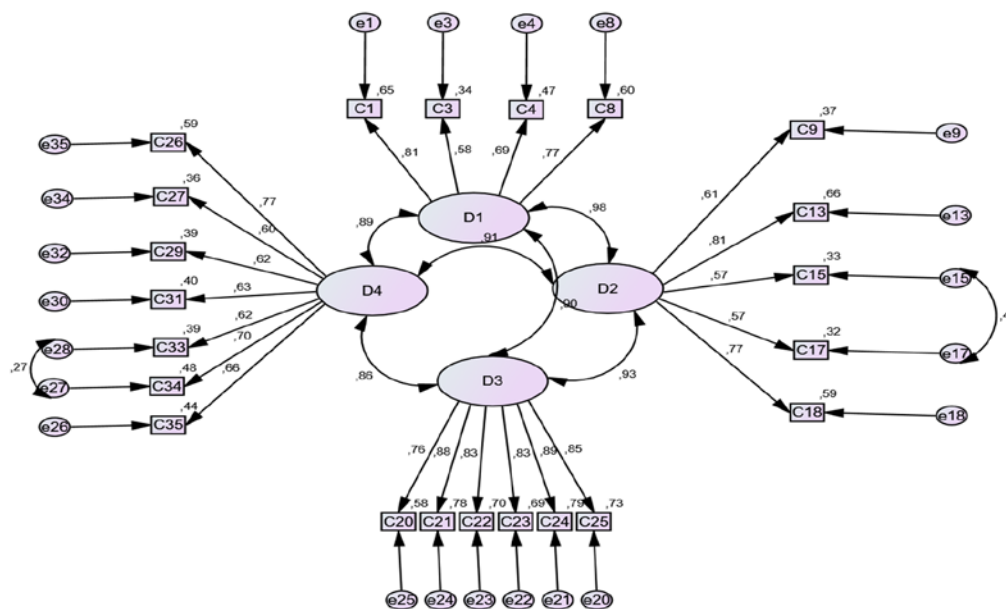


Figura 1. Modelo ajustado del análisis factorial confirmatorio

El modelo final ajustado eliminó los siguientes ítems: C2, C6, C7, C11, C16, C19, C30, C36, de la propuesta teórica de Caballero *et al.* (2014), aunque manteniendo las cuatro dimensiones o factores.

Discusión

En este trabajo se pretende analizar psicométricamente el Cuestionario de Caballero *et al.* (2014) en lo referente a las creencias hacia las matemáticas que contempla la contextualización al ámbito colombiano. Se ha evaluado la fiabilidad del cuestionario mediante dos métodos: coeficiente alfa de Cronbach y método por mitades y aplicado un análisis factorial confirmatorio (AFC).

Respecto de la muestra y su representatividad de la población de la región colombiana, se puede decir que la muestra tomada evidencia la representatividad de la población de estudio (DANE, 2021), pues el 54,6 % de los estudiantes se consideran de género femenino, el 44,9 % de género masculino y 0,6 % no definió su género, mientras que la población en el área metropolitana de Cúcuta tiene una distribución de género es 50,3 % para masculino y 49,7 % para femenino. También el 10,7 % de la muestra son estudiantes del ciclo de educación básica primaria, el 49,4 % son de educación básica secundaria y el 40,0 % son de la educación media técnica, que se acerca a los porcentajes de la población de estudio del área metropolitana de Cúcuta donde el 49,3 % son de primaria, el 36,6 % de secundaria y el 14,1 % de media.

En el análisis de fiabilidad de la contextualización del cuestionario empleado en este trabajo, los ítems seleccionados exhiben unos valores de alfa de Cronbach de 0.940, tanto para la muestra total, así como

valores desde aceptables hasta altos en cada una de las cuatro dimensiones o factores que conforman el instrumento. En el método por mitades se aportan los coeficientes de Spearman-Brown y de dos mitades de Guttman, y estos son 0.920 y 0.918, respectivamente, para la muestra total. Todos ellos son superiores al aportado por Caballero *et al.* (2014), constituyéndose este conjunto de ítems como altamente fiables para la muestra conformada en este estudio.

Por otro lado, valores similares de fiabilidad son aportados para los instrumentos evaluados por Gómez-Chacón *et al.* (2006), con un alfa de 0.933, y por Mantecón *et al.* (2008), con un alfa de 0.934. También está en concordancia la fiabilidad obtenida con los valores aportados por Prada *et al.* (2021), quienes emplearon este instrumento con estudiantado similar al que participó en este trabajo, sin analizar, sin embargo, en particular la consistencia interna en alumnado vulnerable.

En cuanto al mantenimiento o eliminación de ítems, estos últimos autores sugieren aumentar el número de su instrumento de creencias hacia las matemáticas, que contaba con 13 preguntas, pues sus análisis no cumplieron con los factores teóricos propuestos, aunque el valor de alfa fue superior a 0.80.

Sin embargo, al aplicársele un análisis factorial confirmatorio (AFC) al instrumento usado en el presente artículo con esta muestra, dio un ajuste razonable de las mayorías de los índices, eliminando algunos ítems, pero manteniendo los cuatro factores propuestos teóricamente por Caballero *et al.* (2014), y concordando también en el número de factores con Vizcaino *et al.* (2015), y Gómez (2007). Y aunque muchos reactivos o ítems concuerdan con los de los instrumentos de Gómez-Chacón *et al.* (2006), De

Corte (2004) y De Corte *et al.* (2002), difieren en el número de factores que conforman su instrumento.

Por lo tanto, se concluye que el instrumento aquí estudiado es bastante adecuado para la población colombiana, en particular demostramos que presenta una adecuada consistencia interna y ajuste razonable del modelo.

Conclusiones

Con respecto a la pregunta de investigación de este escrito referente a si el instrumento es apto para aportar información válida y confiable, y si existe alguna diferenciación de fiabilidad al ser aplicado en estudiantes del contexto colombiano, a raíz de los resultados dados podemos deducir que:

El método de alfa de Cronbach, que estima la fiabilidad del instrumento por intermedio de su consistencia interna, indica un alto valor para la fiabilidad de la contextualización del cuestionario empleado en este trabajo en lo correspondiente a las creencias sobre las matemáticas en estudiantes colombianos de educación básica y media. Con base en los criterios teóricos, los valores de los métodos de correlación de fiabilidad, cuanto más cercanos a 1 se encuentren, mayor es la consistencia interna del instrumento analizado. Por lo tanto, el valor obtenido de 0.940 del alfa Cronbach, así como 0.920 del coeficiente de Spearman-Brown para longitud igual

y el coeficiente de dos mitades de Guttman, 0.918, para el total del instrumento, así como valores desde aceptables hasta altos en cada uno de los factores en los dos métodos de fiabilidad, indican una alta consistencia interna y la fiabilidad de la contextualización de dicho cuestionario, tanto para muestras de estudiantes del contexto colombiano. En general, la contextualización del instrumento para evaluar las creencias sobre las matemáticas de los estudiantes de básica y media cumple con la consistencia interna estadística y alto grado de fiabilidad.

Es relevante resaltar la importancia de detallar cómo se obtiene la fiabilidad de cualquier instrumento o test de investigación, por lo que es crucial encontrar trabajos donde se definan y aclaren los métodos estadísticos que se emplean, así como sus definiciones e interpretaciones.

La mayoría de la literatura encontrada se limita a solo dar el valor del alfa de Cronbach. Por ejemplo, Vizcaino *et al.* (2015); Caballero *et al.* (2014); Mantecón *et al.* (2008) y Gómez-Chacón *et al.* (2006) solo reportan el valor de este coeficiente, pero no indican un proceso claro de cómo hallarlo y qué indica este valor a raíz del proceso de fiabilidad. Por otro lado, Prada *et al.* (2021) exponen una breve explicación del concepto de fiabilidad, pero no profundizan en su explicación respecto a cómo hallarlo. Por ello, este artículo aporta no solo los valores de fiabilidad, sino una información clara respecto a

los métodos empleados para su cálculo, de manera que los futuros investigadores e investigadoras puedan replicarlos en sus diferentes investigaciones.

El análisis factorial confirmatorio (AFC) ratificó los cuatro (4) factores:

- Creencias acerca de la naturaleza de las matemáticas y de su enseñanza y aprendizaje.
- Creencias acerca de uno mismo como aprendiz de matemáticas.
- Creencias acerca del papel del profesorado de matemáticas.
- Creencias suscitadas por el contexto sociofamiliar y la purificación de los ítems conformaron un modelo de ajuste razonable. ■

Referencias

- Agencia de Calidad de Educación. (2017). *Informe Nacional TIMSS 2015*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/informe_nacional_de_resultados_TIMSS_2015.pdf
- Anastasi, A. (1990). *Psychological testing* (6a. Ed.). MacMillan Publishing Company.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología de investigación científica*. Editorial Episteme.
- Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitarias*. Mensajero.
- Baroody, A. J. y Coslick, R. T. (1998). *Fostering Children's Mathematical Power: An Investigative Approach to K-8 Mathematics Instruction*. Lawrence Erlbaum.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P.M. y Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En: K. A. Bollen y J.S. Long (eds.), *Testing structural equation models* 136-162. Sage.
- Brown, F. G. (1980). *Principios de la medición en psicología y educación*. Manual Moderno.
- Caballero, A., Guerrero, E. y Blanco, L. J. (2014). Construcción y administración de un instrumento para la evaluación de los afectos hacia las matemáticas. *Campo abierto: Revista de educación*, 33(1), 47-72. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1549>
- Caballero, A., Cárdenas, J. y Gómez del Amo, R. (2014). El dominio afectivo en la resolución de problemas matemáticos: una jerarquización de sus descriptores. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 233-246. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.795>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (20 de diciembre de 2021). *Directorio Estadístico de Educación*. <https://geoportal.dane.gov.co/servicios/directorio-estadistico-de-educacion/>

- de Corte, E. (2004). Mainstreams and Perspectives in Research on Learning (Mathematics) from Instruction. *Applied Psychology: An International Review*, 53(2), 279-310. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00172.x>
- de Corte, E., Op t Eynde, P. y Verschaffel, L. (2002). *Knowing what to believe: The relevance of students' mathematical beliefs for mathematics education*. In B. K. Hofer y P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. 297-320. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- de Corte, E., Verschaffel, L. y Op t Eynde, P. (2000). Self-regulation: A Characteristic and a Goal of Mathematics Education. En: M. Boekaerts, R. P. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-regulation* 687-726. Academic Press.
- Fernández-César, R., Hernández-Suárez, C. A., Prada-Núñez, R. y Ramírez-Leal, P. (2020). Creencias y ansiedad hacia las matemáticas: un estudio comparativo entre maestros de Colombia y España. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 34(68), 1174-1205. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n68a16>
- Fernández-César, R., Prada-Núñez, R. y Solano-Pinto, N. (2018). Beliefs towards Mathematics in Elementary Education Teachers: a comparative study. *Journal of Research in Science Mathematics and Technology Education*, 1(3), 329-345. <https://doi.org/10.31756/jrsmte.135>
- Fernández-César, R., Adriano-Rincón, G. y Prada-Núñez, R. (2019). ¿Se relacionan las creencias sobre las matemáticas con el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de contexto vulnerables? *Eco Matemático*, 10(2), 6-15. <https://doi.org/10.22463/17948231.2588>
- Gamboa, R. y Moreira, T. E. (2017). Actitudes y creencias hacia las matemáticas: un estudio comparativo entre estudiantes y profesores. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 514-559. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.27473>
- Gascón, J. (2001). Incidencia del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, RELIME*, 4(2), 129-160.
- Godino, J., Batanero, C. y Font, V. (2003). *Fundamentos de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas para maestros*. Universidad de Granada
- Godino, J., Batanero, C. y Font, V. (2004). Fundamentos de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas. En: J. Godino. *Didáctica de las Matemáticas para Maestros* 5-153. Universidad de Granada.
- Gómez, I. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Narcea.

