

miradas

Vol. 17
Núm. 1
Enero -
Junio
2022

Universidad Tecnológica de Pereira





ISSN digital N° 2539-3812
ISSN físico N° 0122-994X

Colombia, Pereira. Enero - Junio 2022
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

Revista miradas
Facultad de Ciencias de la Educación
Apartado 097 - Pereira Colombia
Telefax: (6) 3137238 / miradas@utp.edu.co

Revista electrónica (OJS) <http://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas>

Publicación semestral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira orientada a divulgar la producción intelectual resultado de los diversos proyectos de investigación realizados por los académicos que trabajan en el área de la relación comunicación y cultura, pedagogía y educación en contextos. Está dirigida a investigadores, docentes, estudiantes y comunidad académica en general en el ámbito local, regional, nacional e internacional. La universidad Tecnológica de Pereira, sus directivas, el editor y los comités editorial y científico no se hacen responsables por lo que digan u omitan los artículos aquí presentados en relación con enfoques ideológicos, políticos o de otro tipo. Los autores son los directos responsables del contenido de sus artículos.

Rector Luís Fernando Gaviria Trujillo
Vicerrector Académico Jhoniers Guerrero Erazo
Vicerrector administrativo Fernando Noreña Jaramillo
Vicerrector de investigaciones Innovación y extensión Martha Leonor Marulanda Ángel
Vicerrectora de Responsabilidad Social y Bienestar Universitario Diana Gómez Botero
Decano Facultad de Ciencias de la Educación Gonzaga Castro Arboleda
Directora revista miradas Martha Lucía Izquierdo Barrera
Asistente editorial Miguel Ángel Puentes Castro

Comité Editorial

Dra. Flor Adelia Torres Hernández
Universidad de Caldas - Colombia

Dra. Ana Patricia Quintana
Universidad Nacional: Sede Bogotá - Colombia

Dra. Liliana Margarita Del Basto Sabogal
Universidad del Tolima - Colombia

Dra. Josefina Quintero
Universidad de Caldas - Colombia

Dra. María José Codina Felip
Universidad de Valencia - España

Dra. Purificación Cruz Cruz
Universidad de Castilla La Mancha - España

Dr. Francisco José del Pozo Serrano
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED - España

Dr. Jair Eduardo Restrepo Pineda
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Mg. Julián David Castañeda Muñoz
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Mg. Andrés Mauricio Hernández Carvajal
Universidad del Quindío - Colombia

Comité Científico Internacional

Dr. Guillermo Orozco Gómez
Universidad de Guadalajara - México

Dr. José González Monteagudo
Universidad de Sevilla - España

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero
Universidad Autónoma del Estado de México

Dr. Juan Carlos Siurana Aparisi
Universidad de Valencia

Comité Científico Nacional

Dra. Liliana del Basto Sandoval
Universidad del Tolima
Dr. Alberto Forero Santo
Universidad Nacional. Manizales

Dr. Armando Silva Téllez
Proyecto Imaginarios Urbanos de América Latina
Dr. Germán Muñoz
CINDE. Manizales

Lectores pares

Iván Alberto Vergara Sinisterra
María Isabel Londoño Galeano
Érika María Bedoya Hernández
Américo Portocarrero Castro
Marcia Andrea Yucuma Guzmán
María Angelica Cachaya Bogórcquez
Darwin Joaquín Robles
Katherine Yised Seña Giraldo
Miguel Ángel Tovar Cardozo
Henry Sánchez Pimentel

Giselle Paola Polo Amashta
Ana Isabel Zolá Pacochá
Cecilia Luca Escobar Vekeman
Claudia María López Ortiz
Olga Lucía Bedoya
Yhon Jairo Acosta Barajas
Francisco Javier Blanchar Añez
Erika Patricia Montilla Núñez
Sandra Botero Gaviria
Olga Patricia Bonilla Marquínez

Artículos recibidos: 11
Artículos evaluados: 20
Artículos aprobados: 8
Artículos rechazados: 3



La revista es de acceso abierto gratuito y sus artículos se publican bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0 Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.

The journal is free open access and its articles are published under the Creative Commons Attribution / Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0 license.

Contenido

Análisis de la implementación de una Política Pública Educativa utilizando la herramienta Atlas Ti Analysis of the implementation of an Educational Public Policy using the Atlas Ti tool Nancy Yamile Velandía Moncada	7
Subjetivación, TIC y Educación matemática. Validación de expertos Subjectivation, ICT and mathematical education. Expert Validation Adriana Esperanza Tocarruncho Ramos	22
Ruta de innovación social en un grupo de estudiantes del programa de Administración de Empresas - UNIMINUTO en el municipio de Ibagué Route for social innovation in a group of students of business administration - UNIMINUTO- in Ibagué city Byron Armando Rico Otalora / Lina María Andrade Restrepo / Laura Rita Gómez Bonilla	31
Perspectivas de educación rural y media técnica agropecuaria en el contexto del posconflicto: ¿desarrollo o alternativas al desarrollo? Perspectives of rural and technical agricultural education in the post-conflict context: development or alternatives to development? Catalina Restrepo Ruiz / Edgar Hernán Macías Tapias	43
La imagen que se crea sobre el artista y el medio que lo rodea, un estudio de caso de la película “el Comediante” de Gabriel Nuncio y Rodrigo Guardiola The image that is created about the artist and the environment that surrounds him, a case study of the film “The Comedian” by Gabriel Nuncio and Rodrigo Guardiola Omar García Macías	64
Mirada caleidoscópica a los cuentos “una felicidad repulsiva” y “una madre protectora” Kaleidoscopic look at the stories “A repulsive happiness” and “An overprotective mother” María Rosa Valencia Gómez	75
“Dejar aprender”: entre filosofía y didáctica de la filosofía en bachillerato “Letting learn”: between philosophy and philosophy didactics in baccalaureate Fredy Hernán Prieto Galindo	81
La investigación narrativa en la educación The narrative research in education Diego Mauricio Barrera Quiroga / Mailed Yuliet Pulido Sánchez / Sara Tatiana Bautista Gómez	95

Editorial

Nos complace presentar a nuestros lectores y público en general el primer número del volumen 17 de la Revista Miradas - 2022 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

En esta edición continuamos trabajando en el posicionamiento de la revista tanto en el ámbito local, nacional e internacional.

Este número de 2022 trae ocho artículos que muestran resultados de investigación, revisión y reflexión alrededor de categorías como la educación, la comunicación y la cultura a través de temas como las políticas públicas en educación superior, las TIC, la innovación social, la educación rural, la imagen, la literatura, y la filosofía.

La lectura inicia con el primer trabajo titulado “Análisis de la implementación de una Política Pública Educativa utilizando la herramienta Atlas Ti”, allí se habla de la implementación del Día de la Excelencia como respuesta a la necesidad de mejorar los resultados académicos y alcanzar el objetivo de la política nacional “Colombia la mejor educada en el 2025”.

El segundo artículo titulado “Subjetivación, TIC y Educación matemática. Validación de expertos” donde la investigación es motivada a partir del entramado entre educación y tecnología, involucrando directamente a los actores del proceso como sujetos transformadores y transformados por la escuela y los modos de ser, sentir, pensar y actuar en el mundo, desde la subjetividad.

Continuando con este ejercicio de lectura, el tercer artículo titulado “Ruta de innovación social en un grupo de estudiantes del programa de Administración de Empresas - UNIMINUTO en el municipio de Ibagué” El objetivo central fue el implementar la ruta de innovación social en el curso análisis y diagnóstico organizacional del programa de Administración de Empresas (AEMD) de la Vicerrectoría del Tolima y Magdalena Medio (VTMM) Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO en el municipio de Ibagué.

Así mismo, el cuarto artículo titulado “Perspectivas de educación rural y media técnica agropecuaria en el contexto del posconflicto: ¿desarrollo o alternativas al desarrollo?”, esta revisión documental permite reflexionar sobre la educación rural y media técnica agropecuaria en Colombia en el contexto del posconflicto, buscando comprender la tensión entre el desarrollo y la posibilidad de pensar las alternativas.

En este punto se da un giro temático, el quinto artículo titulado “La imagen que se crea sobre el artista y el medio que lo rodea, un estudio de caso de la película “el Comediante” de Gabriel Nuncio y Rodrigo Guardiola” estudia las ideas de arte y el concepto de artista retomando a autores como Kant y Bourdieu, abordando como caso de estudio la película “El comediante”.

En este orden, el sexto artículo titulado “Mirada caleidoscópica a los cuentos ‘una felicidad repulsiva’ y ‘una madre protectora’”, este trabajo recupera el aforismo griego “Conócete a ti mismo” como una búsqueda narrativa que parece no tener fin, desde este precepto la sociedad es una variante para determinar la falta de: esencia, libertad, empatía y demás elementos que por medio de la literatura son explorados.

De igual forma, el séptimo artículo titulado ““Dejar aprender”: entre filosofía y didáctica de la filosofía en bachillerato” parte de una reflexión hermenéutica sobre algunos asuntos en torno a la enseñanza de la filosofía en bachillerato en Colombia, tomando como ejemplo la escuela Hermenéutica de Alberta, Canadá, basándose en el desarrollo una interpretación basada en experiencias personales, etimologías, metáforas y frecuentes conexiones con mi vida personal con el fin de profundizar la comprensión del fenómeno abordado.

Para cerrar, el octavo artículo titulado “La investigación narrativa en la educación”, como texto de reflexión pretende abordar qué es y cómo estudiar la investigación narrativa, para qué sirve, cómo los profesores pueden utilizarla en pro de sus cátedras y cuándo esta afecta y motiva.

Esperamos que esta publicación sea del agrado de nuestros lectores.

Dra. Martha Lucía Izquierdo Barrera
Directora Revista miradas



Análisis de la implementación de una Política Pública Educativa utilizando la herramienta Atlas Ti¹

Analysis of the implementation of an Educational Public Policy using the Atlas Ti tool

 **Nancy Yamile Velandia Moncada²**

Recepción: Abril 15 de 2022

Aprobación: Mayo 16 de 2022

Publicación: Junio 30 de 2022

Cómo citar este artículo:

Velandia M. Nancy. (2022). “Análisis de la implementación de una Política Pública Educativa utilizando la herramienta Atlas Ti”.

Miradas, Vol. 17, N° 2. pp. 7 - 21

<https://doi.org/10.22517/25393812.25067>

Resumen

Una política pública se genera de la necesidad de modificar una situación problema identificada en una sociedad, por medio de acciones tomadas desde un ente gubernamental (Deubel, 2002) en Colombia en el año 2015 se planteó la Política de Día de la Excelencia como respuesta a la necesidad de mejorar los resultados académicos y alcanzar el objetivo de otra política que se propuso en este mismo año “Colombia la mejor educada en el 2025”. La investigación a nivel general

¹ Política Pública Educativa en la Región de Zipaquirá (Colombia). Un Estudio de Caso: Día de la Excelencia. grupo de investigación en Estudios históricos, políticos y comparados de la educación. Universidad de Valencia - España.

² Especialista en Lúdica para el Desarrollo, Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos. Maestra en Educación. Doctorante en Educación de la Universidad de Valencia. Docente de Matemáticas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4428-0166>. Correo electrónico: nancyve@alumni.uv.es

busca identificar aspectos relevantes en la implementación de la política “Día E” mediante el análisis de los aspectos institucionales que convergen en el mejoramiento de la calidad educativa por medio de un estudio de caso en las instituciones educativas públicas de Zipaquirá, Colombia. El propósito del artículo es ofrecer una propuesta para el análisis de un documento institucional que se denomina Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2009), que hace parte de las acciones que se desarrollan dentro de los centros educativos y que son objeto de evaluación en el Día de la Excelencia, se presenta entonces como recurso metodológico el programa de Atlas Ti para el análisis documental. En cuanto a la metodología se tiene una primera etapa que consistió en la recopilación del documento SIEE de cada uno de los 10 centros educativos del municipio de Zipaquirá, luego el investigador asumió la responsabilidad de realizar una codificación de acuerdo con un sistema categorial propuesto y previamente validado, posteriormente se hace una interpretación semántica del texto y por último se presentan unos resultados y conclusiones corroborados con la fundamentación teórica. En cuanto a los resultados más relevantes se identificaron los conceptos claves que deben ser presentados en los documentos SIEE, para que tengan una validez y sean realmente los derroteros que permitan mejorar la calidad educativa desde los actores institucionales, se determinan también acciones de mejora que se deben implementar desde los documentos y se

concluyen cuáles son las categorías que se deben trabajar desde los SIEE para la implementación de las propuestas del Día E.

Palabras claves: política pública, atlas ti, recurso metodológico, calidad educativa, análisis documental, Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE, Día de la Excelencia.

Abstract

A public policy is generated from the need to solve a problematic situation through actions taken by the government (Deubel, 2002). In Colombia in 2015 the “Excellence Day” started to be implemented as a response to the need of improving the academic results and achieving the goal of another mayor policy that had been established in the same year Colombia: the best educated in 2025”. This research generally aims to identify the relevant aspects of the implementation of the “E Day” by analyzing the school aspects that have to do with the improvement of Education Quality. A case study was carried out with public schools in the city of Zipaquirá, Colombia. The objective of this article is to present a proposal for the analysis of a school document known as “School system for the evaluation of students” (in Spanish abbreviated as SIEE) (Ministry of Education of Colombia, 2009), which is part of the actions taken in all schools during the excellence Day. Atlas Ti was used as methodological tool for document analysis. In regard to the methodology, the first stage was the collection of the SIEE documents in

the 10 public schools in the city, then the researcher coded the information following the system of categories established and previously validated. Subsequently, a semantic interpretation of the text is done, and the results are withdrawn considering the literature review. Some of the most relevant results of this research have to do with the identification of key concepts to be included in the SIEE document so that they are a valid and useful tool for teachers, administrators and principals to improve the quality of education of their school. Likewise, the actions that are to be taken are outlined so that the school can identify what categories are relevant to be examined and worked on during the “E Day”

Key words: public policy, Atlas ti, methodological resource, Quality of education, document analysis, School System for the evaluation of students-SIEE, excellence or Day.

Marco de Referencia

Colombia ha venido implementando acciones de mejora educativa para alcanzar los niveles internacionales, es así como en el año 2015 implementó el Decreto Reglamentario del Sector Educativo 1075 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015), en el que incorporó en el calendario académico el Día de la Excelencia Educativa (Día E) que propone una jornada de revisión detallada de los resultados obtenidos en las pruebas de estado entre otros aspectos y desde allí los centros educativos propongan acciones para el mejoramiento de la educación,

comparando año tras año sus resultados por medio del Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE, no solo a nivel institucional, sino también a nivel del ente territorial y a nivel nacional.

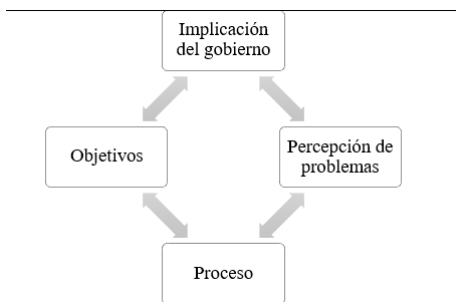
El Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES, 2015), en Colombia, se presentó en el 2015, luego de un análisis de las estrategias similares en otros países y se creó como una herramienta para que las instituciones educativas reflexionaran sobre su quehacer y diseñaran estrategias de mejoramiento, todo orientado a contribuir con la política “Colombia el país mejor educado de América Latina en el año 2025.

Por otra parte OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE., 2016) realizó una revisión de las Políticas Nacionales de Educación en Colombia y encontró que los avances no han sido significativos a pesar de las diferentes estrategias aplicadas a nivel gubernamental, esto se refleja al hacer un estudio comparativo de resultados en los países miembros de dicha organización.

Pero que se entiende por Política Pública, Salazar Vargas (Salazar, 2009) la define como un conjunto de acciones políticas que se toman con el fin de solucionar situaciones problema o de mantenerlas en un estado manejable.

Desde otra perspectiva Roth, figura 1, representa los cuatro elementos principales que se podrían reunir para la identificación de la existencia de una política (Deubel, 2002).

Figura 1
Elementos de una Política



Nota: Elaboración propia a partir de las lecturas.

En este sentido Colombia ha venido elaborando diferentes estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa, entre estas el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes que es una orden gubernamental contemplada en el Decreto 1290 de 2009 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2009), el cual otorga a las Instituciones Educativas el definir de manera concertada, las normas mediante las cuales se busca la transversalidad de la evaluación educativa con todos los ámbitos y los actores del sistema educativo.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se plantearon 4 etapas: planeación, producción, análisis y retroalimentación. En esta ponencia se presentarán los resultados de la primera etapa relacionada con el análisis.

El análisis documental busca colocar la información por medio de un registro estructurado, que para este caso es una matriz semántica, reduciendo los datos de manera descriptiva

(Universidad de Valencia, 2021). En la tabla 1, se presenta la matriz semántica validada por el método de expertos que fue aplicada para el análisis documental de los SIEE.

Tabla 1

Matriz Semántica SIEE

ANÁLISIS DOCUMENTAL						
SIEE (SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES)						
Evaluar las acciones en la implementación de la política del día de la excelencia y la adopción de los resultados con el fin de mejorar la calidad educativa en los colegios públicos de la región de Zipaquirá a partir de los resultados de los años 2015 a 2020						
Objetivo	Identificar los aspectos que cobran relevancia en los SIEE (Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes) y permiten comparar los resultados del Día de la Excelencia y su Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE en las instituciones educativas públicas de Zipaquirá en el periodo comprendido de 2015 a 2020, como estrategia de mejora institucional					
Nombre del investigador				Diseño muestral	No aplica	
Población objetivo	Documentos institucionales SIEE de los colegios públicos de Zipaquirá			Técnica	Análisis Documental	
Instrumento	Matriz Semántica	Tamaño de la muestra		10 unidades de análisis	Margen de error	5%
Nivel de confianza	95%		Momento estadístico		Año 2020	
Aspecto	Nombre	Autor	Año	Objetivo		
Institución						
IE1						
IE2						
IE3						
Categoría	C Curricular			P Planeación	E Evaluación	
Subcategoría	CA Desempeño	CI Recursos Día E		PA Ambiente escolar de aula	PI Eficiencia	EA SIEE
Aspecto	El SIEE institucional tiene en cuenta el puntaje promedio que obtuvieron los estudiantes en las Pruebas SABER para Matemáticas y Lenguaje, en la adopción de sus lineamientos	En el SIEE institucional se evidencia el nivel de adopción de documentos como: Derechos Básicos de Aprendizaje, Matrices de Referencia, Orientaciones pedagógicas		El SIEE institucional promueve condiciones de aprendizaje dentro del aula de clase	En las estrategias del SIEE institucional tiene incidencia la tasa de aprobación al siguiente año escolar de cada nivel educativo y se propone desde la permanencia de los estudiantes	Se evidencia desde el SIEE el seguimiento y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula
Institución						
IE1						
IE2						
IE3						
IE4						
IE5						
IE6						
IE7						
IE8						
IE9						

Nota: Elaboración propia

En cuanto al recurso Atlas Ti, es un programa basado en un sistema de categorización que permite relacionar los concetos desde diferentes instrumentos por medio de códigos (Quiroz, 2020); está basado en 5 componentes: el primero está relacionado con los documentos primarios que para el caso del artículo son los SIEE de las 10 Instituciones Educativas Publicas de Zipaquirá, el segundo relacionado con las citas que son apartes de los documentos identificados por el investigador, un tercer componente que es el código o en otras palabras las categorías de investigación, que deben ir relacionadas con la cita; un cuarto elemento que son los memos, que son anotaciones propias que hace el investigador y un quinto elemento que constituye las redes semánticas que se forman a partir de las relaciones de todos los componentes. Por otra parte existe en el programa una herramienta que nos permite contar las palabras y organizarlas mediante esquemas (Muñoz, 2016).

Las herramientas nombradas son las presentadas para el análisis del presente artículo en combinación con el sistema categorial y su codificación de las variables, de aquí en adelante se nombrarán de esa manera, tabla 2.