- Gómez, I. M. (2007). Sistema de creencias sobre las matemáticas en alumnos de secundaria. *Revista Complutense de educación*, 18(2), 125-143. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0707220125A>
- Gómez-Chacón, I. M., Op't Eynde, P. y de Corte. E. (2006). Creencias de los estudiantes de matemáticas. La influencia del contexto de clase. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 24(3), 309-324. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3784>
- Grootenboer, P. y Hemmings, B. (2007). Mathematics performance and the role played by affective and background factors peter grootenboer and brian hemmings. *Mathematics education research journal*, 19, 3-20. <https://doi.org/10.1007/BF03217459>
- Guerrero, E., Blanco, L. J. y Castro, F. (2001). Trastornos emocionales ante la educación matemática. En J. N. García (Coord.), *Aplicaciones de Intervención Psicopedagógica* 229-237. Pirámide.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2019). *Resultados Saber 11° ET de Norte Santander_20194_11*. <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/agregadosSecretarias.jsf#>
- Iraurgi, I., Sanz, M. y Martínez-Pampliega, A. (2009). Adaptación y estudio psicométrico de dos instrumentos de pareja: índice de satisfacción matrimonial y escala de inestabilidad matrimonial. *Revista De Investigación En Psicología*, 12(2), 177-192. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v12i2.3763>
- Kloosterman, P. (1996). Students beliefs about knowing and learning Mathematics: Implications for motivation. En: M. Carr, *Motivation in mathematics* 131-156. Hampton Press.
- Kloosterman, P. (2002). Beliefs about Mathematics and Mathematics Learning in the Secondary School: Measurement and Implications for Motivation. En: G. C. Leder, E. Pehkonen y G. Törner (eds.): *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* 247-269. Kluwer Academic Publishers.
- Lago, M. O., Rodríguez, P., Enesco, I., Jiménez, L. y Dopico, C. (2008). Me sobran cuatro y no sé qué hacer con ellos: un estudio sobre los problemas de división con resto en alumnos de 1º de ESO. *Anales de psicología*, 24(2), 201-212. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/42721>
- León-Mantero, C. Pinto, N. S., Gómezescobar, A. y Fernández-César, R. (2020). Dominio afectivo y prácticas docentes en Educación Matemática: un estudio exploratorio en maestros. *Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 16(58). 129-149. <https://union.fespm.es/index.php/UNION/article/view/101>
- Lévy, J. P. y Varela, J. (2003). *Análisis Multivariable para las Ciencias Sociales*. Pearson Educación

- Ley 142 de 1994. Por la cual se establece el régimen de los servicios públicos domiciliarios y se dictan otras disposiciones. 11 de julio de 1994. D. O. N.º 41.433.
- Lord, F. M. y Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Addison-Wesley.
- Mantecón, J. M. D., Andrews, P. y Op't Eynde, P. (2008). Mejora y evaluación de un cuestionario de creencias de matemáticas en función de nacionalidad, edad y sexo. En: M. Camacho, P., Flores y M. P., Bolea, *Investigación en educación matemática: comunicaciones de los grupos de investigación del XI Simposio de la SEIEM, celebrado en La Laguna del 4 al 7 de septiembre de 2007* 325-334. SEIEM.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Alianza.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. En: D. A. Grow (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* 575-596. Macmillan.
- Naya-Riveiro, M. C., Soneira, C., Mato, D. y Torre, E. (2015). Actitudes hacia las matemáticas y rendimiento académico en función de los estudios de acceso y curso en futuros maestros. En: C. Fernández, M. Molina y N. Planas (Eds.), *Investigación en Educación* 423-430. SEIEM
- Op't Eynde, P. y de Corte, E. (2003). Students' mathematics- Related belief systems: Design and analysis of questionnaire. Paper presented at the 2003. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 21-25. <https://eric.ed.gov/?id=ED475708>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Resultados PISA (2018)*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Prada-Núñez, R., Fernández-Cezar, R y Hernández-Suárez, C. A. (2020). A model of structural equations of possible factors that cause poor academic performance in mathematics. *Revista Espacios*, 41(11), 19-28. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n11/20411119.html>
- Prada-Núñez, R., Hernández-Suárez, C. A. y Fernández-César, R. (2021). Determinantes afectivos, procedimentales y pedagógicos del rendimiento académico en matemáticas. Aproximación a una escala de valoración. *Boletín Redipe*, 10(3), 202-24. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i3.1229>
- Pons, R. M., González-Herrero, M. E. y Serrano, J. M. (2008). Aprendizaje cooperativo en matemáticas: un estudio intracontenido. *Anales de psicología*, 24(2), 253-261. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/42761>

- Rincón-Alvarez, G., Fernández-César, R. y Hernández, C. F. (2020). Beliefs about mathematics and academic performance: A descriptive-correlational analysis. *Journal of Physics: Conference Series*, 1514(012021), 1-6. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1514/1/012021>
- Rojas, L., Mora, M. y Ordóñez, G. (2019). Asociación del razonamiento cuantitativo con el rendimiento académico en cursos introductorios de matemática de carreras STEM. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, 19(1). <https://doi.org/10.18845/rdmei.v19i1.3851>
- Thorndike, R. L. (1996). *Psicometría aplicada*. Limusa.
- Vizcaino, A., Manzano, M. y Casas, G. (2015). Validez de constructo y confiabilidad del cuestionario de creencias epistemológicas sobre la matemática en alumnos de secundaria básica. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 301-316. <https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.43974>
- Zan, R. y Di Martino, P. (2008). Attitude toward mathematics. Overcoming the positive/negative dichotomy. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 157, 157-168.



Determinación del perfil antropométrico y de condición física de escolares entre las edades de 10 a 16 años

DETERMINATION OF THE ANTHROPOMETRIC PROFILE AND PHYSICAL CONDITION OF STUDENTS AMONG THE AGES OF 10 AND 16 YEARS OLD

DETERMINAÇÃO DO PERFIL ANTROPOMÉTRICO E DA CONDIÇÃO FÍSICA DE ESCOLARES DE 10 A 16 ANOS

Luis Alfonso Hernández Vásquez¹

Citar artículo como:

Hernández, L. A. (2022). Determinación del perfil antropométrico y de condición física de escolares entre las edades de 10 a 16 años. *Educación y Ciudad*, (43), 237-259. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2705>

Fecha de recepción: 1 de noviembre de 2021

Fecha de aprobación: 23 de marzo de 2022

Resumen

La finalidad del estudio es determinar el perfil antropométrico, motor y funcional de los escolares de ambos sexos, con edades entre 10 y 16 años, y encontrar su relación con los procesos de formación deportiva en el municipio de Ansermanuevo, Valle del Cauca, Colombia. A la muestra seleccionada (n=477) se les midieron: talla, peso, perímetro del tórax, porcentaje de grasa, velocidad de reacción y desplazamiento, potencia en miembros inferiores y superiores, resistencia aeróbica, flexibilidad y maduración biológica. El análisis estadístico de estas variables mostró que para el sexo femenino los cambios significativos se dan al pasar de los 11 a 12 años, y para los hombres al pasar de los 14 a los 15 años, lo cual nos indica que hay una diferencia aproximada de 2 años en los procesos de maduración biológica entre los sexos femenino y masculino. Existe una gran correlación entre la edad biológica y algunos índices antropométricos en ambos géneros (talla, peso, perímetro normal del tórax), y motores en el género masculino (carreras de velocidad, salto de longitud, lanzamiento y carrera de resistencia). Esto nos permite llegar a concluir que es marcada la influencia de la edad biológica sobre los niveles de desarrollo físico y la función motora en los escolares. Los profesores de Educación Física y entrenadores deben tener en cuenta los principios pedagógicos de la individualización y diferenciación de la carga física, optimizando la preparación física de sus estudiantes y deportistas de las diferentes disciplinas que se trabajan en el municipio.

Palabras clave: maduración biológica, crecimiento, desarrollo, períodos sensibles, formación deportiva.

Abstract

The purpose of this study is to determine the anthropometric motor and functional profile of schoolchildren of both sexes with ages around 10 and 16 years old and to analyze their relationship with sports training processes in the municipality of Ansermanuevo Valle del Cauca Colombia. The selected sample n= 477 was measured: height, weight, chest perimeter, fat percentage, reaction speed and displacement, power in lower and upper limbs, aerobic resistance, flexibility and biological maturation. The statistical analysis of these variables showed that for the female sex the significant changes are given when passing from 11 to 12 years and for men when passing from 14 to 15 years, which indicates that there is an approximate difference of 2 years in the processes of biological maturation between the female and male sexes. There is a great correlation between biological age and some anthropometric indices in both genders (height, weight, normal chest perimeter), and engines in the male gender (speed racing, length jump, throwing and endurance race). This analysis allows us to conclude that the influence of biological age on levels of physical development and motor function in schoolchildren is marked. Physical education teachers and coaches must take into account the pedagogical principles of individualization and differentiation of the physical load, optimizing the physical preparation of the students and athletes from the different disciplines that are practiced in the municipality.

Keywords: biological maturation, growth, development, sensitive periods, sports training.

Resumo

Este estudo busca determinar o perfil antropométrico, motor e funcional de alunos de educação básica que se encontram nas idades entre 10 e 16 anos e achar a relação com processos de formação esportiva no município de Ansermanuevo, Valle del Cauca, Colombia. Na pesquisa se tomou uma amostra de 477 estudantes, se mediram o tamanho, o peso, perímetro torácico, a porcentagem de gordura, a velocidade de reação e deslocamento, a potência nos braços e pernas, resistência aeróbica, flexibilidade e maturidade biológica. A análise dos dados apontam que no sexo feminino, as mudanças acontecem entre os 11 e 12 anos, enquanto ao sexo masculino o desenvolvimento acontece entre os 14 e 15 anos de idade. Este resultado nos permite concluir que existe uma diferença de dois anos nos processos de maturidade entre o sexo feminino e masculino. Existe uma diferença entre a idade biológica e alguns índices antropométricos em ambos gêneros (altura, peso, perímetro normal de tórax), e motores no gênero masculino (corridas de velocidade, salto em distância, lançamento e corrida de resistência). Isso nos permite chegar à conclusão que é marcada a influência da idade biológica sob os níveis de desenvolvimento físico e a função motora nos estudantes escolares. Professores de atividade física e treinadores devem ter em conta individualizar e diferenciar a carga física, otimizando a preparação física de seus alunos e esportistas dos esportes que se realizam no município.

Palavras-chave: maturidade biológica, crescimento, desenvolvimento, períodos sensíveis, formação esportiva.

Introducción

En las últimas tres décadas, a consecuencia de la modernización se han dado muchos cambios biológicos, físicos y sociales que han modificado el patrón ontogénico experimentado por la especie humana, disminuyendo de manera global el tiempo de inicio de la pubertad en diversas sociedades (Devaud y Spotorno, 2004). La aceleración en los ritmos de desarrollo individual de las niñas, niños y jóvenes es solo una faceta de la tendencia general de estos cambios. A esto algunos investigadores lo han denominado «fenómeno de aceleración del desarrollo», aceleración en el tiempo. Los procesos de maduración biológica han sido más marcados en los países industrializados, lo cual hace pensar que una de las causas principales son las mejoras en las condiciones de vida, sumado a esto las pequeñas dosis de radiación ionizante que estimulan los procesos de reproducción celular. En este sentido, en las últimas décadas hubo alteración en el crecimiento físico (estatura más elevada), siendo este fenómeno llamado tendencia secular, (Biassio *et al.*, 2004), posiblemente asociado a las migraciones, y otros factores como nutrición, higienización e inmunización.