Tabla 2
Sistema Categorial con Codificación

Categoría	Aula (Docentes)	Institución (directivos docentes)
C Curricular (variable independiente)	CA Desempeño: refleja el puntaje promedio que obtuvieron los estudiantes en las Pruebas SABER para Matemáticas y Lenguaje	CI Recursos Día E: nivel de implementación de documentos como: Derechos Básicos de Aprendizaje, Matrices de Referencia, Orientaciones pedagógicas
P Planeación (variable dependiente)	PA Ambiente escolar de aula: condiciones en las que se genera el aprendizaje dentro del aula de clase	PI Eficiencia: tasa de aprobación al siguiente año escolar de cada nivel educativo y permanencia de los estudiantes
E Evaluación (variable dependiente)	EA SIEE: seguimiento y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula desde el documento institucional	

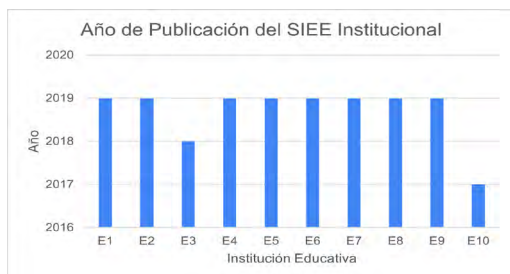
Nota: Elaboración propia

Una vez seleccionados los 10 documentos primarios SIEE de las instituciones se realiza una etapa de exploración conceptual del grupo de documentos.

La primera parte de la matriz presenta los aspectos generales de los SIEE como son nombre del documento, autor, año y los objetivos; frente al año de publicación del SIEE se tiene que para ocho de las diez instituciones su última publicación fue en el año 2019,

que tiene vigencia al año 2020 y por efectos de la pandemia no se realizó modificaciones en estos últimos años por lo tanto se puede afirmar que están actualizados. Figura 2.

Figura 2
Año de Publicación del SIEE Institucional



Nota: Elaboración propia

De la combinación expuesta anteriormente donde se relaciona la teoría, los resultados del recurso atlas-ti y la creatividad del investigador surgen los resultados que serán presentados en el siguiente aparte.

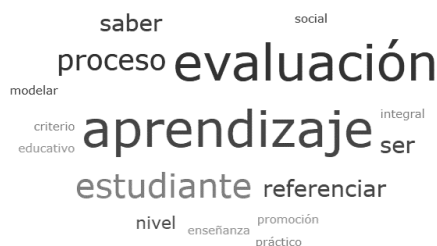
Resultados y Discusión de Resultados

Herramienta de nube de conceptos analizando solo los objetivos de cada SIEE, en la figura 3 se identifica que los conceptos que se repiten mayor cantidad de veces son los de evaluación (13) y aprendizaje (10), que están estrechamente ligados con las tres categorías propuestas C, P, E y en los documentos son mencionados como el que hacer de todas las instituciones educativas en cuanto a su meta institucional más importante, otros conceptos como proceso (8) y saber (6), deben ser tomados como referentes al momento determinar la red semántica como elementos que hacen parte de

la mejora y de la evaluación de las instituciones y hace parte del análisis del Día de la Excelencia.

Algunas otras palabras como proceso, referencia, saber se encuentran en una frecuencia de 2, lo cual no es meritorio de enumerar y el resto de las palabras aparecen 1 sola vez.

Figura 3
Nube de palabras objetivos SIEE



Nota: Elaboración propia. Atlas Ti

En cuanto a los informes de manera general se elaboró también la nube de conceptos representada en la figura 4, en la cual la palabra “estudiante” (según el recurso “memo” arrojado por el atlas ti) se repite 1210 veces, siendo uno de los actores principales de la actividad educativa.

De manera continua la palabra “evaluación” con 654 repeticiones perteneciente a la categoría de E y se menciona desde el proceso de evaluación como se hace, como se mide y cuál es el control que se desarrolla dentro de cada una de las instituciones, de esta manera en el día de la excelencia se facilita hacer un análisis del desempeño en las evaluaciones no solo a nivel de pruebas SABER sino también a nivel institucional

La palabra “institución” con 427 repeticiones, la cual no será tenida

en cuenta para la investigación, ni el análisis como concepto clave; la palabra “familia” con 362 veces y docentes 351 veces, “comunidad” 149 veces, que hacen parte del sistema educativo y están ligadas de manera directa el objetivo general de la investigación. Es decir que el documento SIEE debe ser de construcción colectiva entre los miembros de la comunidad educativa y por supuesto estos miembros también hacen parte del trabajo del día de la excelencia.

También se encuentra el concepto de “promoción” (302) que está directamente ligado con la subcategoría PI y se desarrolla desde los criterios de promoción de las instituciones y las funciones del comité de evaluación y promoción en sus reuniones y forma parte del ISCE de las instituciones

El siguiente concepto de “convivencia” con una frecuencia de 275, este ítem hace parte de la categoría PA y se menciona como los acuerdos a los que llega la institución para desarrollar ambientes adecuados en el proceso de formación.

Otro de los conceptos es el de “área” con 273 repeticiones, el cual de manera directa incide en la categoría C.

El concepto relacionado con el “desempeño” que se mencionó 211 veces, de manera directa incide en la evidencia del proceso enseñanza aprendizaje y nuevamente permite la evaluación objetiva de los procesos de mejoramiento anuales, propuestos desde el día de la excelencia.

La palabra “aprendizaje” con frecuencia de 186 veces, está relacionada a todas las categorías de la investigación y a sus actores pues es el

objetivo de la educación, ya que es el instrumento que mide las instituciones y sus procesos, pero debe ser enfocado desde los documentos orientadores que son presentados por el Ministerio.

Palabras como “asignatura, situación, sistema, Zipaquirá” que tienen una repetición considerable fueron eliminadas de la nube de conceptos por su poca relevancia para el proyecto ya que son muy generales.

El concepto de “proceso” de proceso con 151 repeticiones que hace referencia todas las actividades que desarrolla el centro educativo para alcanzar los objetivos académicos, algunos de los aspectos que se mencionan son: procesos evaluativos, procesos de enseñanza, procesos administrativos, procesos cognitivos, apoyo en los procesos, procesos de pensamiento, procesos evaluativos, entre otros. Relacionado con la categoría EA.

La palabra “estrategia” con 140 repeticiones que busca generar acciones de mejoramiento para algún aspecto específico de la institución en cada uno de los contextos, actividad propuesta desde el día de la excelencia.

Figura 4
Nube de Conceptos General de los SIEE



Nota: Elaboración propia. Atlas Ti V9.

De manera posterior se realizó la codificación de las categorías en cada uno de los documentos, que para este ítem de análisis se aplicó con las subcategorías CA, CI, PA, PI y EA, porque son aquellas que tienen mayor incidencia por parte de los actores constructores del SIEE y que son presentados en el sistema categorial, como son los docentes y los directivos docentes.

Teniendo esta codificación se construyen las redes semánticas de los conceptos de acuerdo con cada categoría y cada institución, buscando hacer un análisis comparativo.

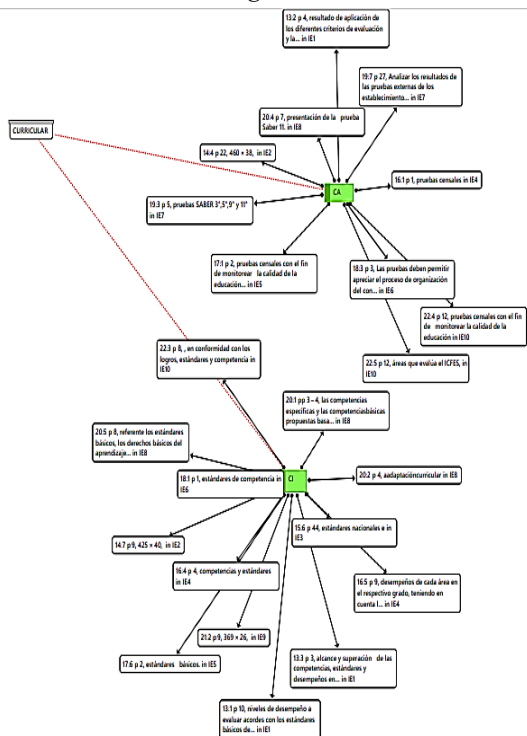
Categoría Curricular C: en la red semántica que se presenta en la figura 5, se encuentran relacionadas las subcategorías CA y CI y se realizan las siguientes inferencias comparativas en cada institución.

Para la subcategoría CA que tiene en cuenta si es evidente la relevancia que tienen las pruebas SABER para la construcción de los SIEE las instituciones ya que los 10 documentos analizados en alguno de sus apartes menciona la importancia de los resultados de las pruebas censales sin embargo los tienen en cuenta desde diferentes perspectivas por ejemplo la IE7 tiene en cuenta los resultados de las pruebas, pero en algunas otras instituciones como la IE7 y la IE4 solo se limita a la presentación de la prueba pero no se evidencia que tenga una incidencia directa en las estrategias que se proponen. Por otra parte la IE5 y la IE10 si tienen en cuenta los resultados como una estrategia de mejoramiento de la calidad, pero no desde el contexto del Día E.

En cuanto a la subcategoría CI las 10 instituciones educativas tienen en cuenta los estándares propuestos por el Ministerio de Educación para la organización de las estructuras curriculares, sin embargo solo se habla de competencias y estándares, solo las IE8 y las IE2 mencionan los Derechos Básicos de Aprendizaje, mientras que los otros documentos orientadores propuestos desde la estrategia del Día E, no se evidencia un nivel de adaptación desde los SIEE institucionales.

Es importante retomar que las instituciones IE1, IE2 e IE4, expresan la categoría de desempeño desde el ámbito de los niveles a los que debe llegar el estudiante y los relaciona directamente con los documentos orientadores, es decir que existe una relación con la subcategoría CA, que es lo que se busca desde el Día E, sin embargo no se hace esa transversalización con el total de los documentos y a todos los niveles.

Figura 5
Red Semántica Categoría Curricular SIEE



Nota: Elaboración propia. Atlas Ti V9.

Categoría Planeación P:

para esta categoría se analizaron dos subcategorías con el instrumento de la matriz semántica SIEE, estas fueron PA y PI. Para este caso se trabajó con redes.

En cuanto a la subcategoría PA, se mencionan las características que están ligadas directamente con el ser y el convivir y que conllevan a un ambiente de aula adecuado para el desarrollo del aprendizaje. (Figura 6)

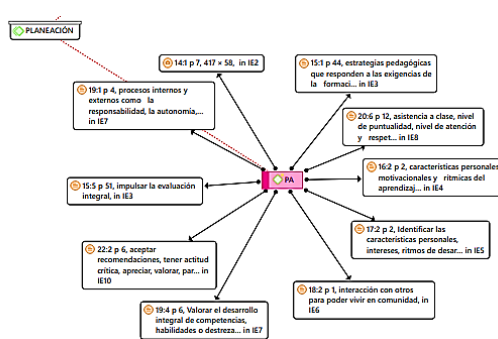
En el caso de la IE3, se promueve la evaluación integral del ser humano, que está relacionada con la subcategoría EA y propone estrategias que respondan

a la educación contemporánea.

Por otra parte la IE1, IE4 y la IE5 hacen referencia a los ritmos de aprendizaje, aspecto que es fundamental para un proceso inclusivo dentro del aula.

La IE7 hace referencia a la competencia del SABER CONVIVIR, que conlleva a mejores aprendizajes cuando se trabaja en equipo.

Figura 6
Red Semántica. PA



Nota: Elaboración propia. Atlas Ti V9.

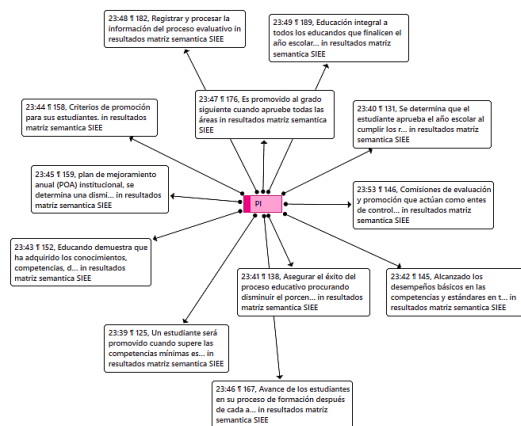
Por su parte la red semántica de la subcategoría PI (Figura 7) los 10 centros educativos mencionan los criterios de promoción y por ende se puede deducir la tasa de aprobación, sin embargo para ninguno de los centros educativos tiene dentro de su SIEE el uso de los índices de permanencia y de deserción, que logran identificar la satisfacción de los estudiantes con el proceso educativo.

En la misma línea la IE6 tiene como plan de mejoramiento que “se debe disminuir en un punto porcentual (1.0%) con referencia a los datos de del año inmediatamente anterior” el índice de reprobación, lo cual se ajusta a lo proyectado desde el día E.

La IE3 por su parte sugiere que se debe disminuir el porcentaje de pérdida de manera ambigua pues no se establece los criterios claros de este alcance

De la misma forma la IE4 propone que para alcanzar la promoción los estudiantes deben alcanzar los desempeños básicos en las competencias y estándares del grado, esta actividad está directamente relacionada con la categoría CI frente a los documentos orientadores del Día E, que refuerza una estrecha relación del sistema categorial.

Figura 7
Red Semántica. PI



Nota: Elaboración propia. Atlas Ti V9.

Categoría Evaluación E:

Para los resultados de esta categoría se trabajó solo una subcategoría EA (Figura 8), relacionada con la forma como se hace el seguimiento y se valora el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, obteniendo los siguientes resultados desde el análisis de la matriz semántica.

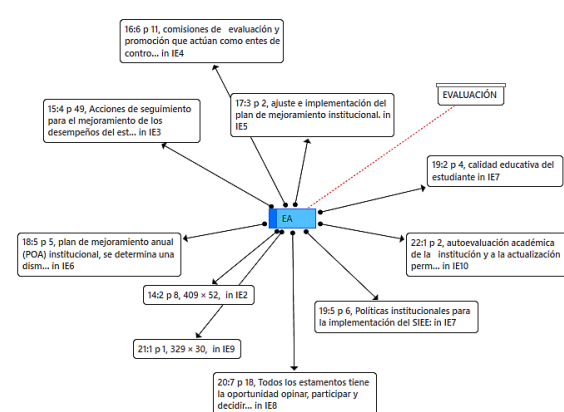
Las instituciones educativas estan en constante evaluación de

sus procesos, IE2 menciona que busca “valorar periódicamente el nivel de pertinencia de su propuesta curricular”, de la misma manera la IE3 realiza acciones de seguimiento de mejoramiento y la IE10 habla de una autoevaluación y actualización de su plan de estudios, por su parte la IE5 y la IE6 determinan como proceso de calidad los planes de mejoramiento, se menciona también IE7 la calidad educativa para la implementación del SIEE.

Para la IE4 las comisiones de evaluación y promoción actúan como entes de control para la realización de os procesos que incluyen la evaluación.

Sin embargo no se evidencia una estrategia que permita medir el alcance de las acciones de mejora propuestas por cada institución educativa, como la adopción del ISCE como índice de calidad educativa.

Figura 8
Red Semántica. EA



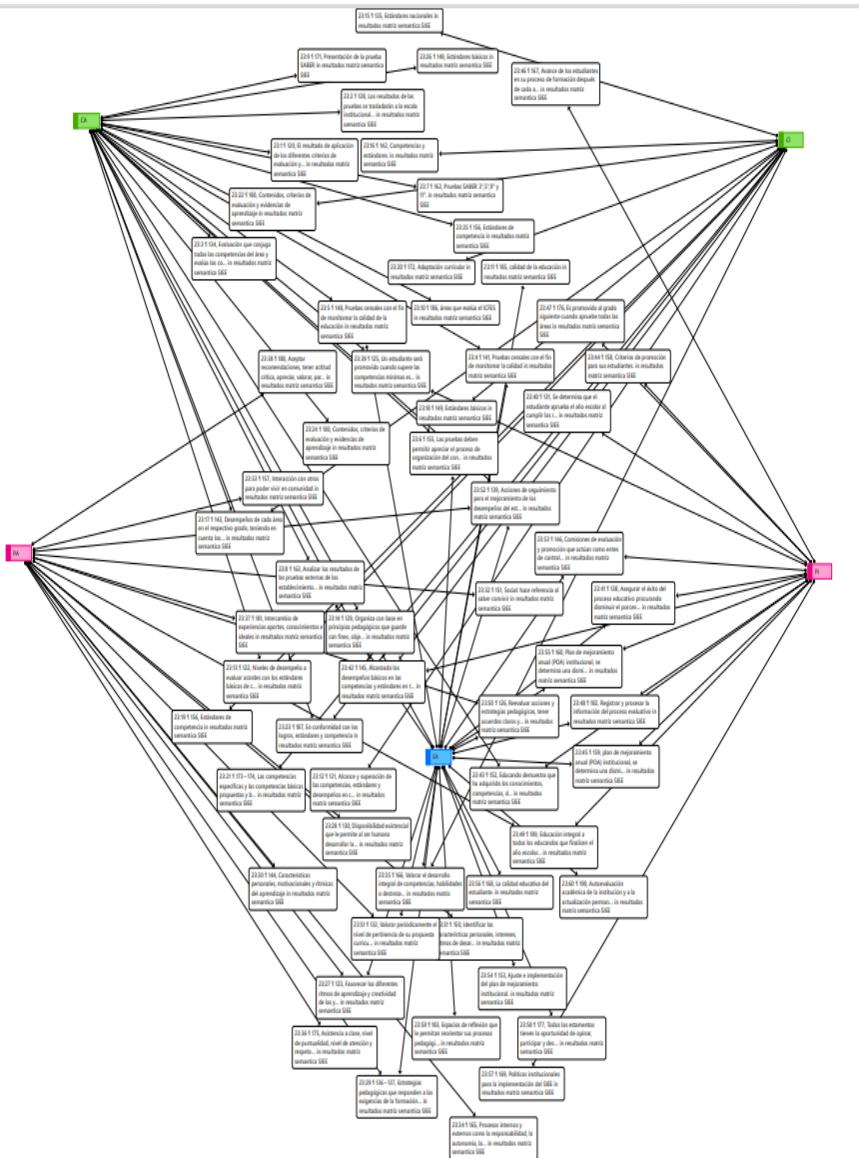
Nota: Elaboración propia. Atlas Ti V9.

Para finalizar el proceso de evaluación debe estar en toda la acción educativa estableciendo criterios que

permitan medir su alcance.

La siguiente red (Figura 9), contiene todas las relaciones entre las subcategorías sin embargo para efectos de la investigación se analizó de manera separada.

Figura 9
Red General



Nota: Elaboración propia. Atlas Ti V9.

Conclusiones

La aplicación del recurso Atlas ti permitió aprendizajes relacionados con la forma de analizar documentos de manera simultánea, comparativa y permitió determinar elementos fundamentales que se deben tener en cuenta al momento del trabajo del Día de la excelencia como estrategia de mejora.

En cuanto a la matriz semántica del SIEE arrojo los elementos que deben ser incluidos al momento de la revisión anual que se hace al documento, que se presentaran a continuación:

A nivel general el SIEE tienen como objetivo la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje reconociéndolo como los conocimientos, capacidades y habilidades que debe desarrollar los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016) y por supuesto el total de los actores de dicha actividad juegan un papel relevante para alcanzar los resultados, desde la enseñanza el aspecto curricular que contribuye a la formación integral (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1994) y es propuesto y desarrollado por los docentes y los directivos docentes, quienes deben orientar teniendo en cuenta la transversalidad que hay entre las áreas y los desempeños propuestos para los estudiantes en cada grado de la educación, planeación que se debe promover desde los documentos orientadores del día de la Excelencia como son Estándares Básicos de Competencias, las Matrices de referencia, los Lineamientos Curriculares, las Orientaciones Pedagógicas, los Derechos Básicos de

Aprendizaje y las Mallas de aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017).

Estos documentos permiten identificar cuáles son los conocimientos necesarios para de los estudiantes tengan un nivel de desempeño superior, pero el resultado de la investigación arroja que a pesar de que existen y se conocen dichos documentos por los actores, no son tenidos en cuenta año tras año situación que dificulta el alcance de los logros educativos.