Por otro lado, diferenciamos de lo anterior el carácter heterocrónico del desarrollo o aceleración intergrupar. Significa que un grupo de niños y jóvenes, de una misma edad cronológica, no se presenta homogéneo en los ritmos de crecimiento y desarrollo, distintos grados de madurez biológica, es decir,

distintas edades dentales, óseas y sexuales. Cuando se presenta esa precocidad en el crecimiento morfológico probablemente proporciona ventajas en el deporte (Devaud y Spotorno, 2004). Por lo tanto, para conocer el desarrollo físico de una persona es necesario conocer las dimensiones totales del cuerpo, la proporción corporal, la composición corporal y la determinación del nivel de maduración sexual, es decir la edad biológica.

Es de gran relevancia la evaluación de las características morfofuncionales y motoras de la población creciente en nuestro país a través de pruebas estandarizadas que nos permitan determinar el perfil antropométrico, motor y funcional de escolares en edades de 10 a 16 años para establecer modelos ajustados a regiones y poblaciones particulares, al igual que a modalidades deportivas, surgiendo la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los cambios que ocurren en los aspectos morfológicos, funcional y motor de los escolares de ambos sexos en edades de 10 a 16 años del municipio de Ansermanuevo que nos permitan diferenciar una carga física optimizando los procesos de formación deportiva?

En los procesos pedagógicos de la Educación Física y la definición de la práctica deportiva en niñas, niños y adolescentes, en edades de 10 a 16 años, de Ansermanuevo, es fundamental tener en cuenta los principios pedagógicos de la individualización y diferenciación de la carga física. Al encontrar jóvenes de distintas edades cronológicas, pero con niveles

¹ Maestro en educación énfasis en Fisiología del Deporte. Docente de Educación Básica y Media. Gobernación del Valle del Cauca: Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8157-326X> Correo electrónico: luhovoley79@gmail.com

de maduración biológica semejante; y el caso contrario de jóvenes de una misma edad cronológica, pero con distintos niveles de maduración biológica, pueden diferenciarse mucho en sus niveles de desarrollo físico y función motora; justifica de por sí una educación física diferenciada. Cuando se presenta un desarrollo acelerado de las niñas, niños y jóvenes no es posible estructurar racionalmente el proceso pedagógico de la educación física, sin tener en cuenta la edad biológica de los educandos. En el municipio los programas de educación física deben ser elaborados teniendo en cuenta todas las particularidades mencionadas, al igual que en los planes de preparación física de los diferentes seleccionados para optimizar los procesos y descubrir talentos deportivos.

Particularidades del desarrollo físico en jóvenes de ambos sexos

Por desarrollo físico de la persona se entiende todos los cambios morfo-funcionales que ocurren en el organismo durante todo el período de ontogénesis (Malina, 2013). Son muchos los factores que influyen en el desarrollo físico. Entre ellos podemos citar: los factores hereditarios; factores ambientales (clima, relieve, estaciones, suelo, presencia de ríos, bosques); factores socioeconómicos (alimentación, condiciones de trabajo y vivienda, nivel cultural de la población), (Restrepo, 2002; Malina, 2013). En este orden de ideas, el genotipo o potencial de crecimiento establecerá los límites para los índices de crecimiento, y el fenotipo o condiciones ambientales tendrán una influencia; por lo tanto, para estos autores el genotipo y el fenotipo en un adolescente desempeñarán un papel importante en sus medidas corporales lineales,

maduración esquelética, maduración sexual, medidas antropométricas segmentarias.

El funcionamiento y cambio hormonal es uno de los elementos fundamentales que condiciona el crecimiento corporal, sobre todo en la adolescencia; el equilibrio entre las hormonas de la glándula tiroideas, la hormona del crecimiento y las hormonas sexuales produce un crecimiento y maduración del sistema óseo. En un estudio sobre las relaciones entre el somatotipo, maduración sexual y cualidad física fuerza en niños y adolescentes de ambos sexos, se concluye que los varones durante la adolescencia tienden a ganar masa muscular como consecuencia en el aumento de la testosterona; y las adolescentes tienden a la ganancia de masa grasa, paralelamente a la cantidad de hormonas (Nogueira de Araújo, 2008). En este mismo sentido, los jóvenes en estadios de maduración más avanzados con mayor proporción en las hormonas de crecimiento, pertenecientes a la misma fase etaria, tienen la tendencia a presentar mayor masa corporal, estatura y edad ósea (Minatto *et al.*, 2010; Pasquarelli *et al.*, 2010).

El crecimiento de la talla se manifiesta prácticamente de manera lineal sin diferencias evidentes entre las niñas y los niños antes de la llegada de la pubertad. Con la llegada de este evento hay un incremento en el ritmo de crecimiento, ocurriendo en este período la llamada «edad de velocidad de crecimiento máximo» (EVCm) (Bergmann, 2005). Las niñas llegan a la edad de velocidad de crecimiento máximo cerca de dos años antes que los niños (Bergmann *et al.*, 2008). La edad de inicio, duración e intensidad del estirón del crecimiento parece estar determinada genéticamente y varía de individuo a individuo.

Eso ocurre porque el genotipo establece los límites de crecimiento, pero el fenotipo individual (condiciones de medioambiente) tiene una influencia marcada sobre este factor.

Desde el nacimiento hasta la edad adulta, tanto el peso como la estatura siguen un patrón de crecimiento de cuatro fases: aumento rápido en la infancia y al principio de la niñez; un aumento más lento, relativamente constante, a mediados de la niñez; un aumento rápido durante la adolescencia, y un incremento lento y eventual cese en el incremento al llegar al tamaño adulto. Durante la primera fase del crecimiento su estructura aumenta cerca de 25 a 39 cm, triplicando su peso corporal en este mismo período; alrededor de los dos años de edad (segunda fase) el crecimiento es más lento aumentando cerca de 5 a 8 cm, aproximadamente, y de 2 a 3 kg por año, hasta llegar a la adolescencia (tercera fase), a partir de la cual se da el estiramiento donde se puede crecer de 7 cm a 15 cm por año, y donde la medida para los hombres es mayor que para las niñas (Malina, 2013b).

Por lo general, durante la adolescencia el mayor incremento del peso acontece en el mismo período de la estatura, es decir entre los 13 y 14 años (Bergmann *et al.*, 2008). Este aumento en el peso es consecuencia del incremento de la estatura, la ganancia de masa muscular, la maduración esquelética y el crecimiento de los órganos internos (Gallahue y Ozmun, 2005). Situación similar muestran los hallazgos de Machado y Barbanti (2007) con respecto a que parte del aumento de la masa corporal del sexo masculino podrá ser explicado por el mayor aumento de la talla, la masa muscular y, coincidentemente, la disminución de la grasa corporal; en el sexo femenino el aumento es coincidente a los aumentos

de los pliegues cutáneos y de la estatura. De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que existen diferencias entre los géneros en cuanto al incremento acelerado de la masa corporal durante la adolescencia. Generalmente, la velocidad máxima de crecimiento en el género femenino ocurre entre los 10 y los 12 años, un poco más retardado en los varones, de los 13 y los 16 años (Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional, 2003).

Con la llegada de la pubertad las niñas entre los 12.5 años y los 16.5 años tienden a aumentar de forma consistente la cantidad de grasa corporal y disminuir la masa libre de grasa (Bergmann, 2007; Machado y Barbanti, 2007). Por el contrario, en los hombres se produce un incremento en el tejido graso a los 11.5 años para luego decrecer hasta los 18.5 años, período en el cual aumenta considerablemente la masa libre de grasa. De igual forma, considerando lo planteado por Meira *et al.* (2009), se destaca que las niñas tienden a mayores ganancias en la masa corporal grasa que los niños a partir del final de la infancia hasta el final de la adolescencia; posiblemente este aumento obedezca a las concentraciones de Leptina plasmática, la cual tiene relación directa con la cantidad de tejido adiposo, los estadios de maduración y una relación inversa con la edad de la menarca.

Aun cuando la grasa corporal está genéticamente determinada, los cambios en los hábitos alimenticios, la falta de actividad física y la propia naturaleza de la región incrementan el tejido adiposo (Silva *et al.*, 2003). Esta idea es compartida por Malina (2013b), quien admite que la mayor causa de variación en el patrón de gordura corporal es debido a factores con mayor influencia genética que a los factores ambientales. La identificación de alteración en

los tejidos y en la composición corporal del individuo joven es importante para la prevención de problemas en el futuro. Tanto el tejido adiposo como el muscular crecen primariamente por hipertrofia, pero en los 12 primeros meses, en la fase escolar y en la pubertad, ocurre un aumento considerable de las células, es decir, hiperplasia. Guedes y Guedes (1993) relatan que el aumento en el número de adipocitos en esta fase por hiperplasia está relacionado con conductas inadecuadas y pueden ocasionar gran dificultad para perder peso a lo largo de toda la vida del individuo.

Particularidades del desarrollo motor en jóvenes de ambos sexos

El desarrollo de las cualidades motoras se produce en el proceso de perfeccionamiento de los movimientos, y estas se forman de manera irregular y con diferencia en el tiempo. En los distintos períodos de edad el incremento es desigual. Los rendimientos máximos de fuerza, rapidez y resistencia se logran en rangos diferentes de edad (Zampier Ulbrich, 2007). El desarrollo de las cualidades motoras depende del estado funcional de varios sistemas del organismo. Así, la resistencia se determina en buena medida por la actividad de los sistemas cardiovascular y respiratorio, por el consumo ahorrativo de energía.

Cuanto mayor sea el grado de maduración biológica, tanto mayor, por regla general, es la fuerza de los músculos. Los adolescentes de diferente edad calendario, pero iguales por el nivel de pubertad, tienen índices parecidos de fuerza de los músculos (Izquierdo, 2017). En un estudio realizado en Brasil

sobre el crecimiento y rendimiento motor en escolares (Guedes y Guedes, 1993), donde se evaluaron 1180 sujetos de 7 a 17 años, se encontraron diferencias favorables en el desarrollo motor en los varones a partir de los 7 años, las cuales aumentan con la edad. Estas diferencias son atribuidas a los factores biológicos que contribuyen a un desempeño motor más elevado en los varones: una mayor ganancia de fuerza posiblemente asociada al aumento de la secreción de hormonas andrógenos en la pubertad.

Las cualidades motrices están condicionadas genéticamente, pero su desarrollo depende de la influencia que ejerce la actividad motora en los períodos sensitivos del desarrollo ontogénico y de la efectividad pedagógica a través del ejercicio bien dosificado y realizado en forma sistemática (Dumith *et al.*, 2010). El desarrollo de las cualidades motoras en niños y adolescentes puede ser analizado en términos de proceso y producto en una tarea motora en particular observada. Malina (2013b) plantea que el proceso relacionado con el desempeño motor puede involucrar una serie de funciones musculares y biomecánicas relacionadas principalmente con el nivel y calidad de ejecución de la cualidad, en cuanto que el producto para esa misma cualidad motora es expresado numéricamente al final de la tarea, como la distancia recorrida para test que involucren saltos y lanzamientos o como la distancia recorrida en unidad de tiempo en relación con los test de carreras cortas y de larga distancia.

El organismo del niño en comparación con el del adulto se encuentra mejor adaptado a las condiciones aeróbicas, a consecuencia de la gran cantidad de ejercicios realizados habitualmente, pues su gasto energético cuenta con una mayor participación del metabolismo oxidativo, ciclo de Krebs, en compa-

ración con los mayores (Tejada, 2005). Los niños a lo largo de la práctica de una actividad física de resistencia pueden presentar los mismos fenómenos de adaptación que los adultos. Durante este proceso de entrenamiento de resistencia es importante intensificar y variar la carga, de esa manera serán obtenidos nuevos fenómenos de adaptaciones y consecuentes mejoras en el acondicionamiento. A pesar de la dificultad para el entrenamiento de la resistencia aeróbica en niños y adolescentes, cuando este se realiza con intensidad, frecuencia y duración adecuada, es fundamental dentro de un programa de actividad física, y garantiza un mayor nivel de consumo máximo de oxígeno (VO_{2max}) en etapa adulta (Torres-Luque *et al.*, 2015).

La fuerza durante la infancia tiende a aumentar más que el tamaño muscular (Gallahue y Ozmun, 2005), probablemente por las mejoras en las habilidades de coordinación, con las cuales la contracción máxima puede ser realizada, o sea, a la mejora de la frecuencia de transmisión y el reclutamiento de fibras musculares y no necesariamente a la hipertrofia, lo cual indica la correlación entre la fuerza, la coordinación y el desempeño motor en niños. Estos autores plantean que la fuerza es una cualidad que se comporta de manera estable durante la infancia, por ejemplo, un niño de 8 años no va a obtener las mejores ganancias de fuerza antes de la adolescencia.

La rápida alteración del tamaño corporal está directamente correlacionada con el incremento en la fuerza. En el salto de longitud en los sexos femeninos y masculinos en las edades de 6 a 17 años, los datos en esta prueba son considerados altamente confiables para determinar los niveles de fuerza en el tren inferior. En el tren superior Guedes y Guedes (1993) presentan resultados donde los aumentos

dados de los 7 hasta los 10 años son pocos. A partir de esta edad se incrementan de manera abrupta hasta los 17 años; estos mismos autores al comparar los valores medios entre los dos sexos concluyen que las diferencias hasta los 10 años no son estadísticamente significativas, a pesar de que se encuentran superioridad de los varones frente a las niñas. Después de estas edades, las diferencias mostradas son estadísticamente significativas de tal forma que a los 17 años los varones alcanzan un promedio en repeticiones 3 veces mayor que el de las mujeres.

La fuerza muscular y las capacidades contráctiles durante la pubertad parecen estar fuertemente asociadas al aumento en la cantidad de masa muscular y el tamaño corporal (Zampier Ulbrich, 2007). La fuerza rápida empleada al momento de realizar el salto de longitud depende de la relación existente entre el valor de la velocidad de contracción del músculo, la longitud del sarcómero y la actividad relativa de la ATP-Asa de miosina, la cual se encuentra en mayores concentraciones en las fibras blancas de contracción rápida (Daza, 2002). Otro elemento que condiciona esta capacidad es la testosterona, pues un incremento en la fuerza muscular requiere de un incremento en el nivel de testosterona.

Durante la fase de crecimiento infantil el aparato locomotor se encuentra muy sensible al entrenamiento, siendo esta la fase especialmente adecuada para estímulos de fuerza (Braz y de Arruda, 2008). Algunos estudios demuestran que niños sometidos a entrenamiento de fuerza presentan considerable progreso en relación con el grupo no entrenado. Bajo condiciones de crecimiento normal, el incremento más rápido de la fuerza muscular de los hombres ocurre alrededor de un año después del pico de velocidad de crecimiento en la altura; en las mujeres,

la expresión de la fuerza ocurre durante el año pico de la velocidad de crecimiento. Un estudio transversal sobre el impacto de la maduración sexual en la fuerza en miembros inferiores y superiores arrojó que las adolescentes maduras presentaron mayores niveles de fuerza en miembros superiores que sus pares que no habían madurado; una posible justificación a estos hallazgos es que los adolescentes con déficit en el peso corporal y la estatura presentan un retardo en la menarca y un desempeño menor en el test de fuerza en miembros superiores (Silva, 2010). Este mismo fenómeno no ocurre en los miembros inferiores.

La velocidad parece ser un factor hereditario, propio de las fibras de contracción rápida (fibras blancas tipo II) las cuales son capaces de almacenar más calcio y de liberarlo al sarcoplasma más rápido, haciendo el proceso de contracción-relajación más acelerado que en las fibras musculares de contracción lenta (fibras rojas tipo I) (Weineck y Polledo, 2016). El número de estas fibras es definido aproximadamente en el quinto mes de vida embrionaria, por lo cual esta capacidad depende esencialmente de los factores genéticos. El entrenamiento puede mejorar en un 10 o 15 % los resultados en la velocidad especialmente en la preadolescencia y adolescencia; otro aspecto que determina el aumento paulatino de la velocidad durante la adolescencia está asociado al incremento de la masa muscular y el tamaño corporal (Braz y de Arruda, 2008).

Particularidades del estado funcional en jóvenes de ambos sexos

El máximo volumen de oxígeno que un individuo es capaz de consumir en una unidad de tiempo aumenta a lo largo de la segunda infancia acompañado del crecimiento de las dimensiones corporales (Bar-Or, 1989), caracterizado por la perfecta capacidad del organismo para captar, transportar y utilizar oxígeno para los procesos aeróbicos de producción de energía durante el esfuerzo físico. El aumento de la capacidad aeróbica de una persona es un excelente indicador de la liberación de energía superior. La herencia genética de un individuo desempeña un papel crucial en la capacidad de consumir oxígeno. El VO_{2max} depende en gran parte de la masa corporal, su relación con el peso corporal del sujeto constituye un índice más fiel para la valoración de la capacidad de trabajo aeróbico. Alrededor de los 13 años los niños demuestran aumento en la masa muscular, mientras que las niñas presentan aumento en el tejido adiposo (Bergmann *et al.*, 2008; Bergmann, 2005; Machado y Barbanti, 2007; Hernández, 2002). Como el VO_{2max} depende de la masa muscular involucrada en la actividad, existe un aumento proporcional a la edad en los hombres y estabilización o incluso disminución de los valores en las niñas (Machado *et al.*, 2002).

El máximo consumo de oxígeno (VO_2max) en valores absolutos (l/min) durante la adolescencia es influenciado por varios factores: edad biológica, edad cronológica, aumento de los órganos como el corazón y los pulmones (Machado *et al.*, 2002). Del mismo modo Malina (2013b) determina que el aumento del VO_2max absoluto durante la pubertad ocurre en conjunto con el desarrollo físico, hecho que puede ser comprobado por las altas correlaciones entre esta variable y la masa corporal $r = 0,846$; al igual que con la masa magra $r = 0,861$. Otra posible explicación para este aumento es la gran participación en actividades físicas y la mejora en la economía de la carrera, que ocurren durante la infancia y adolescencia.

El volumen máximo relativo de oxígeno en condiciones normales tiene para los niños un valor normativo de 40-48 $\text{ml}/\text{kg}/\text{min}$ (Tejada, 2005). Los niños entrenados en resistencia registran valores hasta de 60 $\text{ml}/\text{kg}/\text{min}$. Los valores encontrados en investigaciones realizadas en futbolistas colombianos de 12 a 18 años (Cruz, 1995) oscilan entre 51.7 y 58.9 $\text{ml}/\text{kg}/\text{min}$. Los resultados de estudios con escolares colombianos (Mayor, s. f.), muestran que hay diferencias significativas entre las medidas del consumo de oxígeno en los dos géneros entre los grupos etarios. Solo hasta los 10 años el comportamiento es similar: en los niños tiende a estabilizarse hasta los 14 años (con un ligero decrecimiento de aproximadamente un cuarto de $\text{ml}/\text{kg}/\text{min}$ por año) y en las mujeres es de aproximadamente 1 $\text{ml}/\text{kg}/\text{min}$. Esta diferencia se debe al incremento de la masa grasa en las niñas y una mayor masa de hemoglobina en los varones.

Concepto de edad biológica y su relación con el desarrollo físico, motor y el estado funcional de los jóvenes de ambos sexos

La maduración biológica es un proceso de importantes alteraciones fisiológicas que se manifiestan de forma más intensa durante la adolescencia. El tiempo de su ocurrencia está determinado genéticamente y depende de factores ambientales, del sexo y de la etapa de maduración (Tourinho Filho, 1998). Determinar la edad biológica y algún otro aspecto de la maduración sexual es esencial para interpretar el estado de crecimiento acelerado en el desarrollo físico, motor y estado funcional de los niños y adolescentes (Nicolai *et al.*, 2005). El significado de un solo incremento considerado en relación con la edad cronológica es difícil de interpretar al menos que se conozca la etapa de aceleración del crecimiento del sujeto en cuestión (Biassio *et al.*, 2004). Restrepo *et al.* (2001) consideran que la edad biológica corresponde al desarrollo morfológico y funcional alcanzado por el individuo y a la aparición de los caracteres sexuales primarios y secundarios.

La edad biológica es un concepto complejo que relaciona el desarrollo físico, el estado de salud, la capacidad de trabajo físico y mental, así como las capacidades funcionales del organismo. Biassio *et al.* (2004) define la edad biológica como un proceso de desenvolvimiento morfológico, fisiológico y psicológico del individuo que necesariamente tiene influencia genética y ambiental. Por edad biológica se entiende la edad de un individuo definida por los

procesos individuales de maduración y por influencias exógenas (Machado y Barbanti, 2007), por eso no es raro encontrar diferentes edades biológicas en individuos con la misma edad cronológica.

Un estudio, que tuvo como objetivo comparar la relación entre el desempeño motor y diferentes formas de clasificación de la maduración biológica, concluye que cuando fue considerada la edad de velocidad de crecimiento máximo fue posible encontrar una mejor explicación para el rendimiento en los test motores de acuerdo con el estado de maduración biológica, superando los valores encontrados en comparación con la edad cronológica y la maduración biológica a través de los caracteres sexuales secundarios (Machado *et al.*, 2011). Estos mismos autores consideran la velocidad de crecimiento máximo como un método no invasivo para la clasificación de la maduración biológica en niños y adolescentes, de fácil obtención, que presenta ventajas éticas y que no requiere de alto entrenamiento por parte del evaluador.

El primer signo de madurez del hombre es el ensanchamiento del escroto y el aumento de tamaño en los testículos, seguido por la aparición del vello axilar y púbico, y el engrandecimiento del pene (Restrepo, 2000); en la fase avanzada de maduración, aproximadamente un año después del pico máximo de crecimiento, se presentan los cambios en la voz. Por su parte el primer signo de madurez en las mujeres es el desarrollo de las mamas, seguido por el del vello axilar y púbico y, finalmente, se presenta la aparición de la menarca. La secuencia de eventos que caracteriza la maduración sexual del adolescente es muy variable, pero el aumento simétrico del volumen testicular y el apareamiento del brote mamario son las primeras manifestaciones de desarrollo sexual en niños y niñas respectivamente. Entre

las niñas la menarca es considerada como un evento muy significativo en la vida de la mujer, caracterizando el inicio de la vida reproductiva y la transformación de orden somático, metabólico, neuromotor y psicosocial (Biassio *et al.*, 2004). En los países desarrollados o industrializados la tendencia es que la edad media de menarca se reducirá en hasta tres meses por década.

Metodología

Se realizó un estudio de tipo correlacional, descriptivo, no probabilístico por conveniencia, de carácter exploratorio y de corte transversal, en el cual se midieron variables morfológicas, funcionales y motoras con registros cuantitativos en escala numérica. Se vincularon, como población universo, a 1720 estudiantes de ambos sexos, en edades de 10 a 16 años, matriculados en los grados 4.º a 11.º de las instituciones educativas del municipio en sus diferentes sedes. La muestra seleccionada de tamaño (477), distribuidos en 218 hombres y 259 mujeres, permite un número suficiente de escolares, representativo de la población, por edad y sexo, estratificada por género (masculino y femenino) y grupos de edad (10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16 años); una vez que los estudiantes fueron informados de su participación en esta investigación, se procedió con las mediciones de las siguientes variables:

La talla: el examinado se coloca de pie con los talones unidos al tope inferior de la pared, los glúteos, la espalda y la cabeza harán contacto con la superficie de este. Se hace coincidir la línea medio sagital con la línea media del instrumento. Se desliza el tallímetro hasta ponerla en contacto con el vértex, presionándolo ligeramente. Este procedimiento se repite, si la

medición no varía en más de 0.5 cm se procede a colocar el dato en centímetros, de lo contrario se procede a repetir y promediar. Para la valoración del peso corporal se utiliza una báscula digital de marca TANITA, escalonada en kilos e intervalos de 100 gramos. Se sitúa el examinado sin zapatos y con ropa ligera en el centro de la báscula con el peso distribuido en los dos pies y en posición funcional, de espalda al registro de la medida, haciéndose la lectura correspondiente.