En este mismo sentido se encontró que los resultados de las pruebas SABER que son evaluaciones estandarizadas externas aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES y evalúan el desempeño en las competencias básicas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2020); son mencionados en los SIEE de los diez centros educativos pero no tienen ninguna inferencia en la toma de las decisiones año tras año para mejorar y los resultados deben ser analizados en las primeras semanas propuestas para el desarrollo institucional.

El aspecto relacionado con la planeación de aula esta orientada a atender las necesidades actuales de la población estudiantil y a desarrollar procesos de formación integral, desde la propuesta de las normas de convivencia que deber ser el eje rector para las diez instituciones, para este aspecto es importante retomar los ritmos de aprendizaje y la inclusión.

Por su parte la eficiencia relacionada a dos indicadores relevantes en la gestión de las instituciones como son el índice de promoción y

el índice de deserción estudiantil, se identifican claramente en los SIEE los requerimientos para la promoción pero no se evalúa el impacto de estos dentro de la planeación anual de las instituciones, lo cual debe ser analizado año tras año.

La categoría de la evaluación es retomada por los SIEE desde dos aspectos, uno a nivel de pruebas SABER y otro a nivel de evaluación de procesos, en el 90% de las instituciones se proponen procesos de seguimiento a las estrategias de la evaluación pero no se mencionan acciones específicas que deban ser tomadas para mejorarlos es decir se mencionan pero no se evidencia la manera de su aplicación. Esta situación no permite que el proceso de evaluación sea efectivo y por supuesto mejore la calidad educativa significativamente. Es evidente que la falta de autoevaluación y la participación de entes de control ajenos a las instituciones son necesarios para dinamizar los procesos.

A modo de recomendación el Día E debe ser una jornada de reflexión que permita hacer modificaciones frente a los resultados obtenidos en el año inmediatamente anterior, por esta razón debe realizarse en las primeras semanas de planeación, con la participación activa de directivos, docentes, padres de familia y estudiantes; buscando el análisis de indicadores claros que permitan medir el avance y el logro de metas o en caso contrario las razones por los que no se mejoró, pero desde la realidad de cada una de las instituciones.

Referencias bibliográficas

- Deubel, R. (2002). *Políticas Publicas*. Bogotá: Ediciones Auroras.
- Instituto Colombiano Para La Evaluación De La Educación, Icfes. (2015). *Isce. Guía Metodológica*. Bogotá.
- Ministerio De Educación Nacional De Colombia. (1994). Ley General De Educación 715. Bogotá , Colombia.
- Ministerio De Educación Nacional De Colombia. (2009). Decreto 1290 De 2009. *Evaluación Del Aprendizaje Y Promoción De Los Estudiantes*. Bogotá, Colombia: Ministerio De Educación.
- Ministerio De Educación Nacional De Colombia. (2015). *Decreto Reglamentario Del Sector Educativo 1075*. Bogotá: Ministerio De Educación Nacional De Colombia.
- Ministerio De Educación Nacional De Colombia. (2016). Matriz De Referencia. *Siempre Día E*. Bogota, Colombia.
- Ministerio De Educación Nacional De Colombia. (2017). Instrumento De Apoyo A La Integración De Componentes Curriculares En El Establecimiento Educativo Picc-Hme. *Siempre Día E*. Bogotá, Colombia.

Ministerio De Educación Nacional
De Colombia. (2020). *La
Educación Es De Todos*.
Obtenido De Evaluación :
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/evaluacion/evaluacion-de-estudiantes/397384:pruebas-saber>

Muñoz, H. A. (2016). *La Investigación
Cualitativa Presentada Desde
Atlas Ti*. Bogotá: Usta.

Organización Para La Cooperación Y
Desarrollo Económico Oede.
(2016). *Revisión De Políticas
Nacionales De Educación.
La Educación En Colombia*.
Bogotá.

Quiroz, L. A. (2020). El Uso De Atlas.Ti
En La Investigación Histórica.
Caleidoscopio 43.

Salazar, C. V. (2009). La Evaluación
Y El Análisis De Políticas
Públicas. *Revista Opera* ,
Obtenido De [Obtenido De
https://www.redalyc.org/
Articulo.Oa?id=67515007003](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67515007003)

Universidad De Valencia. (12 De 06
De 2021). *Análisis Documental*
. Obtenido De [https://www.
Uv.es/macast5.pdf](https://www.uv.es/macast5.pdf)



Subjetivación, TIC y Educación matemática. Validación de expertos¹

Subjectivation, ICT and mathematical education. Expert Validation

 **Adriana Esperanza Tocarruncho Ramos²**

Recepción: Abril 15 de 2022

Aprobación: Junio 20 de 2022

Publicación: Junio 30 de 2022

Cómo citar este artículo:

Tocarruncho R, Adriana. (2022). “Subjetivación, TIC y Educación matemática. Validación de expertos”. *Miradas*, Vol. 17, N° 1. pp. 22 – 30.
<https://doi.org/10.22517/25393812.25062>

Resumen

La investigación está motivada desde el entramado entre educación y tecnología, que involucra directamente a los actores del proceso como sujetos transformadores y transformados por la escuela y los modos de ser, sentir, pensar y actuar en el mundo, es decir, su subjetividad. La delimitación conceptual se hace a través de autores como Harris (2017), Muñoz (2015) y Weiss (2012), que concluye en la divergencia de subjetividad, mediación tecnológica y educación

¹ El presente artículo es resultado de la investigación “Procesos de Subjetivación mediados por las TIC en el aprendizaje y la enseñanza de la Matemática: el caso de las Instituciones públicas del municipio de Zipaquirá - Colombia” del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia – España.

² Doctoranda en Educación UV. Comunicación Educativa UTP, Especialista en Comunicación Educativa UNIMINUTO, Licenciada en Matemáticas UPTC, Docente de la IEM Guillermo Quevedo Zornoza.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4190-6250>. Correo electrónico: aestora@alumni.uv.es

matemática de manera explícita en el campo de investigación de la educación, por lo que se convierte en una gran oportunidad de visibilizar el contexto dentro de la educación comparada dentro de un enfoque metodológico de tipo etnográfico apoyado en el método Delphi. El sistema categorial como cada uno de los ítems de los instrumentos fueron evaluados por diez expertos usando la escala de Likert, cuyo análisis fue realizado mediante el coeficiente de Kendall y el alfa de Cronbach.

Como principales hallazgos se consolidó el sistema categorial y se validó los instrumentos de recolección de la información que atienden a técnicas como el cuestionario de caracterización, la observación directa y la revisión documental de las evaluaciones de desempeño.

Palabras clave: Escuela, Matemática, Subjetividad, TIC.

Abstract

The research is motivated from the framework between education and technology, which directly involves the actors of the process as transforming subjects and transformed by the school and the ways of being, feeling, thinking, and acting in the world, that is, their subjectivity. The conceptual delimitation is done through authors such as Harris (2017), Muñoz (2015) and Weiss (2012), who concludes in the divergence of subjectivity, technological mediation, and mathematical education explicitly in the field of education research, so it becomes a great opportunity to make visible the context within comparative

education within an ethnographic-type methodological approach supported by Delphi method. The categorial system as well as each of the items of the instruments were evaluated by ten experts using the Likert scale, whose analysis was performed using the Kendall coefficient and Cronbach's alpha.

As main findings, the categorial system was consolidated and the data collection instruments were validated that attend to techniques such as the characterization questionnaire, direct observation, and documentary review of performance evaluations.

Keywords: ICT, Mathematics, School, Subjectivity.

Marco de referencia

Al hacer la revisión bibliográfica hasta mediados del 2019 sobre investigaciones donde converjan: subjetivación, TIC y matemática, no se hallaron estudios que expliciten dicha relación; concretamente en Latinoamérica ha sido objeto de cuestionamiento el carácter social de la escuela y su incidencia en el sujeto, adjudicando la construcción de identidad de los jóvenes a la reflexividad y conexiones dadas por la mediación tecnológica; empero existe un punto de partida sobre las dimensiones a evaluar en dicha tríada: institucional-organizacional, simbólico-imaginaria e histórico-genealógica (Francisco, 2011) aunque desde el contexto de violencia en Argentina.

Otra conexión que se da desde hace medio siglo es la de mediación tecnológica y educación, como lo

demuestra García (2004) con una excelente construcción histórica de los sujetos que conlleva a la aparición de culturas juveniles dadas por la globalización y permeadas por el mundo digital. Por lo anterior, la educación matemática no ha sido ajena a esta realidad, se ha estudiado el uso de los medios tecnológicos y el carácter social de la disciplina, pero por separado, quedando en ocasiones en el uso instrumental de la tecnología, indiferente a las concepciones de los estudiantes y docentes.

En este punto es conveniente delimitar los conceptos referentes al estudio; en primer lugar, se entiende como procesos de subjetivación en relación con la mediación tecnológica, la parte constitutiva del sujeto y su habitar imaginario por medio de los modos de percibir, de expresar y de interactuar (Muñoz, 2015) y cuyo estudio se enmarca en las categorías: hermandad virtual, agencia cultural juvenil, Subjetivación tecnojuvenil y ecológicas cognitivas.

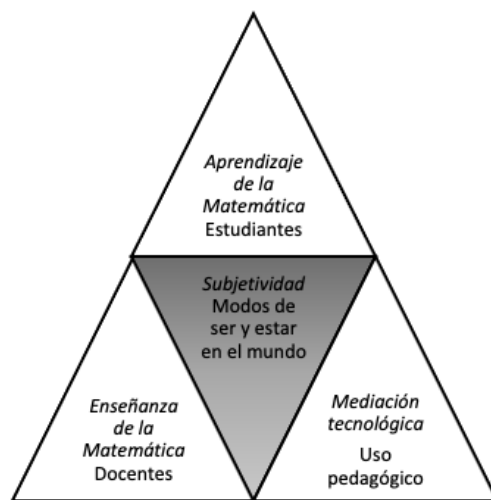
En segundo lugar, la educación matemática entendida como el proceso donde intervienen conocimiento de tipo: tecnológico-pedagógico, tecnológico del contenido y pedagógico del contenido, más conocido como el modelo TPACK propuesto por Harris (2017), es decir vista desde la perspectiva de mediación de las TIC, este modelo ha tenido leves modificaciones en pro de su contextualización, de hecho, este estudio se aterriza a la matemática en específico.

En definitiva, es imprescindible evaluar la triada subjetividad, TIC, Matemáticas, la cual es entendida

mediante el patrón del triángulo de Sierpinski (figura 1) y que se convirtió en el objetivo general del estudio: evaluar los procesos de subjetivación generados por la mediación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Matemática en las Instituciones Oficiales del Municipio de Zipaquirá, planteado en dos fases, donde la primera es la validación de expertos.

Figura 1

Objetivo de la investigación



Nota: Elaboración propia

Metodología

Es una investigación mixta y que se apoya en la estadística inferencial para validar los instrumentos construidos mediante pruebas de fiabilidad y concordancia, siguiendo el ciclo PHVA que garantiza desde la planeación hasta la retroalimentación y que se ha modificado en pro del estudio (figura 2).

Figura 2

Fases de la investigación



Nota: Elaboración propia

Es necesario dejar claro que la recolección de información se realizó de manera virtual debido a la contingencia generada por la pandemia del COVID 19, lo anterior no se debe interpretar como un obstáculo, sino como un detonante de la mediación tecnológica en el campo de la Educación, lo que permitió realizar el estudio en una época ideal y de grandes cambios.

El método Delphi fue aplicado para la validación de expertos, ya que primero se hizo un análisis individual de los criterios, luego el investigador realizó un estudio estadístico descriptivo básico y por tanto fácilmente comprensible con medidas de dispersión y posición, finalmente se pidió al grupo de expertos reconsiderar quince aspectos donde se observó mayor variación para tomar decisiones de inclusión, modificación y exclusión de ítems. Atendiendo la sugerencia de Hyrkas et. Al (2003) en Escobar & Cuervo (2008) el estudio contó con la participación de diez (10) jueces considerado suficiente para la validación si el 80% de ellos están de acuerdo, además los mismos autores develan perfiles que se complementen y permita una evaluación integral en composición gramatical, investigativa y disciplinaria (figura 3).

Figura 3.

Caracterización grupo de expertos



Nota: Elaboración propia Excel.

En primer orden, se construyeron los instrumentos dado el bagaje teórico antes mencionado y que concluyó con la elección inicial de cuatro categorías, la primera con tres subcategorías y las demás con dos, dicha información fue organizada en un cuestionario de Google Forms con su respectiva presentación y una pregunta final sobre la suficiencia de las dimensiones propuestas. Luego de la recolección de la información se procedió al respectivo análisis cualitativo mediante prueba de hipótesis a partir de pruebas no paramétricas para muestras relacionadas mediante el coeficiente de concordancia W de Kendall y el análisis de fiabilidad del Alfa de Cronbach en SPSS³(Berlanga y Rubio, 2012, p. 104)

En segundo orden, se eligieron las técnicas pertinentes para la evaluación de dichas categorías en relación con el carácter educativo y el método investigativo, tomando como

3 Statistical Package for the Social Sciences (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales), proporciona a los investigadores herramientas que permiten consultar datos y formular hipótesis, ejecutar procedimientos para aclarar las relaciones entre variables, identificar tendencias y realizar predicciones.

fundamento la metodología cualitativa dentro de la investigación educativa descrita por Bisquerra (2009) y también se procedió a su validación por parte del grupo de expertos.

Resultados

El sistema categorial que permite el desarrollo del estudio quedo definido por tres dimensiones con desviaciones típica menor al 15% y analizados mediante pruebas no paramétricas para muestras relacionadas (Tabla 1), los criterios de concordancia entre los evaluadores referidos al coeficiente de Kendall son satisfactorios dado por la suma de los rangos y fiabilidad excelente en relación con el alfa de Cronbach, donde se establece una relación significativa entre los rangos asignados por los expertos.

Tabla 1.
Coefficiente de Correlación y Fiabilidad del Sistema Categorial

Estadísticos de prueba	
N	10
W de	0,703
Chi-cuadrado	189,829
Gl	27
Sig. Asintótica	0,000
α de	0,86
<p>a. Coeficiente de concordancia para N>2 conjunto de rangos, donde W=0 si existe concordancia nula y W=1 máxima.</p> <p>b. Coeficiente de consistencia interna de la escala, donde mínimo aceptable y máximo valor esperado</p>	

Nota: Elaboración propia. SPSS

Asimismo, dada una prueba de hipótesis se decide mantener la Hipótesis nula de ausencia de concordancia, por tanto, hay asociación entre los jueces. En relación con la consistencia los valores establecidos van desde uno hasta cuatro⁴ según la escala de Likert, en los criterios de claridad, suficiencia, relevancia y coherencia, para cada una de las categorías con sus respectivas subcategorías. El resultado general obtenido demuestra una concordancia externa entre los jueces para las tres categorías planteadas, sin embargo, fue necesario hacer un análisis interno de las subcategorías mediante el coeficiente de cada uno de los ítems.

En el caso de la categoría individual o personal no hay un ítem que al ser modificado o suprimido genere un cambio significativo en el coeficiente de Cronbach, por tanto su estructura general se mantuvo, dentro de las observaciones el experto dos sugiere incluir *“la emocionalidad como dispositivo que encauza subjetividades”*, por lo que se integra dentro de la primera subcategoría *subjetividad-identificación* *“emociones, sensaciones y actitudes”* contemplada inicialmente dentro de la categoría 3, justificando dicha decisión en la observación *“Considero apropiado que la subcategoría; sensaciones, actitudes, emociones se desarrolle en la categoría, personal individual, ya que empodera y va al tenor de la propuesta investigativa, es fundamental que estos conceptos partan desde el sujeto y no desde una colectividad como se observa en la*

⁴ En la escala de valoración el valor asignado corresponde a: 1 “no cumple con el criterio”, 2 “bajo nivel”, 3 “moderado nivel” y 4 “alto nivel”

tercera categoría”, además de incluir la visión desde las TIC, consolidada en dos subcategorías tanto para maestros como estudiantes.

En la segunda categoría se observa cambios en la prueba estadística con la modificación de la claridad de la subcategoría Hermandad Virtual, por lo que se especifica sus alcances dentro de la descripción. En la tercera categoría se sugiere la inclusión del gobierno como cabeza del sistema educativo, por tanto, la categoría queda nombrada como Gubernamental-Institucional. También se sugiere hacer claridad en cuanto al papel de la evaluación en los docentes, por lo que se orienta hacia la innovación educativa y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y de las Instituciones Educativas. Dos de los expertos plantean incluir “*El cultivo de las buenas relaciones en la convivencia institucional ya que es importante generar una atmósfera agradable tanto a estudiantes y docentes, máxime en matemáticas donde se necesita una disposición tanto física como mental*”, pero lo anterior está contemplado en una subcategoría anterior – Ambientación en el aula-. De este modo quedó consolidado el sistema categorial tanto en tipo de variables como por subcategorías (Tabla 2).

Tabla 2.
Sistema Categorial que Relaciona Subjetividad – TIC – Educación Matemática

Categoría	Subcategorías	
	Profesorado	Estudiantes
Personal y/o individual (Variable independiente)	Subjetividad-identificación: percepción de la profesión docente o rol de estudiante, de la matemática y de las TIC. Sensaciones, actitudes y emociones antes, durante y después de la clase de matemáticas vista desde una perspectiva social y humanista mediada por las TIC, lo que se consolida en la construcción de subjetividad Motivación-Ecologías cognitivas: las TIC como territorio de conocimiento.	
	* Pedagogía (enfoque y/o modelo, planeación curricular, dominio conceptual, investigación) * Didáctica (Estrategias metodológicas, instrumentos, recursos, técnicas, organización, evaluación)	* Aprendizaje (percepción sobre la escuela, la clase de matemáticas y el conocimiento, teniendo en cuenta sus alcances en la formación personal)
Grupal o colectivo (Variable dependiente)	Ambientación y relaciones en el aula (relación docente-estudiante-matemática como proceso de subjetivación): rutinas, manejo de situaciones, papel del estudiante, del maestro y de la tecnología en la educación matemática. Hermandad virtual- Relación entre colegas o estudiantes según el caso: participación en grupos de investigación o redes de conocimiento y transformación del aprendizaje, intercambio de experiencias significativas, relaciones interpersonales y trabajo en equipo. Establecimiento de valores colectivos	
Gubernamental -Institucional (Variable dependiente)	Evaluación de la práctica docente: relaciones de poder en el marco de la Evaluación anual de desempeño y la ECDF Formación docente: evolución de la enseñanza de las matemáticas en el marco de una formación permanente que atienda las necesidades de los profesionales y la integración de las TIC.	Evaluación del proceso de aprendizaje: relaciones de poder dadas por la implementación del SIEE, la relación con la escuela y con los docentes. Aplicación de las matemáticas: evolución del aprendizaje de las matemáticas entendiendo la educación socialmente y atendiendo las necesidades del contexto y la integración de las TIC.

Nota: Elaboración propia.

También se determinaron como técnicas de recolección de información el cuestionario digital con carácter de entrevista a profundidad, la observación directa y el análisis documental, relacionando cada uno de los ítems y/o aspectos con las categorías; se hizo el análisis estadístico lo que permitió validar los instrumentos con concordancia y fiabilidad satisfactoria (tabla 3)

En consecuencia, existe una estrecha relación entre subjetividad, educación matemática y mediación tecnológica sujeta de análisis en dimensiones individual, colectiva e institucional lo que permitirá establecer oportunidades de humanización de la disciplina.

Tabla 3
Fiabilidad Interna Instrumentos

Estudio de Fiabilidad y Concordancia		
Técnica	W de Kendall	Alfa de Cronbach
Cuestionario para docentes	0,701	0,916
Cuestionario para estudiantes	0,816	0,714
Observación mediante video	0,684	0,96
Análisis documental: SIEE	0,54	0,914
Análisis documental: evaluación de desempeño docente	0,86	0,845

Nota: Elaboración propia. SPSS.

Como último paso en la validación los instrumentos fueron sometidos a una prueba piloto. Los participantes no pertenecen a la población de estudio, pero tienen características representativas que permiten un diagnóstico pertinente.

El cuestionario fue resuelto por diez estudiantes y dos docentes de instituciones educativas diferentes, luego se realizó un encuentro virtual mediante la plataforma Zoom con el objetivo de intercambiar percepciones y hacer los últimos cambios en pro de la validez de cada instrumento.