El perímetro normal del tórax: el evaluado debe estar en posición de atención antropométrica, la cinta métrica pasa alrededor del tronco tomando como referencia el punto meso esternal, la medida se hace en centímetros y debe ser el promedio de las medidas obtenidas durante una inspiración y una espiración normales. Para determinar en porcentaje de grasa se emplea la ecuación de SIRI $% G = [(4,95/DC) - 4,50]100$ validada para predicción de grasa corporal en niños y adolescentes. Se hace la conversión de logaritmo de la suma mm de los 4 pliegues cutáneos (tricipital, bicipital, subescapular y suprailiaco).

Velocidad de reacción: evaluación del tiempo de reacción simple ante estímulo visual (agarrar el bastón de Galton). El participante se encuentra sentado a horcajadas sobre una silla con la cara hacia el espaldar. Una mano está apoyada con la muñeca en el espaldar. Frente al examinado, el evaluador tiene, en suspensión vertical, junto a la mano del participante, un bastón con una escala en centímetros. El participante rodea el bastón con el puño sin cerrarlo (distancia de la palma alrededor del

bastón aproximadamente de 1 centímetro). Luego el evaluado hace coincidir la marca 0 del bastón (en su tercio inferior) con el borde superior de la mano. La voz de «listo» señala el evaluador que dejará caer el bastón dentro de los próximos 1 a 3 segundos. El evaluado debe agarrar el bastón cerrando el puño con la mayor velocidad posible. Se mide la distancia del puño de toma (lado del pulgar) desde la marca 0 en centímetros. El evaluado tiene dos intentos; se registra la menor distancia. Al informar al evaluado sobre la prueba se hará una demostración e inmediatamente antes de medir se le permitirá un ensayo.

Test de velocidad: carreras de 20 y 30 metros lanzados. Los escolares evaluados (2) se colocan en posición de salida alta, detrás de una línea situada a 10 metros previa a la línea de cronometraje. A la señal el joven empezará a correr lo más rápido posible en los 20 y 30 metros previamente señalados. Se cronometra el tiempo empleado en las pruebas, en segundos y fracciones; los últimos 20 y 30 metros están señalados con banderines de 120 cm de altura de color rojo. Los cronometristas se sitúan a 20 metros, paralelos a la línea de meta de los 30 metros, y activarán el cronómetro cuando el torso del niño cruce donde se inicia el punto cero para la toma de los 20 y 30 metros lanzados. Se realizan tres intentos con un descanso de 5 minutos en cada repetición y se registra la mejor marca en segundos y fracciones.

Salto horizontal con pies juntos sin carrera de impulso: el sujeto evaluado se coloca de pie detrás de una línea con los pies juntos y salta la mayor distancia posible sin carrera previa con-

tándose como distancia saltada la última parte del cuerpo que haga contacto cerca de la línea de inicio; se realizan tres intentos registrando el mejor resultado en centímetros.

Lanzamiento del balón medicinal: el escolar lanza un balón medicinal con peso de 1 kg a la mayor distancia posible, en posición sentado, con las piernas extendidas, sin levantarse del piso; el agarre se hace con las dos manos y se realizan tres lanzamientos de atrás hacia delante por encima de la cabeza y se registra en centímetros la mejor.

Resistencia aeróbica 500 metros: el participante se ubica tras la línea de salida. A la voz «en sus marcas» camina hasta la línea sin pisarla ni sobrepasarla. Permanecen estáticos y a la voz «ya» saldrán a correr cubriendo las distancias en el menor tiempo posible. Los jóvenes deben conservar una velocidad constante. La carrera se realiza de manera individual por el carril uno.

Flexibilidad «Test de Wells»: sentado, con piernas extendidas y toda la planta del pie apoyada en el tope (del cajón o banco de madera) diseñado para tal fin, que coincide con el punto cero de la escala o metro, tratar de llevar hacia delante las manos de forma suave y progresiva, evitando tirones, para marcar la máxima distancia a la que se puede llegar con ambas manos a la vez. Se registrará la medida en centímetros luego de que el evaluado se mantenga durante cuatro segundos en la posición adecuada.

El estado funcional de los escolares se evalúa mediante la comparación del pulso en reposo y la recuperación de este luego de realizar una prueba consistente en 20 cuclillas profundas en 40 segundos. El ritmo con que se realizan las sentadillas es controlado con un metrónomo incorporado a un cronómetro especial. El pulso de recuperación se registra al comenzar el tercer minuto después de haber finalizado la prueba. El pulso en reposo y de recuperación se registraron en 10 segundos y luego este valor se multiplica por 6 para obtener el registro de la frecuencia cardiaca por minuto.

Edad biológica «método de Bunak»: para los hombres se observa el estado de los caracteres sexuales secundarios; grado de manifestación del vello en el pubis y las axilas, así como también por el nivel de desarrollo de las mamas y por la mutación de la voz. En las mujeres el método retrospectivo de la determinación de la edad en mes y año en que ocurrió la menarquia como único criterio para determinar si es púber o no. Dentro de los procedimientos estadísticos utilizados se emplearon la estadística descriptiva usual con medidas de tendencia central y dispersión media, desviación estándar y coeficiente de variación; el modelo lineal de regresión y «Anova» prueba t, para determinar las diferencias entre géneros y edades ($p < 0,01$). Se utilizó el programa Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales -SPSS- bajo Windows.

Resultados y discusión

En el proceso de desarrollo físico está presente su carácter heterocrónico, lo que significa que los períodos intensos de cambios (aceleración) se alternan con unos de lento desarrollo o retardado. Por esta razón se deben tener en cuenta los aspectos relacionados con el crecimiento físico y maduración biológica del niño y el adolescente (Casanova-Machek y Gamardo-Hernández, 2017). El control de crecimiento de manera saludable se reflejará en la calidad de vida del individuo cuando adulto. La evaluación del crecimiento físico es un indicador del estado de salud y nutricional de la población.

Los cambios que ocurren en los aspectos morfológicos, funcional y motor de los escolares son: la ganancia de peso ocurre de forma similar a la talla. En esta investigación (Figura 1 y Tabla 1), los resultados del peso, de los 10 y 16 años, oscilan entre 30 kg y 54 kg para los hombres, y de 27,81 kg y 48,9 kg para las mujeres; con una ganancia total de esta variable entre los 10 y los 16 años de 22 kg y 21 kg para los hombres y mujeres, respectivamente. Los mayores incrementos por parte de los hombres, del orden de los 7,8 kg, se observan al pasar de los 14 a los 15 años ($p < 0.01$), y en caso de las mujeres se da al pasar de los 11 a los 12 años (5,35 kg), hecho que confirma la gran influencia de edad biológica sobre estos índices del desarrollo físico.

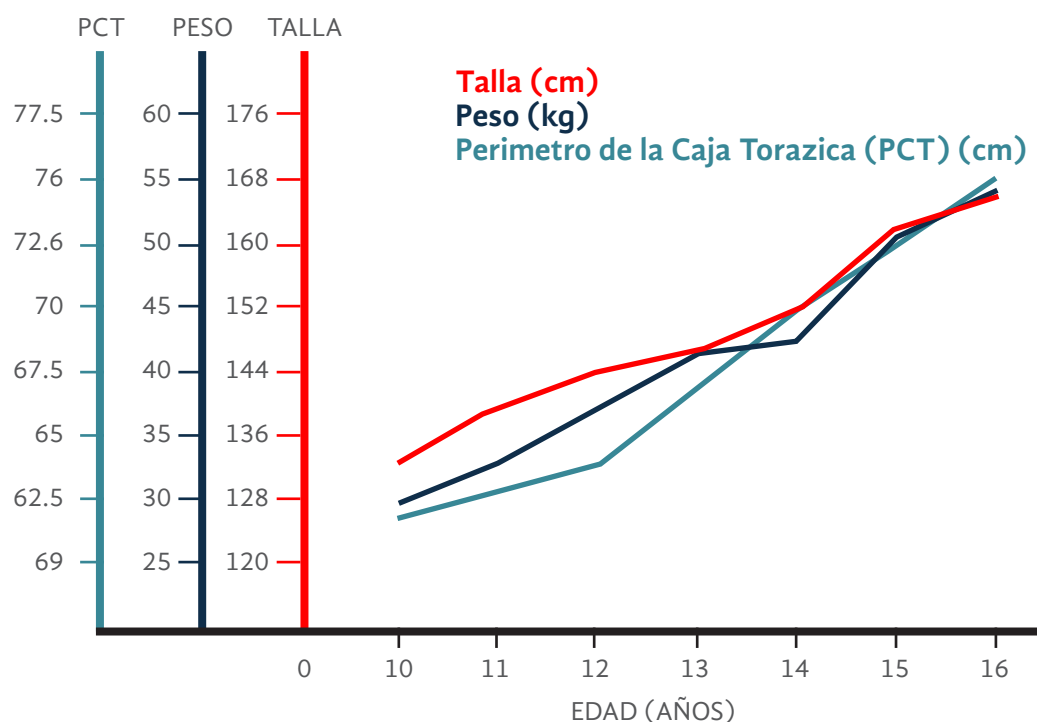


Figura 1. Tendencia de crecimiento de la talla, el peso y el perímetro de la caja torácica y sus diferencias por edades del género masculino.

En relación con la talla se observan diferencias estadísticamente significativas en los hombres al pasar de los 14 a los 15 años ($p < 0.01$), donde se da un incremento de 10 cm con respecto a las medias entre las edades. Con relación a las mujeres los incremen-

tos significativos (7,23 cm) se observan al pasar de los 11 a los 12 años, período en el cual se presenta el mayor porcentaje de escolares con manifestaciones definidas en sus caracteres sexuales secundarios (Tabla 1).

Tabla 1. Valores de los principales índices antropométricos escolares ansermenses de ambos sexos de 10 a 16 años y sus niveles de significancia.

EDAD	ÍNDICES ANTROPOMÉTRICOS							
	PESO (KG)		TALLA (CM)		PERÍMETRO (CM)		% DE GRASA	
	M	F	M	F	M	F	M	F
10	29,9	27,81	133	134,48	62	56,93	17,7	17,36
\bar{x}	4,57	3,44	6,4	6,18	4,7	3,88	5,5	5,5
s	15,1	12,37	4,8	4,6	7,6	6,82	31	30,65
C.V								
11	33,26	32,31	140	138,79	63	59,67	18,2	18,73
\bar{x}	5,5	4,29	6,2	7,59	4,7	3,52	4,9	5,7
s	16,7	13,28	4,4	5,47	7,5	5,9	27	30,81
C.V								
12	37,44	37,65**	144	146,02**	64	61,41	17,2	29,11**
\bar{x}	8,3	6,61	8,3	6,71	5,3	4,53	5,1	3,1
s	22,4	17,56	5,8	4,6	8,2	7,38	29	12,86
C.V								
13	41,52	41,49	147	149,43	**	61,21	16,6	*
\bar{x}	7,25	7,41	7,1	7,63	67	5,57	4,3	25,82
s	17,7	17,82	4,8	5,11	4,8	8,81	26	3,51
C.V					7,1			13,59
14	42,8	46,04	152	154,29	*	64,91	18,08	26,74
\bar{x}	7,5	7,31	8,9	5,88	170**	4,79	4,8	3,76
s	17,5	15,88	5,8	3,81	7,8	7,69	26,5	14,06
C.V								
15	50,66**	48,7	*	155,14	*	67,22	16,6	*
\bar{x}	11,6	6,13	162**	9,2	7	4,05	5,4	3,23
s	23,16	12,59	5,7	3,58	9,2	6,02	32	11,59
C.V								
16	*	48,9	166	155,91	*	67,42	16,6	*
\bar{x}	54,29	6,94	6,48	5,8	75	5,36	4,5	3,86
s	12	14,19	3,9	3,72	9,4	7,95	27	13,98
C.V								

* Diferencias estadísticas entre sexo de una misma edad (Femenino y Masculino)

** Diferencias estadísticas de un mismo sexo al pasar de una edad a otra

Ramos *et al.* (2007), en un estudio realizado en la ciudad de Manizales, encontraron que los escolares tenían su mayor incremento en el peso (7,8 kg) al pasar de los 13 a los 14 años y en las niñas (4,8 kg) al pasar de los 11 a los 12 años. Bergmann *et al.* (2008), en un estudio longitudinal del crecimiento corporal de escolares; concluyeron que el período en el cual hubo mayor ganancia de masa corporal fue al pasar de los 10 a 11 años en el género femenino y dos años después para los hombres (12-13 años).