De dicho encuentro se concluyó que el tiempo de resolución tanto para los docentes como para los estudiantes es en promedio de 15 a 18 minutos y que se considera suficiente y necesario. Con respecto a las cuestiones se deben condensar en tipos de preguntas para lograr disminuir la cantidad de ítems y la percepción de extensión del cuestionario.

Conclusiones

En una investigación educativa contribuyen varios tipos métodos y enfoques cuya fusión y evaluación debe ser hecha de manera rigurosa, mostrando su sustento teórico y empírico, siendo este segundo determinante ya que en su mayoría los investigadores son actores del proceso educativo. “Hacer investigación educativa significa aplicar el proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa, como base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico de la educación” (Bisquerra, 2009, p. 37). Asimismo, es objeto de esta investigación el alumnado, el profesorado y las políticas públicas llevadas al centro, pero aún más las transformaciones que se dan en estos agentes dados por la globalización y la era digital.

En razón a lo anterior, el uso de las TIC en educación debe ser analizado desde una perspectiva mediadora y transformadora, se debe revisar las perspectivas de los docentes como proponentes y principales evaluadores del uso dado a los medios tecnológicos en el proceso de enseñanza de las matemáticas, además, desde el punto de vista de los estudiantes digitales en pro del desarrollo y ejercicio de una ciudadanía colectiva responsable, y desde la escuela, la retroalimentación y planteamiento de planes operativos que respondan a las necesidades contextuales. Aquí coexisten las tres dimensiones para tener en cuenta cuando se hace una investigación educativa en TIC: la individual, la colectiva y la institucional. Al mismo tiempo que se establecen lazos de dependencia entre las categorías, la primera como independiente y las demás como dependientes.

La elección de técnicas pertinentes en relación con los objetivos investigativos también responde a situaciones de tiempo y lugar- como una pandemia por el COVID 19- pero en esencia conservan su campo de acción dentro del método etnográfico. En primer lugar, el cuestionario digital permite identificar percepciones, creencias y concepciones, aspectos constitutivos de la subjetividad. En segundo lugar, la observación directa mediante grabación audiovisual ofrece una visión de la práctica pedagógica, aun más incluyendo el carácter empírico dado por la naturaleza del investigador. Y en tercer lugar, el análisis documental complementa, contrasta y valida los datos recogidos en las anteriores estrategias. Además,

dada la representatividad categorial de la Institucionalidad es primordial la evaluación de la coherencia entre la teoría y la práctica.

Referencias bibliográficas

- Berlanga Silvente, V. y Rubio Hurtado, M.J. (2012) Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. [En línea] REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, Vol. 5, núm. 2, 101-113. Obtenido de: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa* (Segunda ed.). Barcelona: La muralla.
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*(6), 27-36.
- Francisco, P. (2011). Violencias, sociabilidades y procesos de subjetivación: un análisis de sus vinculaciones en las experiencias de jóvenes en tres ciudades de Argentina. (U. A. Hurtado, Ed.) *Persona y sociedad*, XXV(3), 55-78. Recuperado el 13 de 11 de 2014, de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txtB131441.pdf>
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

- Harris, J. (16 de 02 de 2017). Judi Harris: “Obligar a usar la tecnología impactará en cómo se utilice”. (Tiching, Entrevistador) Obtenido de <http://blog.tiching.com/judi-harris-obligar-usar-tecnologia-impactara-en-como-se-utilice/>
- Muñoz, G. (Enero -Junio de 2015). Ser joven en Colombia: subjetividades, nuevas tecnologías y conflicto armado. (M. Jiménez-Flórez, Entrevistador)
- Posada, F. (08 de 05 de 2013). *canalTIC.com*. Obtenido de <https://canaltic.com/blog/?p=1677>
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos* (XXXIV), 134.148. Recuperado el 15 de 02 de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223042009>



Ruta de innovación social en un grupo de estudiantes del programa de Administración de Empresas - UNIMINUTO en el municipio de Ibagué

Route for social innovation in a group of students of business administration - UNIMINUTO- in Ibagué city

 **Byron Armando Rico Otalora²**
 **Lina María Andrade Restrepo³**
 **Laura Rita Gómez Bonilla⁴**

Recepción: Febrero 21 de 2022

Aprobación: Mayo 28 de 2022

Publicación: Junio 30 de 2022

Cómo citar este artículo:

Rico O, Byron. Andrade R, Lina. Gómez B, Laura. (2022). “Ruta de innovación social en un grupo de estudiantes del programa de Administración de Empresas - UNIMINUTO en el municipio de Ibagué”.

Miradas, Vol. 17, N° 1. pp. 31 – 42.

<https://doi.org/10.22517/25393812.25043>

1 Desarrollo de habilidades y capacidades mediante la metodología de la ruta de innovación y emprendimiento sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios VRTMM en articulación con el programa AEMD, dirigida a los tenderos de la comunica 6 en el municipio de Ibagué

2 Administrador de empresas agropecuarias, Especialista en docencia universitaria, Especialista en Gestión de la innovación empresarial. Docente, Corporación universitaria Minuto de Dios - Uniminuto, Ibagué, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2620-7299>. Correo electrónico: bricootalor@uniminuto.edu.co

3 Economista, Especialista en Pedagogía, Magíster en Educación. Docente investigador, Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto, Ibagué, Colombia. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2302-5756>.

Correo electrónico: landradere1@uniminuto.edu.co

4 Administradora de Empresas, Especialista en Gerencia del Talento Humano y Desarrollo Organizacional, Docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO-, Ibagué, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6299-0260>. Correo electrónico: lgomezbonil@uniminuto.edu.co

Resumen

El presente artículo muestra la ejecución de la ruta de la innovación social, metodología creada por el parque científico de innovación social PCIS, ruta que, aborda problemáticas, que intentan solucionarse, mediante la participación de diferentes actores y recursos. El objetivo principal de la investigación fue implementar la metodología para la ejecución de la ruta de innovación social en el curso análisis y diagnóstico organizacional del programa de Administración de Empresas (AEMD) de la Vicerrectoría del Tolima y Magdalena Medio (VTMM) Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO en el municipio de Ibagué. La metodología utilizada en la investigación fue cualitativa, se recurrió también a la ruta de la innovación social contando con la participación del docente que orienta el curso y los estudiantes. Como resultados principales se encontró que los estudiantes pudieron aplicar los conocimientos vistos en el curso en un entorno real. Asimismo, ellos lograron generar mayores habilidades organizativas, resultado de la interacción con los tenderos y el funcionamiento de sus tiendas. Por otro lado, Los tenderos de la comuna 6 evidenciaron algunas falencias en el desarrollo de las actividades que realizaban en sus tiendas.

Palabras clave: Innovación social, ruta de innovación social PCIS, tiendas, tenderos.

Abstract

The article shows the execution of the social innovation route, a methodology created by the PCIS (social innovation science park), a route that approaches problems that are trying to be solved through the participation of different actors and resources. The main objective of the research was to implement the methodology for the execution of the social innovation route in the “organizational analysis and diagnosis” course of the Business Administration program (AEMD) at UNIMINUTO Tolima and Magdalena Medio vice-rectory (VTMM) in the city of Ibagué. The methodology used in the research was qualitative, the social innovation path was also used, with the participation of the teacher who guides the course and the students. As main results, it was found that the students were able to apply the knowledge studied in the course in a real environment. Likewise, they were able to generate greater organizational skills, as a result of the interaction with the shopkeepers and the operation of their stores. On the other hand, the shopkeepers of commune 6 showed some shortcomings in the development of the activities they carried out in their stores.

Keywords: Social innovation, PCIS social innovation path, shops, shopkeepers.

Introducción

El presente artículo muestra los resultados del proyecto “Desarrollo de habilidades y capacidades mediante la metodología de la ruta de innovación y emprendimiento sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios VRTMM en articulación con el programa AEMD, dirigida a los tenderos de la comunica 6 en el municipio de Ibagué”. El proyecto buscaba articular una ruta para la innovación social, con el curso del programa asignado (syllabus, metodología, actividades propias etc.) involucrando a los diferentes actores del piloto, pues no se puede desconocer que cada uno de ellos representa intereses, fortalezas y necesidades propias del contexto. La ruta de innovación social se implementó en el curso Análisis y Diagnóstico Organizacional en el municipio de Ibagué.

De esta manera en este proyecto se planteó como objetivo principal, implementar la metodología de la ruta de innovación social en el curso Análisis y Diagnóstico Organizacional del programa de Administración de Empresas (AEMD) de la Vicerrectoría del Tolima y Magdalena Medio (VTMM) Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Para llevar a cabo esto, en primera instancia se socializó el proyecto y sus componentes al Coordinador del programa AEMD y a la docente que participó en el ejercicio.

Es importante mencionar que la ruta de innovación social

fue desarrollada por PCIS (Parque Científico de Innovación Social, 2020), la cual consta de una serie de etapas que buscan generar soluciones innovadoras. Por consiguiente, se tomó esta ruta desarrollada por PCIS, se aplicó y se adaptó en la VTMM.

Innovación social

Aunque la innovación social está emergiendo en los últimos años y todavía no aparece un concepto claro, se puede decir que constituye una “la manifestación de la invención y de la creatividad en nuevas formas de mercados y valores económicos, su desarrollo e impacto en el tejido social implicará un amplio abanico de actividades económicas y productivas” (Hernández Ascanio, Tirado Valencia, & Ariza Montes, 2016, p. 173). La innovación social también implica “la participación directa de emprendedores, colectivos ciudadanos e innovation makers en la resolución de problemas sociales y ambientales teniendo en cuenta las nuevas posibilidades de implicación que ofrecen las tecnologías digitales” (Martinez Celorrio, 2017, p. 62).

La innovación no solo requiere de innovación y tecnología, también involucra “una idea fuerza que incardina los valores de la solidaridad y equidad, entre otros, y promueve la investigación y la acción para la construcción de una sociedad socialmente inclusiva” (Etxezarreta, Etxezarreta, Zurbano, & Estensoro, 2015, p. 9). Navarrete citado por Espiau Idoiaga (2017) sostiene que en la innovación social “los procesos de exploración de oportunidades y retos deben ir acompañados de la generación

de nuevas ideas, productos o procesos que puedan dar respuestas diferentes. Estas ideas están dirigidas a solucionar problemas específicos en el ámbito local (innovación comunitaria)” (p. 147).

En el texto la innovación social en Latinoamérica (Allamand, Aparicio, Bernal, Caicedo, y Domanski, 2016), los autores generan una amplia exposición que desde diferentes perspectivas coinciden tanto en el propósito de la innovación social (generar soluciones) como la necesaria relación de las personas promoviendo integración de territorio.

Entonces, la innovación social trata de una “innovación no solo “social” en sus fines (tienen un qué), sino también en sus medios (tienen un cómo); es decir, tiene como punto de referencia nuevas necesidades sociales (retos de la sociedad) que requieren respuestas diferentes” (Allamand, Aparicio, Bernal, Caicedo, y Domanski, 2016, p. 23).

En un sentido más amplio afirman que la innovación social constituye “el resultado de un proceso de aprendizaje colectivo que nos proporciona soluciones novedosas para satisfacer demandas y necesidades sociales. Un proceso en red donde participan actores (públicos, privados y del tercer sector) con objetivos compartidos” (Conejero Paz, 2015, p. 54).

De esta manera se busca a partir de la ruta de la innovación social pensar que la universidad desde su quehacer (docencia, investigación, proyección social) pueda liderar, articular y generar espacios para la innovación social,

que convoque la participación activa del colectivo social en este caso, los estudiantes, contribuyendo de manera eficiente de las diferentes problemáticas de un sector, o una comunidad, que para esta investigación se tomó a los tenderos de la comuna 6 en el municipio de Ibagué.

Ruta de innovación social

La ruta de innovación social fue desarrollada por PCIS (Parque científico de Innovación Social, 2020), la cual consta de una serie de etapas que buscan generar soluciones innovadoras. Por consiguiente, se tomó esta ruta desarrollada por PCIS, se aplicó y se adaptó en la VTMM.

En el documento Estado del arte de la innovación social: una mirada a la perspectiva de Europa y Latinoamérica (Camargo, 2017) se observa luego de recabar información de diferentes autores, estudiosos del enfoque de la innovación en lo social tanto en Europa como en Latinoamérica, algunas aproximaciones al concepto de innovación social que destaca las relaciones sociales entre diversos agentes a fin de generar soluciones para los problemas de aquellos individuos que así lo necesiten. También el documento expresa que la innovación social debe generar valor a partir de la participación de los diferentes actores del territorio y el contexto generando impacto permanente.

La ruta de la innovación social, metodología creada por el parque científico de innovación social PCIS, ruta que, desde la óptica de la innovación social, aborda problemáticas, mismas que intentan

solucionarse, mediante la participación activa de diferentes actores y recursos del territorio, esperando que mediante la co - creación se generen soluciones nuevas, diferentes o mucho más eficientes que las que normalmente se manejan es el caso de análisis, esta ruta observa 7 etapas definidas así: Alistar, entender, analizar, crear, empaquetar y escalar.

- Alistar: se identifica la situación a mejorar, quienes serán los participantes, el tiempo y los recursos.
- Entender: se verifica la estructura de la situación a mejorar, identificando los grupos de interés, los saberes tradicionales y las variables en torno a un problema central.
- Analizar: se validan y complementan los saberes tradicionales frente a conocimientos técnicos y tecnológicos, también se identifican soluciones ya creadas en otros contextos para problemas similares.
- Crear: se determina la solución con la comunidad, evaluando las consecuencias de su implementación.
- Empaquetar: se estructura la solución co-creada con la comunidad y luego es implementada.
- Escalar: se apropia y adapta el proceso para ser aplicado a otras comunidades.

Esta ruta de innovación social se aplicó a un grupo de estudiantes

del programa de Administración de Empresas pertenecientes a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto de la Vicerrectoría del Tolima y Magdalena Medio en el municipio de Ibagué en el departamento del Tolima.

Materiales y métodos

La metodología adoptada para la generación del proyecto se ubica dentro del enfoque cualitativo. La investigación cualitativa estudia situaciones, comportamiento, fenómenos que desarrollan las personas o un grupo de ellas, a partir de una interacción social. Salgado (2007, p. 1) sugiere que este tipo de investigación “puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presenta las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conductas”.

Al respecto Muñoz Rocha menciona que la investigación cualitativa “parte de hechos documentados, del análisis de fuentes bibliográficas o hemerográficas, o si acaso hace observaciones sobre los hechos o las costumbres, los interpreta y emite de manera argumentada sus conclusiones” (2015, p. 86). Por lo tanto, se puede formar opiniones y generar descripciones acerca del tema estudiado.

Por otro lado, la investigación desarrolló la ruta de innovación social en un grupo de estudiantes del programa de Administración de Empresas de la Corporación Universitaria Minuto de

Dios – UNIMINUTO en el municipio de Ibagué. Teniendo en cuenta lo anterior, este método se enfoca en el “estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar. Que así pasan de ser “objeto” de estudio a sujeto protagonista de la investigación” (Nistal, 2018, p. 6).

Como instrumento se aplicó el diario de campo, el cual era utilizado por los estudiantes, en donde los estudiantes colocaban la información recolectada con la implementación de la ruta de la innovación social. Una vez que lo estudiantes trabajaban con los tenderos plasmaban las opiniones de los resultados encontrados. El diario de campo se concibe como “un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación” (Sandoval, 2002, p. 140).

También se recurrió al cuaderno de notas; este era utilizado por la docente para detallar las observaciones frente a lo que informaban los estudiantes. El cuaderno de notas se usa como un instrumento que permite “recabar la información necesaria acerca del periodo de prácticas de la alumna y su capacidad reflexiva” (Hamodi, López Pastor, & López Pastor, 2015, p. 157). Finalmente, los estudiantes elaboraban un informe con la información recolectada, que después era retroalimentado por la docente a partir de los datos del cuaderno de notas.

Discusión y resultados

El proyecto se desarrolló en un curso del programa de Administración de Empresas en Ibagué. El curso se denominaba Análisis y Desarrollo Organizacional. Se trabajó con el acompañamiento de una docente del programa, quien implementó la metodología de la ruta de innovación social en el curso.

El desarrollo del proyecto se planteó en varias fases, la primera fase fue la socialización del proyecto con la docente. Después se explicaba el proyecto a los estudiantes del curso para su implementación. Esto quedó consignado en el acuerdo praxeológico. La explicación del proyecto se dio en las primeras clases del curso en la segunda semana de agosto en que indicaba el primer momento del segundo semestre del año 2020.

Se trabajó con el curso de Análisis y Desarrollo Organizacional, con un total de 27 estudiantes. Es un curso de octavo semestre del programa de Administración de empresas. Se les instruyó a los estudiantes en temas referentes a introducción al análisis y diagnóstico organizacional; el proceso de diagnóstico; modelos e indicadores del diagnóstico organizacional; auditoría externa; auditoría interna. Los estudiantes trabajaron en grupos seleccionando a tenderos de la comuna 6, en donde emplearon con ellos los conocimientos adquiridos.

Se aplicó la ruta de la innovación social, en la primera fase de ruta que es la de alistar, se identificó que la comunidad que se intervino, fueron los tenderos de la comuna 6.

El tiempo de duración, teniendo en cuenta las dinámicas del curso fue de 2 meses. El proceso se desarrolló en el segundo semestre de 2020. Los recursos identificados fueron humanos (docentes, estudiantes, tenderos de la comuna 6), físicos (libros, fotocopias, etc.). También los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

En la fase entender, se verificó la situación de la comuna 6, se indagó sobre sus inicios, su ubicación, su gente, su cultura, su economía y todo lo relacionado con su historia. Las tierras de la comuna 6 que eran grandes haciendas propiedades de familias prestantes de la región, fueron vendidas a la comunidad de Salesianos y Capuchinos y estos a su vez, las vendieron a particulares que las parcelaron como herencias a sus familias o para construir viviendas; este es el caso de la familia Vila quienes se convierten en propietarios de grandes extensiones de tierra conocidas como la Hacienda Ambalá y la gran Hacienda del Vergel, así como de la mina Feldespato y el Vergel.

La comunidad de la comuna seis (6), actualmente cuenta con 61 parques y escenarios deportivos como lo son: El Parque Residencial la primavera, El Pedregal, La Gaviota, Arkala, La Esperanza, Los Ángeles, Entre Ríos, Cañaveral tercer y cuarto sector, Ibagué 2000, Los Mandarinos, Rincón del Pedregal, Los Ciruelos, Colinas del Norte, Bellavista, entre otros.

En la etapa de analizar, crear y empaquetar en un principio se logró determinar los temas que se debían desarrollar con los tenderos de la comuna 6. Para ello se revisó los temas del curso

y teniendo en cuenta los conocimientos y las dificultades en varios temas administrativos y organizacionales, se verificó que se abordaran los siguientes temas: introducción al análisis y diagnóstico organizacional, el proceso de diagnóstico, modelos e indicadores del diagnóstico organizacional, auditoría externa auditoría interna.

En la tabla que se muestra a continuación, se detalla de manera clara la implementación de la etapa de analizar, crear, empaquetar y escalar.

Tabla 1.

Desarrollo etapas analizar, crear, empaquetar y escalar.