En un estudio realizado con escolares bogotanos (Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional, 2000) se observó que entre los 9 y los 13 años hay un incremento acelerado de 3 cm por año en las niñas, y de 2 cm en los varones, presentándose diferencia de los valores de la talla entre los géneros (147,33 cm y 144,50 cm) a favor de las niñas quienes se encuentran en el inicio de la etapa pubertaria. De los 14 años en adelante los valores de la talla son mayores en los varones (158,88 cm) con relación a las niñas (154,14 cm) debido al inicio de la etapa pubertaria en ellos y la disminución de la tasa de crecimiento en ellas. La literatura nacional e internacional corrobora que, en situación normal, con la llegada de la pubertad hay un aumento en el ritmo de crecimiento, ocurriendo en este lapso el llamado pico de velocidad de crecimiento de la talla; entre los 11 y los 12 años la estatura de las niñas presenta valores significativamente superiores a la de los hombres y alrededor de dos años después los valores son significativos superiores, pero a favor de los hombres.

El perímetro del tórax se manifiesta de forma similar en ambos géneros hasta los 12 años, a partir de esta edad se encuentran diferencias. Los valores encontrados oscilan entre 61,62 cm y 75,33 cm para hombres y entre 56,93 cm y 67,42 cm para mujeres.

Se observa el mayor incremento para los hombres, del orden de 3 cm, entre las edades de 12 y 13 años y de 13 a 14 años ($p < 0.01$). A medida que va pasando la edad el incremento, al pasar de una edad a otra, disminuye, logrando la diferencia de los promedios, una menor significancia ($p < 0.05$).

En el porcentaje de grasa se observa un comportamiento homogéneo en los varones en todos los rangos de edades; las diferencias encontradas son aleatorias con coeficientes de variación alto entre los 10 y los 16 años. Los menores promedios se encuentran en la edad de 13 años 16,64 %. Con respecto a las niñas los incrementos corresponden a 10 % aproximadamente desde los 10 hasta los 16 años, los más significativos se observan a partir de los 13 años hasta los 16 años. Con relación al género se notan diferencias relevantes a favor de las mujeres ($p < 0.01$) desde los 12 años en adelante.

En nuestro estudio los escolares fueron sometidos a las pruebas de velocidad de 20 y 30 metros lanzados. Los mejores promedios de tiempo en cuanto a la velocidad de desplazamiento se encuentran a los 15 años (2,94 s y 4,44 s) en la prueba de 20 m y 30 m, respectivamente, donde también se presenta un mayor incremento de la edad biológica; en las otras edades no se observan diferencias significativas. Hay diferencias significativas de los promedios sucesivos 12, 13, 14, 15 y 16 años a favor de los hombres con un coeficiente de variación mayor en las niñas que en los varones en todos los períodos de edades.

Como se observa en las figuras 2 y 3, en la prueba de evaluación de la potencia de pierna y brazos en los hombres se ve un incremento en los resultados al pasar de una edad a otra, el cual no se da con la misma intensidad. Pero las diferencias altamente

significativas se encuentran al pasar de los 14 a los 15 años, donde los incrementos son de 15,3 cm y de 100,8 cm en las pruebas de salto y lanzamiento, respectivamente. Con relación a las mujeres el incremento es gradual y homogéneo en la prueba de lanzamiento del balón medicinal al pasar de una

edad a otra notándose un incremento significativo al pasar de los 11 a los 12 años. Al realizar el salto largo sin impulso se dan cambios heterogéneos a lo largo de los 6 años encontrando los mejores valores promedio a los 11 años (118,3 cm).

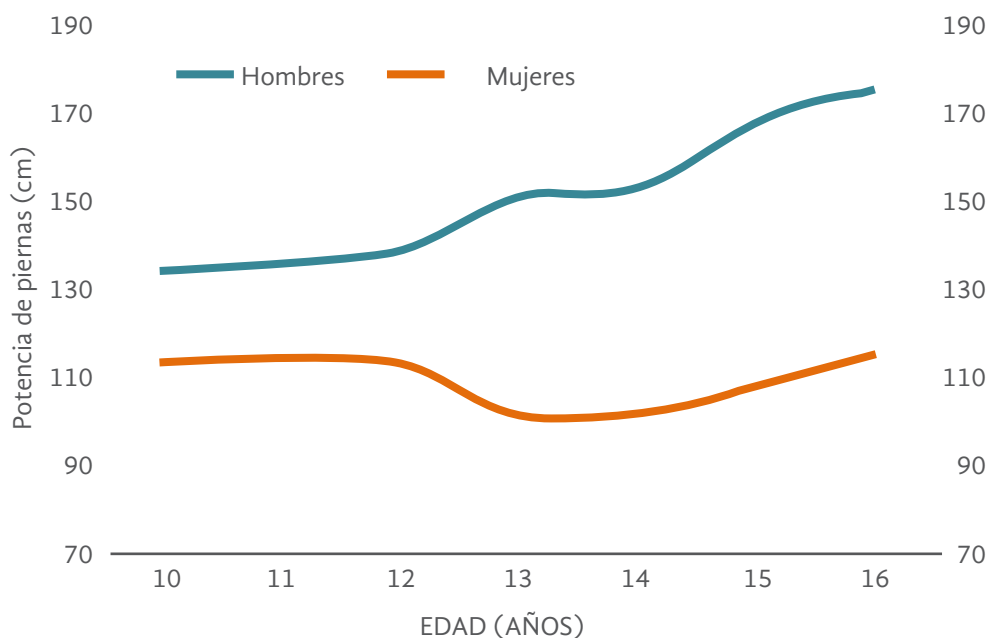


Figura 2. Promedios observados de la potencia de piernas por edades de ambos géneros

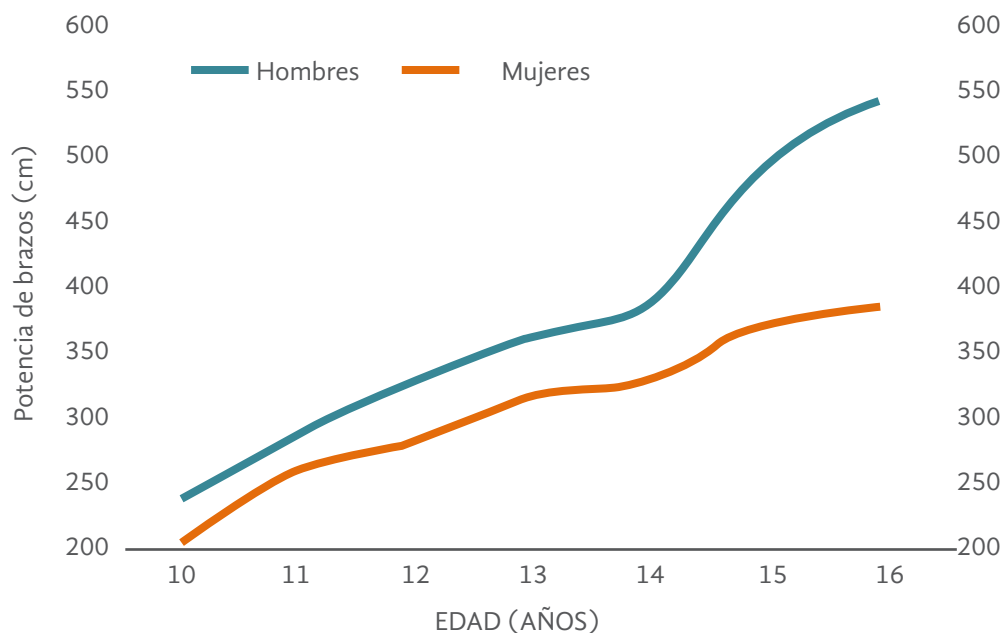


Figura 2. Promedios observados de la potencia de piernas por edades de ambos géneros

Realizamos un análisis comparativo de salto de longitud entre nuestro estudio y otros realizado a lo largo de la última década en diferentes ciudades del país y observamos que no hay diferencia en cuanto a esta variable con lo encontrado por Ramos *et al.*

(2007) en la ciudad de Manizales y los escolares ansermenses. Por el contrario, con relación a los estudios realizados en la ciudad de Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional, 2003), las diferencias son significativas (Figura 4).

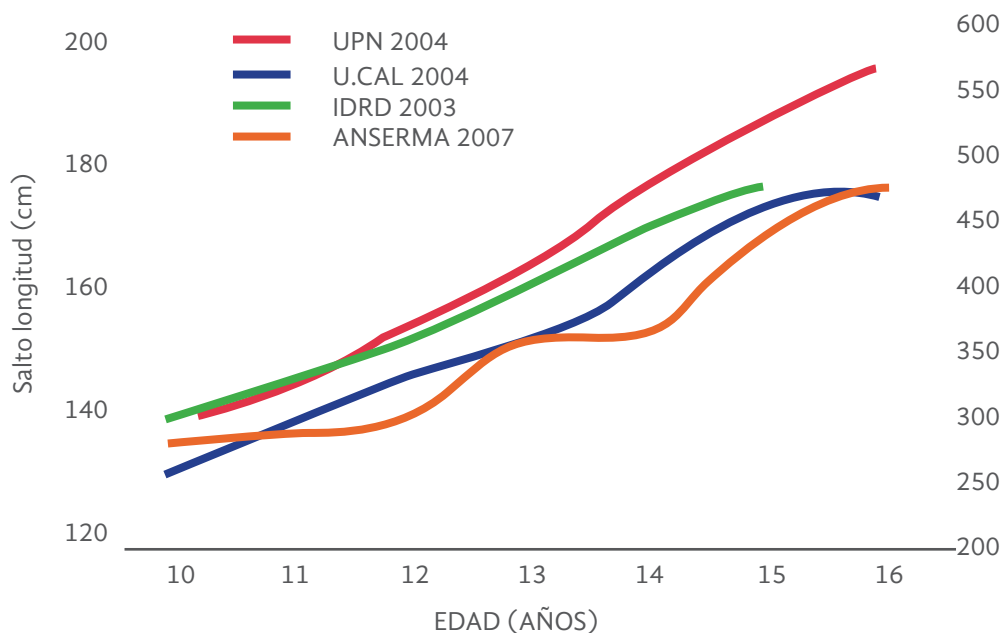


Figura 2. Promedios observados de la potencia de piernas por edades de ambos géneros.

La prueba de resistencia nos permite determinar la capacidad en los escolares para mantener un movimiento de estructura cíclica a un alto ritmo (500 m), utilizando de una manera exclusiva o casi exclusiva el mecanismo aeróbico en la producción de energía. Encontramos diferencias significativas en cuanto a los géneros a favor de los hombres de forma sucesiva desde los 13 años. Las niñas manifiestan resultados variados a lo largo de los 7 años; los varones presentan diferencias significativas ($p < 0,05$) al pasar de los 14 a los 15 años con valores de 3,32 s y 3,05 s, respectivamente.