Tema abordado/herramienta implementada	Competencia que se está desarrollando	Registro de la experiencia vivida (sesión)	Resultados obtenidos
Introducción al curso y socialización del proyecto de investigación.	Construcción del conocimiento que se plantea como finalidad del curso y del proyecto	Organización de grupos colaborativos. Socialización del entorno a trabajar.	Ubicación espacio temporal. Temática, metodología a desarrollar
Introducción al análisis y diagnóstico organizacional.	Gestión del conocimiento. Aprendizaje Continuo. Compromiso Social.	Cada grupo socializó la tienda seleccionada y compartieron las estrategias utilizadas para realizar este ejercicio. Realizaron un diagnóstico de la comuna 6 en todos sus aspectos.	Se identificó la ubicación de la comuna 6 sus aspectos económicos, políticos, sociales y culturales.
El proceso de diagnóstico	Gestión del conocimiento. Trabajo en equipo	Cada grupo entregó un diagnóstico de la tienda objeto de estudio. Se evidenció una mejoría entre la relación de los estudiantes y los tenderos para facilitar el desarrollo del trabajo.	Los estudiantes logran identificar las partes de un diagnóstico organizacional en cada una de las tiendas seleccionadas y enrutaron el trabajo de investigación que se va a realizar.
Modelos e indicadores del diagnóstico organizacional	Solución de problemas. Compromiso Social.	Los estudiantes en el transcurso de la semana consultaron con los tenderos como llevaban la parte contable de la tienda para verificar la aplicación de los indicadores de diagnóstico.	Estrategias planteadas para cada tendero para poder obtener la información precisa para obtener los resultados de indicadores de medición.
Auditoría Externa	Gestión del conocimiento. Solución de Problemas. Aprendizaje continuo	Se realizó una verificación del entorno, quienes eran la competencia, como estaban organizadas y que precios y horarios manejaban.	Todas las tiendas venden los mismos productos por lo general a los mismos precios y atienden al público o comunidad en los mismos horarios, igual tienen los mismos proveedores.
Auditoría Interna	Gestión del conocimiento. Compromiso Social.	Los estudiantes analizaron la organización interna de la tienda y evidenciaron que muchas de ellas son muy desorganizadas.	Apoyo en aspectos logísticos para organizar mejor la distribución de tienda dar una mejor vista a los clientes.
Socialización Trabajo Final	Gestión del conocimiento. Aprendizaje Continuo.	Se socializaron los trabajos finales donde incluyen un plan de mejora para cada una de las tiendas	Planes de mejora donde se evidencian como promocionar las tiendas en redes sociales y capacitaciones a los tenderos.

Nota: Elaboración propia

Se evidencia cada uno de los temas tratados en el curso y como se abordaron. En primaria instancia a partir del tema, se especifica las competencias que cada uno de los estudiantes desarrolló. Además de aclarar cómo se registró el proceso de cada sesión.

El curso Análisis y Desarrollo Organizacional contiene unos temas específicos de acuerdo con la malla curricular de la UNIMINUTO. Para la aplicación de la metodología de innovación social se trabajó de manera diferente para identificar la asimilación de los estudiantes de los contenidos vistos en el curso y su aplicación en el mundo real.

Se recurrió primero como se mencionó anteriormente, a la elaboración de un análisis del contexto en donde se encuentran ubicados los tenderos, que es la comuna 6; posteriormente por grupos de estudiantes conformados por 3 o 4 estudiantes, seleccionaron un tendero y realizaron el diagnóstico de la tienda. Se verificó el estado contable; asimismo, se elaboró una auditoría interna y externa.

Los estudiantes finalmente entregaron un informe donde especifican cada una de las situaciones encontradas en la tienda. También relataron la experiencia vivida y como se puede mejorar, no solo para ellos, sino también para los tenderos, los cuales mejoran las operaciones administrativas que implementan. En

cada uno de estos informes se logró ver las falencias y unas recomendaciones.

A partir de la implementación de la ruta, los estudiantes realizaron un análisis y reflexión de las etapas desarrolladas (ver tabla 2). En la parte académica del curso y del programa de Administración de Empresas, se identificó una falencia en la malla curricular y es la falta de temas relacionados con logística.

Un aspecto para resaltar es que a los estudiantes les gustó el desarrollo de esta actividad de la ruta de innovación social; ellos mencionaron que se debe seguir haciendo este tipo de actividades, ya que les muestra de manera más clara los temas vistos. Por lo tanto, se debe dar continuidad de este proyecto.

Una reflexión importante son las mejoras que deben hacer los tenderos; entre ellas están, capacitación en registro contable para verificar las ganancias y pérdidas; conformar una red de tenderos para mejorar la seguridad; organización del espacio físico de las tiendas con el fin de mejorar la vista para el cliente.

Tabla 2. Reflexión etapas analizar, crear, empaquetar y escalar

la innovación social se trabaja la investigación y la acción.

Valoración y análisis de la sesión		Aportes de los estudiantes	Reflexiones/ sugerencias / conclusiones
Aspectos para potenciar	Aspectos para modificar		
Ubicación de desarrollo del curso		Muchos interrogantes para seleccionar la tienda a trabajar.	Revisar base de datos y comenzar a seleccionar la tienda a analizar.
Se logró identificar las tiendas que están ubicadas en la comuna 6 y cada grupo debe hacer acercamiento para seleccionar cual va a tomar como referencia para el estudio.	Por limitaciones de tiempo, no se pudo compartir todas las experiencias. Algunos grupos mostraron resistencia para seleccionar la tienda.	Una radiografía de la comuna 6 a nivel general. Ubicación de las tiendas en la comuna.	Acercamiento con los tenderos e inicio del desarrollo de la temática del curso.
Apoyo con una carta de presentación para los estudiantes a presentar en la tienda seleccionada.	Para lograr un mayor impacto, cada integrante del equipo debió proponer que tienda analizar.	Propuesta de diagnóstico para pequeñas empresas, un plan de diagnóstico real.	Acompañamiento a los estudiantes en el espacio objeto de estudio para hacerles una inducción.
Enseñar a los tenderos el llevar un registro contable sencillo de ingresos, egresos y costos para verificar si hay utilidades o pérdidas.	Los estudiantes proyectaron unos indicadores del imaginario porque no se contó con una información precisa. Que los tenderos lleven registros contables mínimos.	Evidenciaron que las tiendas se manejan con el día a día no llevan registros contables. Los tenderos no saben si ganan o pierden.	Enseñarles a los tenderos una contabilidad básica para conocer la situación de la tienda.
Hacer una red de tenderos para que se apoyen en proveer productos y vigilancia para contrarrestar los ladrones.	No competir entre los tenderos hacer equipos de trabajo.	Importancia de las tiendas de barrios sobre todo en este tiempo de la pandemia porque las tiendas les fiaban a los clientes.	Las tiendas de barrios son un apoyo para la comunidad en la proveeduría de los productos de consumo diario.
Los estudiantes manifestaron no tener mucho conocimiento en aspectos logísticos que se deben incluir en el plan de estudios.	Organización de las tiendas para optimizar espacios y presentación al cliente	Apoyo de los estudiantes a las tiendas en organización y como llevar unos registros contables mínimos.	Capacitar a los tenderos en la organización de las góndolas y contabilidad general.
Dar continuidad al proyecto con este tipo de cursos para hacer realidad la temática que se desarrolla.	Capacitar a los tenderos en temas sencillos y prácticos.	Si estuviéramos en la presencialidad hacer extensiva la invitación a los tenderos para socializar resultados.	Un trabajo que al inicio tuvo resistencia, pero finalmente los estudiantes entendieron y comprendieron que la práctica es la mejor experiencia de aprendizaje.

Nota: Elaboración propia

La implementación de la ruta desarrollada por PCIS suscitó espacios de interacción entre diferentes actores para buscar soluciones. Se logró la participación de varias personas que desarrollaron varias actividades en la práctica. De esta manera y tal como lo mencionan Etxezarreta, Etxezarreta, Zurbano, & Estensoro (2015), en

Es claro y como lo comenta Navarrete citado por Espiau Idoiaga (2017) en la innovación social se pueden ver oportunidades y retos, que permiten la generación de nuevas ideas, que ayuden a solucionar problemas específicos a partir de un campo de acción social o comunitario.

En consecuencia, los estudiantes generaron ideas, soluciones y propuestas

a los problemas encontrados en las tiendas. La indagación, exploración y vivencia de esta experiencia muestra de una manera idónea la realidad de un sector, en donde se puede buscar diferentes alternativas de respuestas a las falencias evidenciadas.

Conclusiones

La implementación de la ruta de innovación social logró que los estudiantes pudieran aplicar los conocimientos adquiridos en el curso Análisis y Desarrollo Organizacional. De esta manera se pudo promover la investigación y la acción en entornos externos.

La experiencia práctica llevada a cabo por los estudiantes matriculados en el curso bajo la ruta de innovación social enriqueció el aprendizaje y se vivió en un campo real el desarrollo de la temática propuesta en el plan de estudios del programa.

Aunque el ejercicio desarrollado fue en tiempos del COVID-19 se buscaron las estrategias necesarias para el logro del objetivo trazado en la ruta de innovación social y de la temática del curso.

La innovación social es una herramienta clave a la hora de afrontar retos sociales complejos y a la vez generar cambios, pues la intervención de actores territoriales y la co-creación generan un plus en cuanto al empoderamiento y compromiso de los mismos para con el ejercicio de solución a problemáticas o necesidades, así como su sostenibilidad.

Cuando la universidad se convierte en facilitador para la generación de proyectos de impacto social en la zona o en una región, genera

un reconocimiento como aliado en sus zonas de influencia.

Los estudiantes del curso Análisis y Desarrollo Organizacional del programa del programa de Administración de Empresas (AEMD) de la Vicerrectoría del Tolima y Magdalena Medio (VTMM) Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO del municipio de Ibagué lograron generar mayores habilidades organizativas, resultado de la interacción con los tenderos y el funcionamiento de sus tiendas.

Los tenderos de la comuna 6 evidenciaron algunas falencias en el desarrollo de las actividades que realizaban en sus tiendas. También lograron entender que deben conocer sobre organización, contabilidad, el proceso administrativo, lo cual les permite ser más competitivos en el mercado, teniendo en cuenta que hay una gran cantidad de tiendas en el sector.

Referencias Bibliográficas

- Allamand, A., Aparicio, S., Bernal, M. E., Caicedo, A., Currea, N., Domanski, D., ... & Villalobos, P. (2016). *Innovación social en Latinoamérica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Camargo, J. E. (2017). Estado del arte de la innovación social: una mirada a la perspectiva de Europa y Latinoamérica. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (82), 563-587. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6233641>

- Conejero Paz, E. (2015). *Un paradigma emergente: la innovación social*. En 3C Empresa, Vol. 4 N° 1 (Edición N° 21), pp. 50-58. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2015/02/UN-PARADIGMA-EMERGENTE-LA-INNOVACION%20SOCIAL.pdf>
- Espiau Idoiaga, G. (2017). Nuevas tendencias de la innovación social. *Revista Española del Tercer Sector* (36), 139-168. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/basicas/nuevas%20tendencias.pdf>
- Etxezarreta, E., Etxezarreta, A., Zurbano, M., & Estensoro, M. (2015). Innovación Social, Políticas Públicas y Economía Social y Solidaria. *Papeles de la economía solidaria*, 9-30. <https://reaseuskadi.eus/wp-content/uploads/Papeles-ES05-cas.pdf>
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Hernández Ascanio, J., Tirado Valencia, P., & Ariza Montes, A. (2016). El concepto de innovación social: ámbitos, definiciones y alcances teóricos. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 164-199. <https://www.redalyc.org/pdf/174/17449696006.pdf>
- Martinez Celorrio, X. (2017). La innovación social: orígenes, tendencias y ambivalencias. Sistema, *Revista de ciencias sociales* (247), 61-88. https://www.researchgate.net/publication/319103913_La_innovacion_social_origenes_tendencias_y_ambivalencias
- Muñoz Rocha, C. I. (2015). *Metodología de la investigación*. Ciencias sociales. Progreso S.A de C.V. <https://corladancash.com/wp-content/uploads/2019/08/56-Metodologia-de-la-investigacion-Carlos-I.-Munoz-Rocha.pdf>
- Nistal, T. A. (2018). Investigación-Acción Participativa y mapas sociales. Ponencia. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/349/investigacion%20participativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parque Científico de Innovación social Minuto de Dios. (18 de abril de 2020). *Ruta de la innovación social*. Parque científico de innovación social - PCIS. <http://www.uniminuto.edu/web/pcis/pcis>
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Revista de Psicología*, Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú: Liberabit, 13(13), 71-78. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Programa de Especialización en Teoría. Métodos y técnicas de investigación social. Bogotá, Colombia: ARFO. <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>



Perspectivas de educación rural y media técnica agropecuaria en el contexto del posconflicto: ¿desarrollo o alternativas al desarrollo?¹

Perspectives of rural and technical agricultural education in the post-conflict context: development or alternatives to development?

 **Catalina Restrepo Ruiz²**
 **Edgar Hernán Macías Tapias³**

Recepción: Marzo 19 de 2022

Aprobación: Mayo 16 de 2022

Publicación: Junio 30 de 2022

Cómo citar este artículo:

Restrepo R, Catalina. Macías T, Edgar. (2022). “Perspectivas de educación rural y media técnica agropecuaria en el contexto del posconflicto: ¿desarrollo o alternativas al desarrollo?”.

Miradas, Vol. 17, N° 1. pp. 43 – 63.

<https://doi.org/10.22517/25393812.25180>

1 Estado de la cuestión del “Estudio de caso sobre la educación media técnica agropecuaria y las alternativas al desarrollo en el contexto del posconflicto” desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el CINDE, a partir de la línea de Investigación “Educación y pedagogía”, para optar por el título de magister en Desarrollo Educativo y Social.

2 Zootecnista. Magister en Desarrollo Educativo y Social. Consultora en procesos de desarrollo rural en diversas instituciones del sector agropecuario en Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9724-1964>. Correo electrónico: crestrepor@upn.edu.co

3 Filósofo y teólogo. Magister en Desarrollo Educativo y Social. Sacerdote, docente y directivo en instituciones de la Sociedad Salesiana Inspectoría de Bogotá.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3582-9746> Correo electrónico: ehmaciast@upn.edu.co

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar una revisión documental que permita articular la reflexión sobre la educación rural y media técnica agropecuaria en Colombia en el contexto del posconflicto, tensionando la relación con el desarrollo y la posibilidad de pensar las alternativas al desarrollo. Este ejercicio académico responde al interés de los autores por comprender a la escuela en su rol ético-político, a fin de vislumbrar horizontes para la paz en las amplias ruralidades del país. Los hallazgos permiten evidenciar la necesidad de pensar la pertinencia de la educación rural y media técnica agropecuaria, reconociendo la escuela como escenario de paz y el rol protagónico del docente como agente de transformación social. La indagación constata la instalación del discurso desarrollista en los procesos educativos y en los modos de comprender el tránsito hacia la paz. Esta situación contrasta con el enfoque dado por la Reforma Rural Integral de los Acuerdos de La Habana que apuesta por un nuevo modo de entender el campo y el progreso de las comunidades rurales a partir de los procesos educativos allí agenciados. El rastreo de alternativas al desarrollo en relación con la educación vislumbra horizontes hacia otros mundos posibles.

Palabras clave: educación rural, educación media técnica agropecuaria, desarrollo, posconflicto, alternativas al desarrollo.

Abstract

The objective of this article is to present a documentary review that allows articulating the reflection on rural education and agricultural technical media in Colombia in the post-conflict context, stressing the relationship with development and the possibility of thinking about alternatives to development. This academic exercise responds to the interest of the authors to understand the school in its ethical-political role, in order to glimpse horizons for peace in the vast rural areas of the country. The findings make it possible to demonstrate the need to think about the relevance of rural education and agricultural technical secondary education, recognizing the school as a scenario of peace and the leading role of the teacher as an agent of social transformation. The investigation confirms the installation of the developmentalist discourse in the educational processes and in the ways of understanding the transition towards peace. This situation contrasts with the approach given by the Comprehensive Rural Reform of the Havana Agreements, which is committed to a new way of understanding the countryside and the progress of rural communities based on the educational processes organized there. The search for alternatives to development in relation to education glimpses horizons towards other possible worlds.

Keywords: rural education, agricultural technical secondary education, development, post-conflict, alternatives to development.

Introducción

A continuación, se presenta un rastreo y análisis de artículos científicos, así como de tesis de maestría y doctorado de los últimos diez años que permiten ubicar la reflexión sobre la educación rural y media técnica agropecuaria en Colombia. El documento se organiza en cinco apartados que permiten dar cuenta de la relación de la educación rural y media técnica con el posconflicto, el desarrollo y las alternativas al desarrollo. El entramado del análisis da cuenta de la pregunta por la pertinencia de la educación rural y media técnica agropecuaria en el contexto del posconflicto y la tensión entre las lógicas del desarrollo instaladas y la posibilidad de pensar las alternativas al desarrollo.

La educación media técnica y la especialidad agropecuaria en Colombia

La formación técnica agropecuaria, en el ámbito escolar, se comprende como una especialidad de la educación media técnica, de acuerdo con lo establecido en el artículo 32 de la Ley 115 de 1994. Dentro de sus objetivos, la media técnica se propone preparar a los estudiantes para su vinculación al sector productivo y de servicios, o a la educación superior. No obstante, su pertinencia y calidad han sido ampliamente cuestionadas.

La primera constatación es la crisis de los establecimientos educativos técnicos (Dimas y Malagón, 2011), manifestada en el aprendizaje de oficios de baja calificación y mínima remuneración, sin involucrar criterios científicos, tecnológicos ni de

resolución de problemas, con escasa articulación con la educación superior, la baja inversión en infraestructura física y la insuficiente capacitación docente.

En esta misma línea, Iguarán (2015), constata la necesidad de pensar la pertinencia de la educación técnica para garantizar la participación de los y las jóvenes en oportunidades laborales, educativas y personales que contribuyan a su proyección de vida. Aunque se visibilizan como fortalezas su articulación con las necesidades de la comunidad, la promoción del emprendimiento y la oferta de herramientas para vincularse a la vida laboral, la educación media técnica presenta dificultades en torno a la reducción de competencias laborales, el endeudamiento para la generación de unidades productivas en sectores vulnerables, la inhibición de los procesos de desarrollo de pensamiento crítico, científico e intelectual (p. 178).

Aunque el país contaba a 2016 con 6.053 docentes de aula técnica, de los cuales el 23,9% estaban relacionados con la especialidad agropecuaria, el 6,6% de las competencias laborales específicas estaban relacionadas con el área agropecuaria y el 4,6% con el área ambiental (García et ál., 2016). Esto refleja la fragilidad de la formación agropecuaria y ambiental en el ámbito rural y técnico, situación que se hace compleja a la hora de vislumbrar la relación con la proyección profesional o laboral de los estudiantes.

Vargas (2018) ratifica la escasa articulación de la educación media técnica con la formación profesional, además de la desarticulación con el

sector productivo. Al respecto, la modalidad media técnica agropecuaria tiene poco impacto en la configuración del proyecto de vida de sus estudiantes, dado que no se evidencia información en las políticas institucionales ni alianzas concretas de articulación con instituciones de Educación Superior. De esta manera, la educación media técnica requiere incluir “currículos flexibles, afines y armónicos que permita a los estudiantes ese tránsito sin obstáculos, facilite el inicio de la vida laboral, y la continuación a los niveles tecnológico y profesional” (2018, p. 148).

Esta escasa pertinencia de la escuela rural y de la educación media técnica en la proyección de vida de los estudiantes, se evidencia en cuanto la formación para ejercer un oficio en la especialidad agropecuaria, no es suficiente ni garantiza una orientación para impactar la vida de los jóvenes y contribuir a su proyección laboral, dada la ausencia de oportunidades que frustra el deseo de los jóvenes de permanecer en sus territorios (Alzate et ál. (2019). Según Pinedo et ál. (2018), al mirar la educación rural y técnica agropecuaria es preciso identificar los lastres de la ausencia de inversión por parte del Estado y por ende la tarea de promover una formación acorde a las necesidades del contexto a partir de la implementación de proyectos productivos que propendan por un desarrollo autosostenible y ecológico de entorno (p. 92). Esta experiencia de los proyectos productivos ha sido para Ballesteros (2017), un enfoque significativo para los jóvenes y las familias de los Institutos Técnicos Agropecuarios y Forestales (ITAF),

de la región de El Tambo, Cajibío y Calima-El Darién, generando arraigo a la tierra (p. 191).

Al respecto, Cifuentes y Rico (2016), destacan cómo las representaciones sociales de los jóvenes frente a la educación y la ruralidad, están influenciadas por las experiencias vividas durante el conflicto armado y las vivencias en la ciudad producto del desplazamiento; así, los proyectos productivos emprendidos se constituyeron en una alternativa para mitigar los efectos de la guerra en la comunidad y propiciar alternativas para los campesinos que retornaron a sus territorios.