En cuanto a la influencia de la edad biológica sobre el desarrollo físico, motor y funcional nos damos cuenta de que a medida que aumenta la edad cronológica se observa también un aumento en la edad biológica, el cual no ocurre con la misma intensidad al pasar de una edad a otra. Si observamos en la figura 6 el mayor incremento ocurre en el segmento etario de 14 a 15 años; el promedio de calificación de la edad biológica de los escolares hombres de 14 años es 3.2 mientras que de los jóvenes de 15 años es 6.2 ($P < 0.01$).

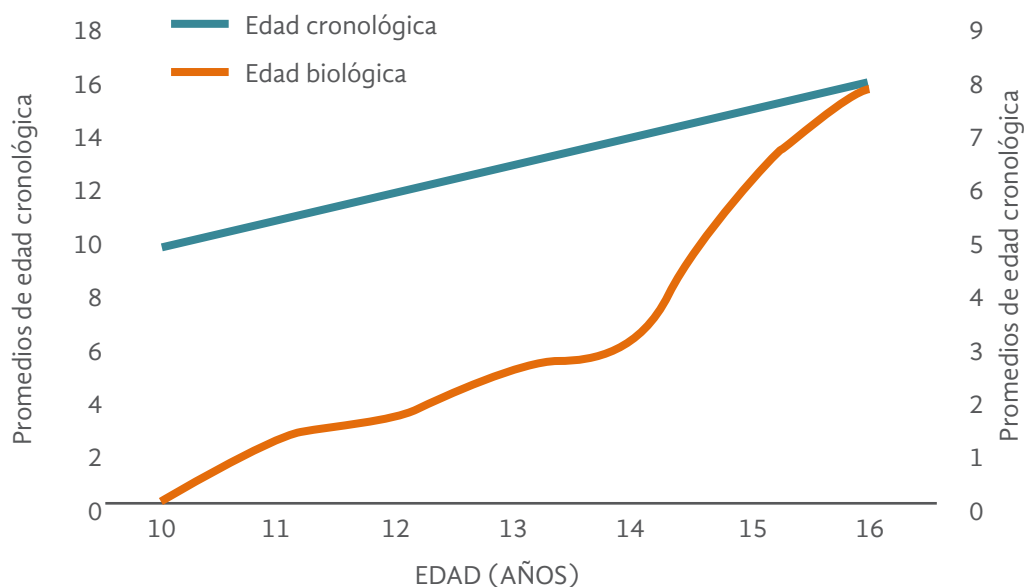


Figura 5. Promedios de observación para las variables edad cronológica y biológica género masculino.

Es evidente la heterogeneidad en las diferentes edades con relación a la edad biológica. A los 12 años, por ejemplo, encontramos escolares con un valor máximo de 5 y otros con un valor mínimo de 1; a los 13 años hallamos algunos con 6 puntos y todavía detectamos jóvenes con un valor condicional de 1 en su maduración biológica. En el género femenino sucede el mismo fenómeno, nos damos cuenta de que en la medida que aumenta la edad cronológica se observa también un aumento en la edad biológica. A los 11 años encontramos niñas que han menstruado, pero un alto porcentaje no lo ha logrado y a los 15 años todavía hay niñas que no han menstruado; esta situación evidencia la gran heterogeneidad en cuanto a los procesos de maduración biológica.

Situación que se refleja en la función motora, como es el caso en el salto de longitud de jóvenes que, a pesar de tener la misma edad cronológica, presentan diferentes niveles de maduración biológica; obviamente presentando mejores resultados en la potencia de piernas los jóvenes con mayores valores en su maduración biológica.

Conclusiones

Con el transcurso de la edad cronológica se observa un incremento de los índices más informativos del desarrollo físico, como son la estatura, el peso y el perímetro del tórax, los cuales ocurren de manera irregular al pasar de una edad a otra, pero se

conserva la relación proporcional entre la talla y el peso; cuando se da el mayor incremento en la talla también ocurre en el peso.

Los mayores cambios en el desarrollo físico y en la edad biológica ocurren primero en las niñas que en los varones. Para el género femenino se dan al pasar de los 11 a los 12 años, y para los hombres al pasar de 14 a los 15 años. El promedio de calificación de la edad biológica de los escolares hombres de 14 años es 3.2 mientras que de los jóvenes de 15 años es 6.2; lo cual nos indica que hay una diferencia aproximada de 2 años en los procesos de maduración biológica entre los géneros femenino y masculino.

Existe una gran correlación entre la edad biológica y algunos índices antropométricos en ambos géneros (talla, el peso, perímetro normal del tórax), y motores en el género masculino (carreras de velocidad, salto de longitud, lanzamiento, carrera de resistencia). Esto nos permite llegar a concluir que es marcada la influencia de la edad biológica sobre los niveles de desarrollo físico y la función motora en los escolares.

Existe mayor homogeneidad en los índices del desarrollo físico y el desempeño motor de los jóvenes que presentan diferentes edades cronológicas y semejantes en los niveles de maduración biológica que aquellos que a pesar de tener la misma edad cronológica presentan diferencias en la edad biológica.

En el período transcurrido entre los 10 y los 16 años las cualidades motoras muestran un progreso; sin embargo, su desarrollo se presenta de forma irregular y con diferencias significativas entre los géneros; con la excepción de la flexibilidad que los comportamientos para ambos géneros fueron similares en los diferentes grupos etarios, consideramos situar el período sensitivo entre los 10 y los 12 años para ambos géneros.

Los entrenadores de cualquier modalidad deportiva y profesores de educación física deben tener en cuenta las leyes biológicas que rigen los procesos de crecimiento y desarrollo de los niños y adolescentes de ambos géneros. Por ejemplo, las características genéticas, factores del entorno y la edad biológica como elementos determinantes de su desarrollo físico, potencial motor y estado funcional.

En el proceso de entrenamiento deportivo se debe conocer la variabilidad en los ritmos de crecimientos lentos y acelerados, los diferentes niveles en el desarrollo físico y motor, producto de la maduración biológica. Se hace también necesario saber individualmente en qué etapa de madurez biológica se encuentran los escolares, esto con el propósito de aplicar el principio de individualización de la carga física; en este sentido debemos guiarnos más por la edad biológica que por la edad cronológica al momento de organizar grupos dentro de la clase se realice esfuerzo físico. ■

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional (2003). Evaluación de las cualidades físicas en los escolares del Distrito Capital: análisis cualitativo y uso pedagógico de los resultados. OP Gráficas.
- Bar-Or, Obed. (1989). Trainability of the Prepubescent Child. *The physician and Sport medicine*, 17(5), 65-82. <https://doi.org/10.1080/00913847.1989.11709783>
- Bergmann, G. G. (s. f.). *Alteração anual no crescimento e na aptidão física relacionada à saúde de escolares*. 7.
- Bergmann, G. G., Bergmann, M. L. de A., Pinheiro, E. D. S., Moreira, R. B., Marques, A. C., y Gaya, A. C. A. (2008). Estudo longitudinal do crescimento corporal de escolares de 10 a 14 anos: Dimorfismo sexual e pico de velocidade. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 10(3), 249. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2008v10n3p249>
- Biassio, L. G., Matsudo, S. M. M., y Matsudo, V. K. R. (2004). Impacto da menarca nas variáveis antropométricas e neuromotoras da aptidão física, analisado longitudinalmente. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 12(2), 97-101.
- Braz, T. V., y de Arruda, M. (s. f.). Desempenho motor em crianças e adolescentes praticantes de futebol. *Movimento e Percepção*, 9(13), 7-30.
- Casanova Machek, R. R., y Gamardo Hernández, P. F. (2017). Maduración biológica, fuerza y potencia muscular en la brazada de crol. *Apunts Educación Física y Deportes*, 128, 78-91. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/2\).128.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/2).128.05)
- Cruz Cerón, J. (1995). Estudio sobre las relaciones observadas entre algunos índices antropométricos, motores y psicofuncionales de futbolistas en edades de 12-18 años. Centro de publicaciones Universidad del Valle.
- Daza, C. H. (2002). La obesidad: Un desorden metabólico de alto riesgo para la salud. *Colombia Médica*, 33, 10.
- Devaud, N., y Spotorno, A. (2004). Evolutionary medicine and puberty. *Revista Chilena de Pediatría*, 75, 373-378. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062004000400010>
- Dumith, S. C., Ramires, V. V., Souza, M. J. A., Moraes, D. S., Petry, F. G., Oliveira, E. S., Ramires, S. V., y Marques, A. C. (2010). Aptidão física relacionada ao desempenho motor em escolares de sete a 15 anos. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 24(1), 5-14. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092010000100001>
- Guedes, D. P., y Guedes, J. E. R. P. (1993). Crescimento e desempenho motor em escolares do município de Londrina, Paraná, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(suppl 1), S58-S70. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000500007>

- Hernández, L. O. (s. f.). *Evaluación nutricional de adolescentes*. 3. Composición corporal. 10.
- Izquierdo, M. (2017). *Crecimiento y Maduración del Deportista Joven. Aplicación Para el Desarrollo de la Fuerza*. 22.
- Machado, D. R. L., y Barbanti, V. J. (2007). *Maduración esquelética e crescimento em crianças e adolescentes*. 10.
- Machado, D. R. L., Bonfim, M. R. B., y Costa, L. T. (2011). Pico de velocidade de crescimento como alternativa para classificação maturacional associada ao desempenho motor. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 11(1), 14-21. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2009v11n1p14>
- Machado, F. A., Guglielmo, L. G. A., y Denadai, B. S. (2002). Velocidade de corrida associada ao consumo máximo de oxigênio em meninos de 10 a 15 anos. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 8(1), 1-6. <https://doi.org/10.1590/S1517-86922002000100001>
- Malina, R. M. (2013). *Crecimiento, Performance, Actividad, y Entrenamiento Durante la Adolescencia*. (Parte I). 6.
- Meira, T. de B., Moraes, F. L. de, y Böhme, M. T. S. (2009). Relações entre leptina, puberdade e exercício no sexo feminino. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 15(4), pp. 306-310. <https://doi.org/10.1590/S1517-86922009000500015>
- Minatto, G., Ribeiro, R. R., Junior, A. A., y Santos, K. D. (2010). *Idade, maturação sexual, variáveis antropométricas e composição corporal: Influências na flexibilidade*. 8.
- Bojikian, L. P., Teixeira, C. P., Böhme, M. T. S., & Ré, A. H. N. (2005). Relações entre crescimento, desempenho motor, maturação biológica e idade cronológica em jovens do sexo masculino. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 19(2), 153-162.
- Nogueira de Araújo, R. W. (2008). Estudo da relação entre Somatotipo e Maturação Sexual e a Qualidade Física Força em Crianças e Adolescentes. *Fitness y Performance Journal*, 4(6), 332-340. <https://doi.org/10.3900/fpj.04.06.332>.
- Pasquarelli, B. N. P. N., Silva, V. O., Bismarck-Nasr, E. M., Loch, M. R., y Leão-Filho, I. B. (2010). Estágio de maturação sexual e excesso de peso corporal em escolares do município de São José dos Campos, SP. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 12(5), 338-344. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2010v12n5p338>

- Ramos, S; Melo, L y Alzate, D. (2007). *Evaluación antropométrica y motriz condicional de niños y adolescentes*. Universidad de Caldas: Manizales, septiembre.
- Restrepo C., M. T., Aristizaba R., J. C., Camacho P., J., y Velázquez, M. C. (2018). Cultura Somática de adolescentes de 14-17 años escolarizados en Medellín: Características antropométricas. *Perspectivas En Nutrición Humana* (8), 50–65. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/nutricion/article/view/336419>
- Silva, D. A. S. (2010). *Impacto da maturação sexual na força de membros superiores e inferiores em adolescentes*. 7.
- Tejada, A. (2005). “La resistencia en la infancia y la pubertad”. *PubliCE Estándar*. 18/04/2005. Pid: 454.
- Tourinho Filho, H., y Tourinho, L. S. P. R. (1998). Crianças, adolescentes e atividade física: aspectos maturacionais e funcionais. *Revista Paulista De Educação Física*, 12(1), 71-84. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1998.139534>
- Torres-Luque, G., Carpio, E., Lara Sánchez, A., y Zagalaz Sánchez, M. L. (2015). Niveles de condición física de escolares de educación primaria en relación a su nivel de actividad física y al género (Fitness levels of elementary school children in relation to gender and level of physical activity). *Retos*, 25, 17-22. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34468>
- Weineck, J., y Polledo, R. (2016). *Entrenamiento total*. <https://elibro.net/ereader/elibrodemo/123772>
- Zampier Ulbrich, A. (2007). Aptidão física em crianças e adolescentes de diferentes estágios maturacionais. *Fitness y Performance Journal*, 6(5), 277-282. <https://doi.org/10.3900/fpj.6.5.277.p>



TEMA: LIBRE



Parámetros de publicación revista Educación y Ciudad del IDEP

Instrucciones para los autores y autoras de artículos

La revista *Educación y Ciudad* del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, es una publicación educativa de carácter científico de acceso abierto, cuyo público objetivo, es la comunidad científica de maestros y maestras e investigadores, en educación y pedagógica de la ciudad, la región, el país, y otras latitudes. Sus contenidos responden a los estándares básicos para cualificación de la revista, y al mismo tiempo promueven, difunden y socialización el conocimiento educativo y pedagógico, contribuyendo con esto al debate académico. En este sentido, publica documentos que difunden los resultados de investigaciones, artículos de investigación científica y tecnológica; artículos de reflexión; y artículos de revisión, reflexiones, ensayos, experiencias y demás expresiones escritas de la educación y la pedagogía, y reconoce la presentación de trabajos interdisciplinarios.

En cada edición de *Educación y Ciudad* se desarrolla un tema monográfico seleccionado y aprobado por el Comité Editorial. Esta publicación nació en 1997, como un instrumento para potenciar la reflexión y el debate sobre los problemas de la educación, y tiene como propósito fundamental, difundir entre los sectores comprometidos con el desarrollo de la educación en el país, los resultados de investigación, estudios, experiencias y ensayos. La revista *Educación y Ciudad* divulga manuscritos de calidad porque aportan elementos de originalidad, innovación, profundidad en el desarrollo temático y facilidad para compartir con los lectores y permitirles la fácil comprensión.

La revista ha previsto como disposiciones generales para la publicación, las que se describen a continuación, la cuales además se podrán ampliar y consultar en detalle en <http://revistas.idep.edu.co>

1. Los artículos deben estar a espacio y medio, tener máximo 6.000 palabras incluidas las referencias, resúmenes y palabras clave. La fuente a utilizar será Times New Roman, 12 puntos. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo las de bibliografía.
2. Es indispensable que el artículo incluya:
 - Un resumen no mayor de 90 palabras, elaborado de acuerdo con las normas establecidas para su redacción. Deberá ir en español, inglés y portugués. Al igual que el título del artículo. Cuando se trate de artículos de investigación, el autor deberá expresarlo en el resumen y declarar el enfoque metodológico que ha acogido.
 - «Palabras clave» en español, inglés y portugués. No más de 6.
 - Fecha en la cual el texto fue enviado.
 - Nombres y apellidos completos del(os) autor(es), la institución a la que pertenecen, el último título académico obtenido, la institución en la cual lo obtuvieron, nacionalidad, número de documento de identidad (Pasaporte) y la dirección electrónica del(os) autor(es).
 - Los autores y autoras deben estar registrados en CvLAC, por favor anexar [link](#) de su registro.

- Los autores y autoras deben estar registrados en ORCID, por favor anexar [link](#) de su registro.
 - Autorización para que el artículo sea publicado en la revista *Educación y Ciudad*, IDEP, y se difunda a través de diversos mecanismos impresos, digitales, bases de datos, etc. (formato disponible en <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/for>). Si el artículo incluye varios autores, todos los autores deberán diligenciar el formato y anexarlos en el OJS.
 - Consentimiento informado, debidamente firmado, en caso de incluirse testimonios, imágenes, gráficos e iconografías, etc. (formato disponible en <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/for>). Los formatos deberán diligenciarse y subirse en la plataforma OJS.
 - Nota: los formatos, archivos de artículo y anexos (cuando proceda), pueden subirse en la plataforma OJS de la revista, por uno de los autores, con quien la revista establecerá contacto directo.
3. Para la elaboración de textos de carácter académico, la presentación de referencias (bibliografía), las notas de pie de página y citas textuales, deben presentarse de acuerdo con normas de la *American Psychological Association* (APA). Cada cita debe ser referenciada citando la fuente y la página, sin excepción. Las notas de pie de página tendrán una secuencia numérica y debe procurarse que sean pocas y escuetas; es decir, que se empleen para hacer aclaraciones al texto. La bibliografía y/o referencias deberán igualmente ajustarse a la estructura de las normas APA.
4. El proceso editorial para el arbitraje y/o valoración académica de los artículos, contempla:
- Evaluación y/o arbitraje de artículos por parte de integrantes del Comité Editorial de la revista, editor de contenidos y editor académico invitado.
 - Cumplidos los parámetros establecidos en la convocatoria y la revista, se remitirán a arbitraje de expertos temáticos.
 - Los artículos (y los demás soportes requeridos) se recibirán exclusivamente a través del OJS de la revista (ingresando a través de <http://revistas.idep.edu.co>, para quienes no se encuentren registrados deberán empezar con su registro), en los tiempos fijados por la convocatoria abierta.
5. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la revista con su publicación.
6. La revista *Educación y Ciudad* ha previsto la recepción de artículos:
- a. De Revisión (documento resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no sobre un campo en ciencia, tecnología, pedagogía, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo). Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener al menos cincuenta (50) referencias recientes y relevantes. Algunos textos serán solicitados por invitación del Comité Editorial teniendo en cuenta la experticia de los autores en el tema.

- b. De Investigación (presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación). Deberá tener cuatro partes: introducción, metodología, resultados y conclusiones y describir detalladamente la procedencia de la investigación o investigaciones aludidas. Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener al menos cincuenta (50) referencias recientes y relevantes.
 - c. De Reflexión (presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales). Deberá regirse por normas establecidas para la escritura de un ensayo. Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener entre treinta y cincuenta referencias recientes y relevantes.
 - d. Experiencias (Presenta el resultado del trabajo realizado en la práctica docente). Su extensión será máximo de 4.000 palabras. Deberá regirse por normas establecidas para la escritura de un ensayo.
7. El formato para la compilación de fotografías, ilustraciones o bocetos debe ser capturado, escaneado o retocado a por lo menos 300 DPI y a una escala no inferior a la prevista para la impresión final. Formato: TIFF, o JPG.
 8. Los artículos podrán remitirse exclusivamente a través del OJS de la revista, ingresando desde de <http://revistas.idep.edu.co>, en los tiempos fijados en la convocatoria.

9. La revista solo recibe la postulación de artículos en el marco de las convocatorias que publica periódicamente en la página de la revista y en los medios institucionales del IDEP. Las postulaciones deberán dar cuenta del tema de la convocatoria respectiva.

Ética y buenas prácticas de la publicación

revista Educación y Ciudad apuesta por el desarrollo de prácticas editoriales (autores, revisores, editores) éticas y responsables. Los textos recibidos son sometidos a la revisión mediante software de detección de plagio.

Ética y buenas prácticas de la publicación

Para la presentación de artículos a la *revista Educación y Ciudad* los autores se comprometen a presentar textos inéditos, a garantizar su originalidad y que no ha sido ni presentado ni publicado parcial o totalmente en otra revista. Con la postulación garantizan además la autorización para su evaluación académica y la publicación impresa y digital, parcial o total, a través de diversos medios y canales de comunicación. Los autores se comprometen, además, en el caso de que la publicación del artículo en la revista sea aprobada, a realizar los ajustes que se requieran en el tiempo requerido por el equipo editorial para garantizar su circulación. No se presentará el mismo documento para publicación en otras revistas hasta obtener respuesta del Comité Editorial.


Al postular el artículo el autor o autores, mediante carta de originalidad, responsabilidad y autorización de publicación y cesión de derechos:

- Expresan estar de acuerdo en la forma como aparecen en el artículo;
- Confirman la no existencia de otros(as) autores(as) que deban incluirse como autores del trabajo;
- Reportan y garantizan, de ser necesario, la información pertinente a organismos de financiación, afiliación institucional, participantes, etc.;
- Aceptan que la persona que presenta el texto como autor de correspondencia será el contacto principal al que la revista enviará todas las comunicaciones durante el proceso de revisión, valoración y edición de la revista, y será esta persona la responsable de mantener comunicación con el resto de los autores, y además será quien autorice la versión final de publicación;
- Garantizan que no existen conflictos de intereses que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones del artículo. En caso de existir conflictos, realizarán una declaración escrita;
- Autorizan al IDEP a distribuir y divulgar el artículo final en todas las formas y medios que considere convenientes; aceptan, si el trabajo es aprobado, publicarlo bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0); y su publicación en repositorios u otras formas de almacenamiento;
- Declaran la originalidad del artículo postulado y el uso ético de la información que en este se encuentre contenida, conforme los derechos de autor. Garantizan además que para estudios realizados cuenta con los pertinentes consentimientos informados; y
- Se comprometen a alertar al Comité Editorial sobre cualquier falla o error que evidencie en el artículo publicado para que sea subsanado mediante una fe de erratas, adenda, carta al editor o retiro de la publicación.

Cesión de derechos de publicación, acceso y difusión de contenidos

11. El envío de los artículos implica que los autores autorizan a la institución editora para publicarlos en versión impresa en papel y también en versión electrónica y/o a través de otros medios mediante los cuales el Instituto promueva y difunda su consulta y acceso a diversos públicos. La cesión de derechos de publicación deberá remitirse con firma (consultar formato en <http://revistas.idep.edu.co>.)
12. Cuando el (los, las) autores(as) pone(n) a consideración del Comité Editorial un artículo, acepta(n) que tendrán acceso libre a la versión digital de la publicación, esto es del número en el que han publicado, y de todos los contenidos de la revista, y podrán difundirla ampliamente en sus producciones y labores académicas, promoviendo así su acceso, consulta y citación, y con ello la difusión del conocimiento en los campos de esta publicación.

Los interesados en postular sus artículos deben consultar en detalle las políticas y lineamientos de la publicación en <http://revistas.idep.edu.co>. En este portal se pueden encontrar los tutoriales para auto-

res, los cuales facilitan información sobre registro y carga de artículos a postular. La revista recibe postulaciones en las fechas de convocatoria previstas para cada monográfico. 

Revista Educación y Ciudad Indexada en:

Publindex, clasificación C
EBSCO-Education Source
Educational Research Abstracts
Google Metrics
Google Scholar
MIAR
Informe Académico (GALE)
CAPES
CIRC
Credi
UlrichWeb
Latindex
BIBLAT
DOAJ
Dialnet
IRESIE
Sherpa/Romeo
¿Dónde lo público?
Crue
Actualidad Iberoamericana
Clase
WorldCat
e-Revistas

Recepción de artículos

Consulta y postulación de artículos:
<http://revistas.idep.edu.co>

Inquietudes e información:
educacionyciudad@idep.edu.co
Bogotá, D. C. Colombia

TEMÁTICA

ISSN-L: 0123-0425

ISSN-E: 2357-6286



9 770123 042003

LIBRE

TEMÁTICA

LIBRE

TEMÁTICA

LIBRE