La investigación asociada a los proyectos productivos de la media técnica agropecuaria es reconocida como una alternativa para alcanzar la calidad educativa (Burbano, 2013). La implementación del componente investigativo en las prácticas de los estudiantes “logra contrarrestar la situación de marginación cultural, económica y educativa en la cual se encuentra la región” (2013, p. 76) y a su vez, mejora la calidad por cuanto integra los saberes del contexto y el cuidado del medio ambiente. Así, de acuerdo con Pabón et ál. (2018), se hace ineludible repensar la práctica pedagógica en las instituciones técnicas del sector rural en Colombia a fin de formar no solo en competencias laborales, sino fomentar criterios éticos para el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Desde el punto de vista de Arias (2017), la forma de consumo de tecnología alejada de las prácticas sociales de los habitantes rurales

invisibiliza los saberes propios de los pobladores campesinos. De este modo, la vida diaria y real del campesinado desaparece cuando asiste a la escuela, pues se olvidan las tradiciones y las prácticas del campo, conduciendo a una idea de felicidad basada en la adquisición de objetos y en el mercado de productos llamados desarrollo. En consecuencia, la educación rural promueve en los campesinos una forma de pensar consumista, que olvida a la familia, las tradiciones, las maneras de intercambio y la solidaridad, y forma desde una lógica desarrollista.

El reconocimiento de los saberes locales y su integración a las prácticas pedagógicas de las escuelas de media técnica agropecuaria, es para Gómez (2019), en el contexto venezolano, el punto de partida para un currículo que atienda las necesidades básicas de aprendizaje de la población escolar propias del contexto sociocultural. Las escuelas medias técnicas orientadas desde y hacia la adquisición de competencias para la productividad no pueden desconocer los saberes locales que conforman la memoria biocultural de los pueblos, dado que estos “han sido el manejo, la adaptación y dominio (apropiación) del ser humano frente a su entorno inmediato” (Gómez, 2019, p. 84).

Al respecto, Sandoval (2019), intenta establecer la necesidad de un cambio que transforme las prácticas educativas centradas en una escasa relación entre la educación agrícola y ambiental. La revisión de la autora establece, para el caso venezolano, que la educación ambiental no conlleva a la protección ambiental, y cómo

la educación agrícola “no produce acciones orientadas a garantizar y promocionar la conciencia sobre el uso razonable de los recursos y que no se considera como medio para el desarrollo sostenible” (Sandoval, 2019, p. 59).

La revisión documental lograda hasta este punto ratifica la necesidad de seguir abriendo horizontes en la investigación entre la educación rural y la media técnica agropecuaria para salir de procesos educativos descontextualizados y desarticulados con respecto a las necesidades del entorno. Aunque algunas investigaciones destacan los PPP como alternativa formativa para los jóvenes y sus familias (Pinedo et al., 2019; Ballesteros, 2017; Cifuentes y Rico, 2016), es posible considerar como Fonseca (2018) que estos pueden terminar siendo proyectos fallidos por cuanto no inciden en la proyección de vida de los estudiantes. La pregunta por la pertinencia (Iguarán, 2015), más allá de la calidad y la cobertura, se hace ineludible en todo el ámbito educativo, y de manera especial en los contextos rurales. El acento puesto en los saberes locales (Arias, 2017), junto al valor dado a la investigación en las prácticas de los estudiantes (Burbano, 2013) son aspectos que permiten vislumbrar los procesos educativos rurales y agropecuarios como nuevos modos de pensar más allá de las prácticas instaladas en las instituciones educativas, que responden a políticas educativas para la productividad y la competitividad.

Perspectivas de desarrollo en la educación en entornos rurales.

Dado que los procesos educativos se configuran desde una perspectiva de desarrollo e instalan una comprensión local de progreso, el presente apartado permite rastrear esta relación dominante, que se hace necesario contrastar antes de vislumbrar alternativas al desarrollo en el ámbito educativo rural.

Según Serna y Patiño (2018), la educación y el desarrollo humano en contextos rurales no tienen en cuenta las tradiciones campesinas, el sistema de creencias y las identidades culturales. La revisión documental en torno a las categorías de comunidad, nueva ruralidad, educación y desarrollo humano, denotan la fragilidad de las políticas educativas, la continuidad de la enseñanza tradicional, la permanencia de propuestas curriculares no adecuadas al entorno y la orientación de una educación con enfoque determinista económico. En consecuencia, solo el reconocimiento de la relación entre escuela-comunidad-ruralidad ayudará a dar valor real a la educación en el desarrollo humano y social de los sectores rurales. De forma similar, Colina y Dudamel (2019), consideran que la educación rural en América Latina requiere plantearse desde el desarrollo endógeno sustentable, por cuanto los cambios que se generen desde adentro de cada ser humano tienen la capacidad de hacer que los miembros de una comunidad emprendan acciones de preservación y cuidado del medio ambiente.

El contexto educativo colombiano, marcado por una educación centrada en una perspectiva

unidimensional, al margen de las diferencias territoriales o humanas de la población, encuentra en la noción de desarrollo rural “un referente conceptual importante para planificar la prospectiva de la educación en lo rural y la pertinencia de los procesos pedagógicos y formativos” (Ramírez, 2015, p. 3). La resignificación de la noción de desarrollo más allá de la connotación económica se puede orientar como un referente de buena vida para las poblaciones campesinas. Con todo, el enfoque de formación en aprendizajes productivos es considerado por Ramírez (2015) como una apuesta pertinente para el desarrollo de las comunidades. Adicionalmente, Pita y González (2016), consideran una orientación de una educación que forme desde la integralidad, dado que las ruralidades están atravesadas por la globalización, la multiocupación y el territorio.

La educación planteada desde la Constitución Nacional de Colombia de 1991, en palabras de Lozano, “emergió como una estrategia que debía contribuir al desarrollo del territorio, a la intervención y resolución de problemas y conflictos sociales que afectaban a la población allí asentada” (2017, p. 20). De esta forma, la educación rural, desde una comprensión del desarrollo humano sostenible, favorece las condiciones para la transformación del ser humano en persona, la formación de una cultura para el ejercicio político autónomo y responsable, y la producción de conocimiento con capacidad de comprender y transformar la realidad.

La visión crítica de Agudelo (2013), expresa las falacias que están a

la base de la comprensión del desarrollo como crecimiento económico y cómo estas lógicas perversas atraviesan la escuela haciéndola instrumento para aumentar el capital financiero. En medio de los procesos de la globalización, que caracterizan nuestro contexto se requiere una:

recomposición simbólica y lingüística del desarrollo y por ende de la función que la educación deberá cumplir para este progreso humano y social: de la recomposición de las relaciones de poder y de los vínculos entre los seres humanos, y de estos con el resto de la naturaleza de la que son originarios. (2013, p. 18)

Este enfoque aprecia en la educación una posibilidad sociohistórica para generar una ruptura cultural que favorezca una visión humanizante del ser humano, la ciencia y la tecnología. De esta manera, Agudelo (2013), argumentando el crecimiento del ser humano por encima del capital financiero, ratifica la necesidad de un desarrollo social en el cual la escuela puede contribuir a su alcance.

El rastreo realizado ha permitido destacar diversas comprensiones de la educación en perspectiva de desarrollo. Los enfoques de desarrollo comunitario, humano, endógeno, rural, sustentable, hacen explícita la necesidad de pensar la escuela rural más allá de un desarrollo económico, pero siguen considerando la escuela en función de este paradigma que se ha instalado y la ha definido como su promotora. La

orientación del proceso educativo en la perspectiva de lo afirmado por Agudelo (2013), que privilegie la integración de las comunidades, el cuidado del medio ambiente, el rescate de los saberes locales, la formación humanizante para el ejercicio político, autónomo y responsable, son pistas para salir del currículo desarrollista inserto en la educación rural y agropecuaria.

El enfoque ofrecido por la Reforma Rural Integral (2016) en torno al buen vivir (que más adelante se volverá a presentar), y su orientación diversa al desarrollo económico capitalista, contrasta aquí con algunos hallazgos presentados. Ahora bien, en el contexto de la educación rural y agropecuaria, es importante reconocer la incidencia y los desafíos que plantea la realidad del conflicto y el complejo proceso de posconflicto en el cual está inserto el país.

La escuela rural como escenario para el posconflicto

En primer lugar, la documentación rastreada en este punto nos permite ratificar cómo la escuela está atravesada por el conflicto armado. Si a la raíz del conflicto armado existe como causa estructural el conflicto agrario, por el modelo de tenencia de la tierra, el uso tradicional de suelo y las políticas agrarias, esta situación ubica a la escuela entre las políticas del discurso del desarrollo que han empobrecido más al campesinado y la apuesta educativa por generar transformación en el territorio (Giraldo, 2016). En este sentido, los Internados para la Paz, -que garantizan la educación de jóvenes campesinos y su refugio frente

a diversas violencias-, y los Planes de Vida Comunitarios, -como estrategia para el mejoramiento de la calidad de vida-, son apuestas para enfrentar desde el contexto, las múltiples afectaciones del conflicto armado y agrario.

La situación del conflicto armado ha afectado de manera especial la población juvenil presente en el sector rural, obligando a los mismos a aplazar o suspender su educación, experimentando así el despojo de su juventud, dado que los grupos al margen de la ley los usaron como fuerza en la maquinaria de la guerra y el combate. Este despojo truncó el vínculo con el campo y han quedado “atrapados entre memorias de mucho dolor y pesadumbre que no facilitan las decisiones de reivindicar sus derechos de retorno al campo” (Jaramillo et ál., 2018, p. 209). Los jóvenes rurales enfrentan dificultades para procurar una transformación de sus vidas, pues se ha generado una naturalización de la violencia, debido a escasos referentes de paz en el contexto y únicamente cuando:

tienen la oportunidad de desarrollar un proyecto productivo en la parcela familiar, y participan de arreglos intergeneracionales que permiten la toma de decisiones autónomas sobre la producción, se van dando las condiciones para hacer sus vidas en el campo y articular sus apuestas a procesos territoriales más amplios (Jaramillo et ál., 2018, p. 213).

Por su parte, Ospina et ál. (2018), al reconocer las voces de los niños y niñas sobre el conflicto, el posconflicto y la construcción de la paz, establecen, un segundo elemento clave en este rastreo documental: el papel de la escuela como escenario de transición hacia la paz. Así:

la educación en un contexto de posconflicto implica esfuerzos centrados en la formación crítica y reflexiva, en la construcción de pedagogías para la memoria, en la sensibilización de las comunidades de acogida de los individuos sobrevivientes de guerra para la acción sin daño y para no caer en la revictimización (Ospina et ál., 2018, p. 950).

En esta misma línea, la escuela rural será pertinente en cuanto se logre la “visibilización de las víctimas como ciudadanos, participar en la construcción de narrativas de la memoria y cimentar una cultura para la paz, la reconciliación, la democracia y el respeto por los derechos humanos” (Osorio, 2016, p. 190). Este reconocimiento de la escuela como experiencia de agenciamiento de paz para los territorios se establece como un segundo elemento clave en la relación entre educación y posconflicto.

Vargas (2017), hace un análisis del Acuerdo de La Habana en relación con el compromiso pactado sobre la creación de un Plan Especial para la Educación Rural (PEER), del cual existe un documento diseñado a fecha

de 17 de julio de 2018, en espera de su aprobación por parte gobierno. Esta demora en la implementación del PEER, a cinco años después de la firma del acuerdo, evidencia un nivel de ineficiencia y escasa voluntad a nivel gubernamental y, por ende, la permanencia de las desigualdades y problemáticas de la educación rural. La definición de una clara política educativa para el sector rural, dado que las diversas iniciativas implementadas a lo largo de varias décadas, han sido insuficientes, se evidencia como un tercer elemento fundamental a la hora de pensar la escuela rural en relación con el posconflicto.

Aunque a lo largo de varias décadas se han llevado adelante diversas políticas de educación rural, como los programas PER, la permanencia del conflicto armado ha imposibilitado la implementación de las mismas (Naranjo y Carrero, 2017). Esta situación requiere la construcción de “un nuevo paradigma de abordaje de las temáticas referidas a la educación rural, que sea la misma población quien desde la identificación de sus necesidades pueda proponer posibilidades de acción en pro de procesos educativos de mayor pertenencia y calidad” (2017, p. 116). Parra et ál., haciendo un balance de la experiencia de los programas PER en sus dos fases establecen como reto fundamental apostar por respuestas nuevas redefiniendo y configurando las relaciones y las lógicas de Colombia como un país eminentemente rural (2018, p. 64).

Este desafío en el marco del posconflicto hace de la escuela un escenario clave para la paz, en el cual

el docente juega un papel significativo en cuanto capacidad de agenciamiento y transformación social. Este cuarto elemento es otro hallazgo entre los abordajes realizados por autores como Moreno (2017), Trujillo et ál. (2018), Bautista et ál. (2019), y Velásquez y Tangarife (2019). Moreno afirma que “la forma como se ha desarrollado el conflicto armado interno en Colombia, per se, hace evidente la débil incidencia que ha tenido el sistema educativo en la construcción de una cultura de paz” (2017, p. 129). A partir de esta constatación, Moreno siguiendo a Giroux, reconoce al docente como un intelectual transformador, “capaz de articular, desde sus condiciones de posibilidad, una constante investigación crítica que les brinde a sus estudiantes una visión de mundo diferente a la ofrecida por los medios de comunicación y la cultura de consumo” (2017, p. 136-137).

El interés por indagar acerca del papel del docente en el marco del posconflicto llevó a Trujillo et ál. (2018), a reconocerlo como sujeto político que encarna la responsabilidad de generar cultura de paz en los ámbitos escolares. Bautista et ál. (2019), consideran que “el sistema educativo en los entornos rurales ha sido en parte responsable de la edificación del conflicto armado por el abandono en el que se encuentran los establecimientos rurales (2019, p. 54). En este contexto, de baja calidad educativa y en diversos territorios donde hoy continúa o reaparece la violencia armada por otros actores, afectando la vida de las comunidades, incluso de los mismos maestros, estos últimos se convierten en agentes

capaces de influir en su entorno. La permanencia de los docentes en los territorios se expresa como resistencia en “la habilidad que tienen para incidir en la configuración de la comunidad a través del posicionamiento de valores sociales relacionados con la convivencia pacífica” (Bautista et ál., 2019, p. 269). Esta capacidad de agenciamiento y resistencia está asociada, según Velásquez y Tangarife:

la pertenencia, la apropiación y la resistencia territorial, vistas a través de las implicaciones que tienen los maestros para mantener abiertas las escuelas, permanecer en medio del conflicto armado y realizar trabajo mancomunado con los padres de familia y con la comunidad. (2019, pp. 180-189)

Lo señalado anteriormente evidencia el recorrido académico que, en el marco del posconflicto, se ha ido generando en torno al papel de la educación rural, aunque no de forma específica hacia la educación media técnica agropecuaria. La estrecha relación del conflicto armado que afecta la realidad educativa, la potencialidad de la escuela como escenario de paz, la necesidad de una clara política de educación rural que abra horizontes hacia el posconflicto y la capacidad de agenciamiento de los docentes, son aspectos relevantes que permiten entender el estado actual de la escuela rural y sus retos de cara al posconflicto.

Las lógicas del desarrollo para la construcción de la paz

La posibilidad de caminar hacia la paz, implica la transformación de diversas lógicas del desarrollo. Bajo este entendido, la Reforma Rural Integral-RRI busca consolidar un giro para entender de otro modo el bienestar del campo colombiano. Dar cuenta de las *lógicas que* giran en torno a la RRI, es el objetivo de las siguientes líneas.

Una mirada específica a la Orinoquía colombiana permite reconocer el impacto económico de la violencia armada sobre la producción campesina, caso municipios zona de distensión departamento del Meta, Colombia (1991-2014). Según Pacheco (2016), las luchas de los grupos armados dejan a las familias entre las hostilidades y las sospechas de colaboración a uno u otro grupo. Esta fuerte influencia visibiliza una tensión latente: a mayor hostilidad menor producción campesina familiar. Aunado a esto, Salgado plantea que “el campo colombiano y su población han tenido que vivir varias desgracias para que vuelvan sus ojos sobre ellos y se estime necesario promover algo de democracia y de justicia” (2016, p. 7); así, pone de relieve el surgimiento de la protesta campesina que reclama mejores condiciones de vida. Inclusive organismos multilaterales como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD, afirma que en Colombia se debe “combatir la pobreza y resolver el conflicto rural para alcanzar una sociedad estable, sostenible e involucrada en un proceso de modernización permanente” (PNUD, 2011, p. 84).

Saavedra (2017), critica la forma como el territorio, considerado un recurso extractivo o capital natural para el desarrollo económico, se ha convertido en espacio de despojo para los pobladores. También, argumenta que las comunidades campesinas, afro e indígena resisten “de cara a poderosos intereses del capital nacional y transnacional que desean apropiarse de importantes porciones de la selva húmeda tropical colombiana con sus innumerables riquezas hídricas, minerales y biológicas” (2017, p. 254). En este sentido, Acevedo y Martínez mencionan que más allá de promover la productividad, es imperativo avanzar hacia la seguridad y soberanía alimentaria, así como hacia el cuidado de los recursos agua, biodiversidad y agrobiodiversidad. De esta forma, se trata “de reconocer los saberes ancestrales y tecnologías propias que las comunidades han desarrollado por décadas de experimentación y trabajo” (2016, p. 9).

Aunque los gobiernos procuran realizar cambios medulares para superar la crisis agraria, “dichas políticas agrícolas son la expresión de un modelo de crecimiento y desarrollo, no son autónomas ni neutras, están subordinadas a políticas macroeconómicas y condicionadas por intereses de grupos de poder” (Trujillo, 2014, p. 38). Esta condición permea el diseño de estudios y políticas, y afecta los retos de cambio, de manera que se da continuidad a modelos de desarrollo neoliberal, y en el mejor de los casos, se plantean desarrollos alternativos.

De acuerdo con Sánchez y Sánchez “el predominio de la cuestión agraria es la nota característica de

las medidas y acciones económicas contempladas en el Acuerdo de paz” (2018, p. 377). Sin embargo, los autores al analizar el Acuerdo de Paz frente al Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, encuentran una serie de contradicciones entre el modelo de desarrollo que está en la base de estos documentos. Si bien la RRI apunta por una economía campesina, familiar y comunitaria para la promoción de mercados regionales, el Plan Nacional de Desarrollo se inscribe en un modelo de competitividad en el ámbito internacional y de economía neoliberal, desconociendo así el desarrollo definido por el Acuerdo de paz. Esta tensión se refleja en el hecho de considerar desde el Acuerdo de Paz un paradigma de desarrollo basado en el buen vivir, frente a un modelo de crecimiento económico amparado en la productividad según el modelo tradicional de planificación nacional.

Guerrero et ál. (2014), indicaron posibles escenarios rurales tras la firma del Acuerdo de Paz que se han presentado en procesos de posconflicto en Centroamérica. Así, consideran la posibilidad de que se presenten escenarios de bienestar a medias, supervivencias o pobreza absoluta. A su vez, se comprende la promoción de un escenario ideal de paz y prosperidad, desde un modelo de desarrollo sustentable e integral que involucre a la comunidad campesina en la formulación de políticas agrarias. Este último escenario, poco probable en las condiciones actuales, se convierte en un reto para seguir contrastando los pasos que se están dando en la implementación de los Acuerdos de Paz.

Incluso, según Estrada (2017), los Acuerdos de La Habana posibilitan el desarrollo productivo en los territorios de posconflicto a fin de reducir la pobreza, la desigualdad y la informalidad en lo rural. Por tanto, se trata de un desarrollo que permite economías diversificadas más allá de lo agropecuario. El desarrollo local como herramienta para hacer posible el posconflicto en las comunidades rurales marca “la diferencia en sus condiciones de vida y en su deseo de retornar al campo, y en general para la consecución y mantenimiento de la paz” (Álvarez, 2018, p. 90). Para Ruíz (2017), las dinámicas económicas actuales (agricultura, minería, ganadería, entre otros) podrían favorecer el desarrollo local y por ende contribuir a la búsqueda de equidad y paz; sin embargo, las condiciones del sector rural y sus políticas, ancladas en la lógica de una economía agropecuaria de monocultivos y rentabilidad, son contrarias al enfoque de la RRI.

Es así que, para establecer la transformación estructural del campo planeada desde la RRI, es necesario ir más allá, esto significa pensar políticas otras que se desliguen de visiones unidimensionales que ponen los acentos en la productividad, competitividad y sostenibilidad, que “solo ven ‘empresarios’ en vez de agricultores, ‘empresas’ en vez de familias’, ‘mercados’ en vez de seguridad alimentaria y sostenibilidad ambiental” (Acevedo y Martínez, 2016, p. 9). La RRI es una clara apuesta política por la paz, que pasa por el desarrollo social y económico equitativo, desde un enfoque territorial,

diferencial y de género. Esta reforma se logra mediante la integración de las regiones, la erradicación de la pobreza y la promoción de la igualdad, de tal forma que se “asegure el pleno disfrute de los derechos de la ciudadanía y en consecuencia, garantice la no repetición del conflicto y la erradicación de la violencia” (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016. p. 10).

El rastreo logrado hasta aquí ratifica la necesidad de una transformación estructural del sector rural por la vía del desarrollo para posibilitar el fin del conflicto y la consecución de la paz. Las investigaciones, que ofrecen acentos en torno al territorio y lo local, aunque justifican un cambio, siguen mirando el desarrollo económico como el eje transversal de la transformación del campo. El enfoque ofrecido por la RRI marca un giro histórico y social en el modo de comprender el tipo de desarrollo que requiere el campo hacia una economía campesina, familiar y comunitaria.

La promesa de la paz por la vía del desarrollo se convierte en la posibilidad de seguir manteniendo las inequidades sociales en el campo colombiano, pues como afirma Escobar “el posconflicto en Colombia no se puede construir con las categorías que crearon el conflicto”⁴, las cuales llevan al detrimento de la naturaleza y del territorio. De este modo, el despliegue a continuación busca desligar la relación educación-desarrollo-paz para pensar nuevos mundos posibles agenciados por procesos educativos en relación con las alternativas al desarrollo.

⁴ Recuperado de https://clacso.org.ar/clacsotv/perspectivas.php?id_video=530 3 de agosto de 2020, 9:20 a.m.

La educación en perspectiva de alternativas al desarrollo

Este apartado considera otros modos de pensar la vida y la educación rural como apuestas por otros mundos posibles en perspectiva de alternativas al desarrollo.

Guido (2011), da cuenta de dos proyectos educativos muy significativos en el contexto latinoamericano: el proyecto de la universidad intercultural Amawtay Wasi (Ecuador) y el Sistema de Educación Indígena Propio (Colombia). El primero se fundamenta sobre la interrelación de todos los seres entre sí, dado que se complementan y se autorregulan; además las acciones comunitarias que se promueven tienen como fin el buen vivir. El segundo, es generado por el movimiento indígena del Cauca, cuyo sistema educativo “adopta la territorialidad como uno de sus principios, el respeto por la naturaleza como sustento de la vida y la formación dentro de una lógica ecológica” (Guido, 2011, p. 110). Estas prácticas se vislumbran como alternativas al desarrollo, pues implican una perspectiva intercultural que posibilita la apertura al paradigma de la complejidad y “el reencuentro con los saberes ancestrales y nuevas cosmovisiones para generar sentidos y relaciones respetuosas de unos y otros” (Guido, 2011, p. 110).

Transitar hacia el buen vivir requiere ir hacia las personas y no solamente a las cosas. El buen vivir es posible desde el ámbito educativo si se fortalecen las capacidades de los sujetos y se contribuye con su calidad de vida. Si el desarrollo económico exige formar para el mercado, es necesario,

desde las alternativas al desarrollo, poner en diálogo los tiempos y reconocer prácticas educativas diversas de los pueblos, movimientos y actores sociales, centradas en el valor de la persona, colocando la vida como fuente y fin de la educación (Crespo, 2018).

En esta línea Minteguiga (2012), propone comprender el papel de la educación en el paso de “una economía de mercado hacia una economía con mercado, social y solidaria” (p. 44), así como su rol en la incorporación de derechos humanos, colectivos y derechos de la naturaleza. Asimismo, la autora enfatiza en la necesidad de crear nuevas prácticas pedagógicas, repensando nuestra intervención humana y sus consecuencias en el entorno. Al respecto, Foradori (2016), considera el buen vivir como paradigma para construir una racionalidad ambiental que supere la visión extractiva de la racionalidad moderna.

Una mirada al contexto nacional nos ubica en Burgos (2016), quien plantea la urgencia de una educación basada en las prácticas del buen vivir para afrontar el desequilibrio generado por el desarrollo en la relación entre los humanos y los restantes seres de la naturaleza. De este modo, las prácticas del buen vivir permiten construir “escenarios de impacto social que posibilitan nuevas generaciones de ciudadanos hacia una vida humana y ecológicamente más justa” (2016, p. 185). Lo anterior reclama superar los límites que plantean los currículos de ciencias naturales y los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) en las instituciones educativas.

Sepúlveda y Monsalve (2017), al preguntarse por las bases epistemológicas, pedagógicas y metodológicas que hacen posible una formación para los docentes en alternativas al desarrollo, plantean un cambio de paradigma orientando la acción educativa hacia el biodesarrollo en cuanto ética para el cuidado de la vida de todo el ecosistema. De este modo, el cuidado colectivo y del mundo, en cuanto buen vivir, se convierten en “el horizonte para construir sujetos autónomos capaces de pensar y actuar por sí mismos, en relación con los otros” (Sepúlveda y Monsalve, 2017, p. 287).

Teniendo a la base la pregunta por la posibilidad de construir alternativas al desarrollo en el ámbito rural, tras el Acuerdo de Paz en Colombia, Castillo (2016) hace una mirada crítica a la eficiencia productivista que orientan los Planes de Desarrollo del país y aboga por alternativas al modelo imperante. Esta apuesta académica pone en marcha otras lógicas que incluyan “valores tales como la solidaridad... otras formas de relacionarse con la naturaleza y otras cosmovisiones para un futuro en el que las mayorías tengan cabida” (Castillo, 2016, p. 83). Aunque la autora comprende el posacuerdo como escenario para la construcción de alternativas al desarrollo, es posible entrever que allí la educación juega un papel importante ya que facilita horizontes nuevos de comprensión de la vida rural.

Pineda y Suaza (2017), dan cuenta de un proceso de educación crítica, comprendiendo la labor educativa campesina en torno a la

construcción de alternativas al desarrollo rural y buen vivir. En este estudio la comunidad reconoce la inviabilidad de una agricultura que amplía las brechas sociales y contribuye a la degradación del ecosistema. La alternativa se encuentra en la agroecología como propuesta del buen vivir en las comunidades rurales que acompaña la Corporación de Estudios, Educación e Investigación Ambiental (CEAM), para recuperar la identidad y quedarse en el campo. Los procesos comunitarios han permitido “un despertar de conciencia alrededor de la necesidad e importancia de cuidar la naturaleza, de restablecer los vínculos ancestrales con la madre tierra, de rescatar los conocimientos y valorar las identidades campesinas” (Pineda y Suaza, 2017, p. 161).

La propuesta presentada por Neira (2019) en torno a la emergencia de una economía feminista a través de una etnografía multilocal, ratifica la apuesta por la búsqueda de alternativas al desarrollo en el contexto de los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) con la Asociación de Mujeres en Icononzco (Tolima) y Mutatá (Urabá). Esta propuesta indaga por las disposiciones subjetivas para transitar de las economías de mercado hacia las economías del cuidado. Este trabajo en el marco de la implementación del Acuerdo de La Habana, apunta a ofrecer un modo diverso de construir la paz desde la sostenibilidad de la vida.

El rastreo de alternativas al desarrollo y la educación evidencia la relevancia que ha ido tomando esta relación en el contexto latinoamericano. Los acentos relacionados por las

investigaciones en torno al buen vivir, al cuidado de la vida, los procesos colectivos de recuperación de la historia, el rescate de la solidaridad, la economía del cuidado y la necesidad de nuevos modos de relación con la naturaleza, plantean un escenario adecuado para pensar la educación como agente capaz de movilizar una transformación del campo por otras vías posibles.

A modo de conclusión

El rastreo efectuado ha permitido hacer un análisis en torno a la educación rural en relación con el conflicto y el posconflicto, así como también sobre la educación media técnica agropecuaria dentro del contexto rural. Allí, se caracteriza a la escuela como un escenario propicio para agenciar procesos de paz, pero altamente limitada por la ausencia de políticas educativas, la poca pertinencia frente a las necesidades del contexto y la orientación de sus prácticas en función del desarrollo económico o de desarrollos alternativos. El abandono del Estado, la reactivación del conflicto armado y los currículos descontextualizados, son realidades que no se pueden desconocer a la hora de pensar la escuela de cara a la construcción de la paz a partir de los Acuerdos de la Habana.

Si desde la RRI se establece una vía para la transformación del campo que incluye la educación rural y la educación media técnica agropecuaria, esta posibilidad histórica representa una oportunidad para pensar la pertinencia de la educación desde las alternativas al desarrollo superando así las categorías de progreso, crecimiento económico,

competitividad y extractivismo que están en la base de la lógica del desarrollo. La mirada de la educación rural y la educación media técnica en perspectiva de alternativas al desarrollo permite transitar del paradigma desarrollista a un nuevo modo de relación con la naturaleza, en cuanto acentúa nuevos modos de vida como la ética del cuidado, la práctica del buen vivir, la agroecología, las economías del cuidado, las prácticas campesinas de asociación y de recuperación de la memoria, entre otras experiencias que van emergiendo en el contexto.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, A., Martínez, J. (2016). La agricultura familiar en Colombia. Estudios de caso desde la multifuncionalidad y soporte a la paz. Fondo Editorial ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Agrosolidaria.
- Agudelo, N.G. (2013). Educación y desarrollo: para Colombia, ¿una relación con posibilidades de realización sociohistórica? Revista Tecnogestión pp.12-19. Volumen 10 No. 1.
- Alzate, F., López, Ángela, Loaiza, D. (2019). Incidencia del modelo pedagógico en la construcción del proyecto de vida de estudiantes de educación media rural. El Ágora USB, 19(1), 95-114. <https://doi.org/10.21500/16578031.3494>

- Arias G. J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Ballesteros, F. (2017). Estudio de caso: institutos técnicos agropecuarios y forestales, ITAF. Proyecto de responsabilidad social empresarial implementado Por la Fundación Smurfit Kappa Colombia. Consultado el 27 de junio de 2020.
- Bautista, M., Gonzáles, G. (2019). Docencia rural en Colombia. Fundación Compartir. https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio_docencia-rual-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf
- Burbano, N. (2013). Modalidad agropecuaria como alternativa de calidad educativa para el progreso de la población escolar rural de Albán. [tesis de maestría. Universidad de Nariño] Repositorio institucional <http://sired.udenar.edu.co/2470/1/89762.pdf>
- Burgos, A. (2016). Buen vivir con la naturaleza en las instituciones educativas: una necesidad en Boyacá, Colombia. *Culturales*, 4(2), 185-208.
- Castillo, O.L. (2016). ¿Es el posacuerdo un escenario para la construcción de alternativas al desarrollo para Colombia? En dime qué paz quieres y te diré qué campo cosechas. Reflexiones sobre lo rural en los diálogos de La Habana. pp. 55-84 Pontificia Universidad Javeriana.
- Cifuentes, J., Rico, S. (2016). Proyectos pedagógicos productivos y emprendimiento en la juventud rural. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte* n° 25, junio diciembre, 2016 ISSN 2145-9444 (electrónica) <http://dx.doi.org/10.14482/zp.25.9795>
- Colina, L.J., Dudamel, C. (2019). La educación rural como eje nuclear para el desarrollo endógeno sustentable. *Revista Arbitrada del CIEG - Centro de Investigación y Estudios Gerenciales* ISSN: 2244-8330. Páginas 144-155
- Crespo, C. (2018). Semillas y caminos para la educación latinoamericana en tiempos de incertidumbre. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n3p36-52>
- Dimas, P., Malagón, L. (2011). Pertinencia de la educación media técnica en Colombia. *Perspectivas Educativas* – 2011/4/51-65/. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/issue/view/92>

- Estrada, L. (2017). Desarrollo productivo y equidad en los territorios del posconflicto. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/kolumbien/13680.pdf>
- Fonseca, R.A. (2018). “Proyectos Pedagógicos Productivos como proyecto de vida de egresados de la IETAD”. Revista Vínculos, vol 15, no 1, enero-junio 2018, 70-79. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/vinculos/article/view/13137/13896>
- Foradori, L. (2016). La educación ambiental como herramienta para la concientización y participación ciudadana en el paradigma del buen vivir, frente a la racionalidad capitalista en Latinoamérica. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=718
- García, S., Maldonado, D., Acosta, M., Castro, N., Granada, D., Londoño, E., Pérez, J., Rey, C., Rosales, L. y Villalba H. (2016). *Caracterización de la oferta de la educación media en Colombia*. (Documentos de Trabajo. No. 33). Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo. https://www.researchgate.net/publication/313701384_Caracteristicas_de_la_oferta_de_la_educacion_media_en_Colombia
- Giraldo, E. (2016). Entre el fusil y el tablero [tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/57069>
- Gómez, E. (2019). Memoria biocultural, saberes locales agrícolas de los contextos locales integrados en la educación media técnica agropecuaria. Revista Arbitrada del CIEG. ISSN: 2244-8330 Número 39 septiembre-octubre 2019 [páginas 82-52]. [http://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.39%20\(82-91\)-Gomez%20Eduardo_articulo_id523.pdf](http://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.39%20(82-91)-Gomez%20Eduardo_articulo_id523.pdf)
- González, M. (2016). *El verdadero fin del conflicto armado: jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia*. Reporte. NOREF. Norwegian Center for Conflict Resolution. https://www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/noref_report_nrc_educacion_colombia_2016.pdf
- Guerrero, E., Rojas, A., Torres, M., Bourdon, N. (2014). Plan prospectivo para el desarrollo agrario en las Regiones colombianas a partir del posconflicto al año 2025. El Agora USB, 14(2), 397-417. <http://hdl.handle.net/10819/7090>

- Guido, S. (2011). Alternativas al desarrollo y educación en América Latina. *Revista Educación Y Ciudad*, (21), 101-112. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/107>
- Iguarán, J.M. (2015). Una aproximación a la educación media en Colombia desde 1994 hasta 2015: reflexiones a partir del estado del arte [tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio institucional. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22597/EDUCACION-MEDIA-EN-COLOMBIA.-ESTADO-DEL-ARTE-2-485.pdf?sequence=1>
- Jaramillo, O., Ocampo, A., Osorio, F. (2018). ¿Qué jóvenes rurales deja el conflicto armado colombiano?: Retos en tiempos de posacuerdo. In Vázquez M., Ospina-Alvarado M., & Domínguez M. (Eds.), *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual* (pp. 199-220). Ciudad de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Retrieved November 28, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/j.ctvfjd17k.12>
- Lozano, D. (2013). Desarrollo, educación rural y construcción de paz en Colombia. Bogotá. Ediciones Unisalle.
- Martínez, S., Pertuz, M.C., Ramírez, J.M. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. <https://www.compartirpalabramaestra.org/publicaciones-e-investigaciones/otras-investigaciones/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-del>
- Minteguiga, A. (2012). Nuevos paradigmas: educación y buen vivir. *Movimiento Ciudadano Contrato Social por la Educación en el Ecuador* 43-53.
- Moreno, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Diálogos De Saberes*, (46), 125-142. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.46.2017.2578>
- Naranjo, D.C., Carrero, A. (2017). Retos y desafíos de la Educación rural para niños y jóvenes en escenarios de construcción de paz: una mirada desde lo local para la transformación global Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e intervención social* No. 24, julio-diciembre 2017: pp. 95-120. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/12899/Prospectiva24-p.95-120-retos%20y%20desafios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Neira, A. (2019). Emergencias de una economía feminista. Etnografía multilocal de las prácticas de cuidado propuestas por las FARC en los espacios territoriales de capacitación y reincorporación de Icononzo (Tolima) y Mutatá (Urabá). https://www.ucentral.edu.co/noticentral/andrea-neira-cruz-primer-lugar-del-premio-jorge-bernal?fbclid=IwAR2dP5nEPCPfw_0UvSCEDQ7HBasPJArtn_NbDyIAm-f9_ZCwjQhHbfmEY8
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera 24.11.2016. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Osorio, J.J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191. <https://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.07>
- Ospina, D. A., López, S., Burgos, S.B., Madera, J.A. (2018). La paz entre o urbano e o rural: imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 943-960. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.16220>
- Pabón, N., Izarra, D. (2018). La Práctica Pedagógica en Instituciones Técnicas del Sector Rural de Colombia. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Gestión*, 1 (2). <http://scmjournals.com/ojs/index.php/jscmrr/article/view/20>
- Pacheco, C. (2016). Impacto económico de la violencia armada sobre la producción campesina, caso municipios zona de distensión departamento del Meta, Colombia (1991-2014). *Revista Le Bret*, 8. Bucaramanga, Colombia: Universidad Santo Tomás, pp. 93 – 123. ISSN: 2145-5996. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/LEBRET/article/view/1688/1303>
- Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6 (45), 52-65. doi:10.17227/nyn.vol6.num45-8320
- Pineda, M.C., Suaza, D.E. (2017). Una reflexión crítica de la educación rural desde la experiencia propia, hacia un proceso que promueva la resignificación de la identidad campesina y el arraigo al territorio [tesis de maestría Universidad de Antioquia]. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/10063/1/PinedaMaria_2018_educacionrural.pdf

- Pinedo, E., Ahue, R., Coello, S. (2018). Fortalecimiento de la modalidad agropecuaria en la institución educativa José Celestino Mutis de Puerto Nariño, Amazonas (tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana). <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4094/FORTALECIMIENTO%20DE%20LA%20MODALIDAD%20AGROPECUARIA%20EN%20LA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pita, L. A., González, W. (2016). La nueva ruralidad en la educación: percepciones de la comunidad académica universitaria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista De Investigación Agraria Y Ambiental*, 7(2), 145-155. <https://doi.org/10.22490/21456453.1564>
- Ramírez, A. (2015). Educación, pedagogía y desarrollo rural; ideas para construir la paz. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Rivera, A, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 65, 99-120.
- DOI: <https://doi.org/10.14483/2322939X.13137>
- Ruiz C. C. (2017). El estado del campo colombiano para la Reforma Rural Integral. El caso de Antioquia. *Estudios Políticos (Universidad de Antioquia)*, 50, pp. 303-325. DOI: 10.17533/udea.espo.n50a16
- Saavedra, O. (2017). El discurso del desarrollo y las nuevas ruralidades en América Latina. *Revista Criterio Libre Jurídico*. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/1605/4900>
- Salgado, C. (2014). Colombia: Estado actual del debate sobre desarrollo rural (1ª ed.). Desde abajo.
- Sánchez, E., Sánchez, V. (2018). La paz y la solución al problema del campo en Colombia: un análisis comparado entre el Acuerdo de Paz y el Plan Nacional de Desarrollo. <file:///C:/Users/Windows/Downloads/Dialnet-LaPazYLaSolucionAlProblemaDelCampoEnColombia-6389578.pdf>
- Sandoval, M.A. (2019). Perspectivas de la educación ambiental y agrícola como paradigma educativo ecológico-productivo. www.revistanegotium.org/ve/ / núm. 43 (año 15) pág. 43-63. <http://www.revistanegotium.org/pdf/43/art3.pdf>

- Sepúlveda, C.M., Monsalve, C.A. (2017). Bases Epistemológicas, Pedagógicas y Metodológicas para la Construcción de un Programa de Formación Sobre Gestión de Alternativas al Desarrollo. Tomado de: Memorias del Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en perspectiva Latinoamericana. I Congreso - Convergencias y divergencias. Hacia educaciones y desarrollos otros.; capítulo III, ponencia 2. Págs. 282-297.
- Serna, J.M., y Patiño, S. (2018). Educación y desarrollo humano en los contextos rurales. Revista Temas III (12), 189-200. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i12.2042>
- Trujillo, I. P. (2014). Reformas agrarias en Colombia: experiencias desalentadoras y una nueva iniciativa en el marco de los Acuerdos de Paz en la Habana. Ensayos De Economía, 24(45), 35-60. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ede/article/view/50431>
- Trujillo, L., Cardona, S. (2018). La educación rural en escenarios de paz y posconflicto. Un acercamiento al estado del arte. Campos en Ciencias Sociales. Vol. 7, n° 2. pp. 175-218. DOI: <https://doi.org/10.15332/25006681.4288>
- Vargas, L. D. (2017). Lineamientos para la educación rural en el posconflicto: Marco del acuerdo de paz Colombia 2016. Hojas Hablas, (14), 123-130. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n14a9>
- Vargas, L. (2018). La educación media técnica y su articulación con la educación superior en el departamento de Bolívar 2010-2015. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.13043/dys.72.5>
- Velásquez, P. A. y Tangarife, L. A. (2019). Los maestros de escuelas rurales como agentes en procesos de postconflicto. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15 (2), 180-207. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15\(2\)_9.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15(2)_9.pdf)



CC BY -NC-ND 4.0.

La imagen que se crea sobre el artista y el medio que lo rodea, un estudio de caso de la película “el Comediante” de Gabriel Nuncio y Rodrigo Guardiola

The image that is created about the artist and the environment that surrounds him, a case study of the film “The Comedian” by Gabriel Nuncio and Rodrigo Guardiola

 Omar García Macías¹

Recepción: Marzo 24 de 2022

Aprobación: Mayo 16 de 2022

Publicación: Junio 30 de 2022

Cómo citar este artículo: García M, O. (2022). “La imagen que se crea sobre el artista y el medio que lo rodea, un estudio de caso de la película “el Comediante” de Gabriel Nuncio y Rodrigo Guardiola”.

Miradas, Vol. 17, N° 1. pp. 64 – 74.

<https://doi.org/10.22517/25393812.25019>

Resumen

En el presente trabajo, se pretende estudiar a partir de las ideas de arte y el concepto de artista según Emmanuel Kant y Pierre Bourdieu, cómo es que la sociedad formula y encadena a las personas que buscan en el arte su forma de expresión y su deseo de vida. Lo anterior abordando como caso de estudio la película *El comediante*, dirigida por Nuncio y Guardiola (2021).

¹ Doctorando en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad por la Universidad Autónoma de Morelos, México. Miembro del grupo de investigación de Cine-Comunicación de UPAEP, catedrático de cine.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4904-0922>. Correo electrónico: omar.garcia01@upaep.mx

Palabras Clave: Arte, Artista, Sociedad

Abstract

The objective of this article is to abord how it is that society formulates and chains people who seek in art their form of expression and their desire of life, based on the ideas of art and the concept of artist according to Emmanuel Kant and Pierre Bourdieu using as case of study the film *El Comediante (The Comedian)* directed by Nuncio and Guardiola (2021).

Keywords: Art, Artist, Society

Introducción

Cuando pensamos en lo que debería ser un artista, en cómo debería vivir y en cómo la sociedad lo ve, es muy posible que surjan escenarios diferentes, dependiendo de la gente que hace este ejercicio mental, sin embargo, en un concepto romántico, tal vez permeados por Kant en su crítica del juicio y su idea de lo bello, pensamos a menudo que un artista debe ser una persona que todo el tiempo está creando, que está lleno de ideas que surgen del alma, con un modo de vida bastante exótica, que socialmente es reconocido y con una economía abundante, como sucede con algunos cantantes o escuchamos de algunos directores de cine internacionales, o que al final esto último, el bien vivir, no importa porque vive *para* el arte y no *del* arte, y en ese sufrimiento está su creatividad, ahí el caso romántico socialmente hablando de Van Gogh y tantos otros y otras artistas en la historia de la humanidad.

Sin embargo es interesante a partir de esta imagen social del artista, la propuesta que nos presenta Gabriel Nuncio y Rodrigo Guardiola en su película titulada *El Comediante* (2021) y bajo una excelente propuesta fotográfica de María José Secco que acompaña perfectamente el planteamiento propuesto por los directores, donde podemos ver en esta mirada “autobiográfica” como es que un artista, en este caso un comediante-escritor, interpretada por el propio Gabriel, haciendo el papel de él mismo en un pasado suponemos cercano tiene que vivir en la Ciudad de México (siendo uno de tantos migrantes nacionales que se ven forzados a ir a la capital pues ahí se concentra la industria filmica del país) y cómo es que dentro del medio en el que se desenvuelve o quiere desenvolver -el publicitario, audiovisual y sobre todo cinematográfico- es visto y tratado, al punto de llevarlo a un final inesperado y un tanto fuera de lógica pero ad hoc a lo planteado en la película.

Merece pues hacer un estudio sobre los conceptos que sobre el arte y lo bello desarrolla Kant en su Crítica del Juicio, pues sostenemos que de varios modos, esto ha permeado de manera un poco romantizada en la idea del artista y su labor, así como también abordar la idea del imaginario social y esta versión de realidad, y ponerla en el contexto de los estudios sobre arte, *habitus* y el sentido social del gusto que desarrolla Pierre Bourdieu y así intentar comprender cómo es que estas miradas pueden afectar a una persona creativa e incluso llevarla al punto del olvido-resignación y redención extra

mundana, en este caso por la abducción extraterrestre.

Por tanto, dividiremos este estudio de caso en 3 partes, primero veremos lo que para Kant en su *Crítica del Juicio* concibe como lo bello, sublime y la liberación del artista, luego abordaremos a Pierre Bourdieu en relación a sus conceptos de *habitus* y el arte a partir de sus textos de *El sentido social del gusto* y *Sociología del arte*, para por último hacer un análisis de lo que Gabriel Nuncio y Rodrigo Guardiola nos presentan y que dejan de manifiesto cómo es que en la sociedad contemporánea mexicana, el artista sólo tiene cabida mientras éste sea comercial o demasiado “artista”, al final igualmente comercial pues “si no vende no funciona”, y sus modos de vida son irrelevantes al punto de dejar de importarnos como sociedad la persona (antes que el artista) con sus consecuencias posibles.

Kant, lo bello, lo sublime y la liberación del arte.

Emmanuel Kant, es sin duda en el imaginario social, uno de los filósofos que más formula sobre los conceptos de lo bello, lo sublime y cómo el arte y el artista (el genio Kantiano) deben abordar estos conceptos, que han permeado de una manera un poco *tropicalizada* en nuestra sociedad, pues si bien es probable que no todo artista y gente haya leído *Crítica del Juicio*, justamente sus conceptos de lo bello, lo sublime y la liberación del arte son ideas que parecieran dominar en el siglo XX y lo que vamos del XXI, a pesar de la evolución que el arte ha tenido desde que sus propuestas fueron planteadas.

Para Kant el gusto no es ni debe ser un juicio de conocimiento, es decir que no podemos para hablar de gusto y ser objetivos, sino más bien, es un juicio estético y por tanto este es enteramente subjetivo, así comienza abordando el tema de la belleza y lo bello en particular en su ensayo titulado *Crítica del Juicio seguida de las observaciones sobre el asentimiento de Lo bello y lo sublime* (1876). En este texto Kant formula lo siguiente “todos deben reconocer que un juicio sobre la belleza en la cual se mezcla el más ligero interés, es parcial, y no es un juicio del gusto” (p.31), es decir para Kant, el tema de lo bello es subjetivo y por tanto estético pero para que esto sea realmente considerado bello, debe estar fuera de todo interés personal, moral, de la idea de lo agradable o lo bueno, simplemente debe darnos una satisfacción sin ningún tipo de interés, pues de otro modo no es un juicio sobre lo bello de una manera pura y nos comenta lo siguiente:

Muchas cosas pueden tener para mí atractivo y encanto, y con esto a nadie se inquieta; pero cuando damos una cosa por bella, exigimos de los demás el mismo sentimiento, no juzgamos solamente para nosotros, sino para todo el mundo, y hablamos de la belleza como se está fuera una cualidad de las cosas. También si digo que la cosa es bella, pretendo hallar de acuerdo consigo a los demás en este juicio de satisfacción, no es que yo haya reconocido muchas

veces este acuerdo, sino que creo poder exigirlo de ellos. (Ibíd., p.35-36)

Es decir, cuando para Kant algo es bello, esta belleza debe ser universal a pesar de su subjetividad, pues al estar libre de un interés personal o moral (social) es por tanto o debería ser perceptible igualmente por todos en su subjetividad, este concepto es muy interesante pues podemos ver como nosotros como gente del siglo XXI seguimos de algún modo formulando este principio kantiano, es muy común ver como la gente habla de que una película es buena o mala en función de su subjetividad pero queriendo imponer la misma a todo mundo sin argumento alguno, porque para ella o él esta está considerada en el apartado de lo bello kantiano. Así entonces Kant prosigue en su formulación:

El juicio del gusto, en el cual tenemos conciencia de ser por completo desinteresado, puede, pues reclamar con justo título un valor universal, aunque esta universalidad no tenga un fundamento en los mismos objetos; o en otros términos, hay derecho a una universalidad subjetiva. (Ibíd., p.35)

Para Kant, la belleza es algo propio a la naturaleza, algo que al no tener interés alguno más que su belleza misma, está libre del objeto, y es determinante en el sentimiento del sujeto que percibe, así entonces dice que cuando lo que hay es una emoción entonces ya no estamos hablando de lo bello sino de lo sublime, pues ahora

si bien no hay un interés, sí hay una emotividad y esta no puede entrar en el juicio puro del gusto. Lo sublime está para Kant más ligado a la creación humana, al arte y si bien bello y sublime son cuestiones que agradan por sí mismos, pero de manera distinta al ser provocadas por cuestiones diferentes, como comenta Kant

Lo bello es lo que agrada en el juicio solo (y no, por consiguiente, por medio de la sensación, ni según un concepto del entendimiento). De aquí se sigue naturalmente que puede agradar sin ningún interés. Lo sublime es lo que agrada por oposición al interés de los sentidos. (Ibíd., p. 67)

Así entonces para Kant aquello que es sublime es lo propio del arte, o de lo que el arte debería ser, pues un artista ataca a los sentidos, pero para que esto ocurra el arte debe ser un arte liberado, es decir, debe ser una creación “con una voluntad que toma la razón por principio de sus acciones” (Ibíd., p. 88)

Este es un punto medular en el pensamiento sobre el arte y la función del artista, pues en su ensayo, Kant aboga por el genio del artista y este para que surja más allá del talento, de la maestría en su quehacer artístico, debe sobre todo ser libre de ataduras sociales, de intereses mundanos, así entonces comenta:

El arte se distingue también del oficio; el primero se llama liberal; el segundo puede llamarse mercenario.

No se considera al arte más que como un juego, es decir, como una ocupación agradable por sí misma, y no se le atribuye otro fin; más el oficio se mira como un trabajo, es decir, tomo una ocupación desagradable por sí misma (penosa), que no atrae más que por el resultado que promete. (Ibíd., p. 88)

Este concepto que plantea Kant es muy importante en la era moderna y posmoderna, pues de algún modo podemos atribuir dentro de la complejidad² de las cosas, la llegada de las vanguardias artísticas a este designio Kantiano, con el inicio de las vanguardias y sus consecuentes manifestaciones hasta nuestros días, podemos notar cómo es que esta idea de liberación del arte contra oficio queda patente, como se busca aunque sea de manera romántica en muchos casos, pensar que el artista debe estar libre de todo interés monetario para que su obra sea realmente digna, de otro modo, puede caer en el oficio de artesano.

También podemos ver que Kant formula lo que un artista tendría que ser, y es lo que él llama “el genio”, aquella persona que tiene un don natural, llamado talento que da al arte que hace su regla, y por tanto al ser natural, tiene que ver con el espíritu, y en esa idea pertenece a la naturaleza y la naturaleza da la regla al arte. Kant comenta al respecto:

2 Cuando hablamos en el texto presente sobre complejidad o complejo, nos referimos al término morineano, en este sentido “la complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo no y lo múltiple” (Morin, 1990, p. 17)

...para llamarse genio, no basta pensar y meditar, por sí mismo, y no limitarse a lo que otros han pensado, ni aún basta hacer descubrimientos en el arte y en la ciencia, y ser lo que se llama una gran cabeza (por oposición a estos espíritus, que no saben más que aprender o imitar a que se llama papagayos); es que esto que se halla de este modo, se hubiera podido aprender, lo que se alcanza por medio de reglas, y siguiendo, y siguiendo el camino de la especulación y reflexión, y esto no se distingue de lo que se puede aprender por el estudio y la imitación...las bellas artes exigen pues, el concurso de la imaginación, del entendimiento, del alma y del gusto. (Ibíd., p.91,97)

Cuando hoy día, en pleno siglo XXI hablamos de arte, más allá que hoy tenemos poéticas posmodernas y arte conceptual que dista mucho de esta primera tesis kantiana sobre el arte, lo bello y lo sublime, podemos darnos cuenta que en el imaginario social, lo arriba expuesto sigue siendo de un modo u otro todavía el punto de partida sobre las ideas de lo que el arte y el artista deberían ser, aunque modificados a las situaciones, a la gran pantalla y a la era posmoderna, la sociedad aún sigue romantizando estos conceptos Kantianos y es interesante ver como tanto los que se quieren denominar artistas o se dedican a la

creación artística en sus diferentes disciplinas, pero sobre todo en las que tienen que ver con el audiovisual que es el caso que estamos estudiando, siguen pensando bajo estos preceptos formulados por Kant en el siglo XVIII.

Aunque lo analizaremos a fondo más adelante, vale pensar sobre la película de Nuncio y Guardiola, cómo es que Gabriel busca aparentemente a toda costa luchar por dejar de ser artesano en el oficio de la comedia de stand up a convertirse en artista con su guion de “la astronauta” que nunca puede llevar a cabo, en esta lucha por liberarse o parafraseando a Kant, dejar de ser mercenario y volverse genio en el arte.

Bourdieu, *habitus*, el sentido social del gusto.

Pierre Bourdieu es sin duda uno de los sociólogos más importantes del siglo XX que aborda desde su área de conocimiento el tema del arte como un fenómeno social y del sentido social del gusto sobre el arte a partir de un concepto que es de algún modo la piedra angular de sus teorías sociales junto con el término de *campos*, y esta es el concepto de *habitus*.

Para Bourdieu el *habitus* “son sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes.” (2010, p.9)

Este concepto es fundamental porque con él Bourdieu aborda cómo los constructos sociales nos modelan y generan incluso nuestra forma de conocimiento y de entendimiento del mundo, y al ser el arte una manifestación personal, subjetiva, pero

a la vez social, no puede estar exenta de este *habitus* ni en su creación ni tampoco en su percepción por parte del público receptor. La diferencia es que el espectador lo entenderá desde su subjetividad y *habitus*, y este puede o no parecerse al del creador dependiendo de si comparten educación, cultura y ambientes sociales similares o no. Así Bourdieu plantea:

Si la cuestión de la condiciones que hacen posible la experiencia de la obra de arte -y de manera general, del mundo de los objetos culturales- como inmediatamente dotada de sentido está radicalmente excluida de esa experiencia misma, es porque la reasunción de la intención objetiva de la obra (que puede no coincidir nada con la intención del autor) es perfectamente adecuada y se realiza inmediatamente en el caso, y sólo en ese caso, en que la cultura que el creador incorpora a su obra coincide con la cultura, o más precisamente, con la competencia artística que el espectador incorpora al desciframiento de la obra: en ese caso, todo va de suyo y no plantea la cuestión del sentido, del desciframiento del sentido y de las condiciones de ese desciframiento. (1971, p. 46)

Como podemos observar, para Bourdieu la idea de los *habitus*

es importantísima en la forma en que el ser humano como ente social, percibe el mundo, y cuando decimos esto, incluimos las manifestaciones artísticas, no en vano los conceptos de estética y de lo bello han cambiado conforme los constructos sociales e ideas sobre lo que moralmente o no es apropiado cambian también, sin embargo estos cambios no se dan de manera intempestiva ni por voluntad propia, no al menos de la gente común, ni tampoco de las intelectualidades si somos honestos, sino que van siendo introducidos de manera paulatina e inconsciente como manifestaciones contestatarias, de rebeldía en algunos casos, y de críticas a sistemas, tanto por los artistas como por su público. Así entonces Bourdieu comenta:

Dado que la obra de arte sólo existe como tal en la medida en que es percibida, es decir, descifrada, resulta obvio que las satisfacciones vinculadas a esta percepción...no son accesibles más que a quienes están dispuestos a apropiárselas porque les atribuyen un valor. (Ibíd., p. 60)

Sin embargo, difícilmente el ser humano se da cuenta del cambio de paradigma y por tanto de valía de la obra recibida y menos aún que lo que percibe comienza a ser un sincretismo de ideas, entre lo rechazado y lo aceptado, y así entonces a pesar de que en la posmodernidad el arte se vuelve conceptual, en el público no especializado y en el que lo es, siguen permeando conceptos de lo bello, de

los sublime y la idea romántica de la liberación del arte y del genio kantiano, pese a que la búsqueda creativa ya no va en esa dirección, o no al menos en la mayoría de situaciones de lo que se considera arte y lo que consideramos artista.

Bourdieu plantea algo muy interesante respecto a lo que para él la sociedad percibe como artista a un grupo de estudiantes de arte en Francia.

¿Un artista es alguien que dice de sí mismo que es un artista, o es aquel de quien los otros dicen que es artista? Pero los otros, ¿quiénes son? ¿son los otros artistas, o la gente de su pueblo que cree que es un artista, que puede creer que un pintor aficionado es un artista? Puede verse que la cuestión de decidir quién sostiene el derecho de decir de alguien que es un artista es muy importante y muy difícil. ¿es la crítica, el coleccionista? ¿es el comerciante de cuadros? ¿es el público?. (2010, p.22)

Este pensamiento es muy interesante y complejo de analizar, porque si como Bourdieu dice el artista es algo que sólo socialmente puede ser decretado, no importa si la persona creativa se considera o no artista, lo que importa es que alguien con más autoridad moral e intelectual (al menos en el mundo del arte y que tenga cierta influencia en el público espectador) decreta que lo es, y ahí tenemos los museos, las galerías, las salas de cine,

los festivales de cine y todo donde estos “jurados” dictaminan quién o quién no es artista y el valor de su obra. De ahí que en su libro sobre “la sociología del arte” Bourdieu comente lo siguiente: “La idea que nos hacemos de un artista depende de las obras que se le atribuyen, y lo queramos o no, esa idea global que nos hacemos de él impregna nuestra mirada sobre cada una de sus obras.” (1971, p.56)

Nos resulta muy importante estudiar estos textos de Bourdieu sobre el arte y el artista más allá de a un nivel puramente estético a un nivel sociológico, porque se nos olvida que en lo complejo de la vida, la mejor mirada es la que abarca varios puntos de vista y no sólo el concerniente a un campo, pero por otro lado aún de más relevancia, se nos olvida que al ser seres con *habitus* en términos bourdieanos, nuestras creaciones y percepciones son completamente construidas y nunca puras, nunca libres a lo etéreo y a la sociedad en la que estamos. Por eso también Bourdieu afirma lo siguiente:

...la legibilidad de una obra contemporánea varía según la relación que los creadores mantienen, en una época dada, en una sociedad dada, con el código exigido por las obras de la época precedente, relación que es en sí misma función de la relación que el artista, o mejor, la fracción de artistas e incluso de los intelectuales mantienen con el resto de la sociedad y en particular con las otras fracciones de las clases

dominantes, es decir, con los consumidores, con sus gustos y demandas. (Ibid., p. 82)

Podemos darnos cuenta entonces de lo complejo que es a partir del concepto de *habitus* de Bourdieu ser un artista, pues no basta con la creación propia, con las ganas de trascender, con la búsqueda de lo sublime en las creaciones propias y de lo técnicamente perfecta que esté la obra construida, importa mucho más que la sociedad, y sobre todo este grupo que dictamina (críticos, analistas, teóricos, intelectuales) digan que es arte o no, y por tanto que la persona es digna de ser llamada artista y de ser apoyada o no. Pero, por otro lado, en estas ideas “románticas” del arte y el artista, no se les da oportunidad a aquellas personas que pareciera que su creación no es ad hoc a los tiempos, no es interesante a quienes la valoran y no cumple con las pautas de lo que la sociedad demanda, en esta era de consumo donde al final, lo que parece importar más es justamente eso, que arte sea mercenario o muy “artie” y no una búsqueda interior.

Análisis de la película El Comediante

Una vez que hemos podido revisar las posturas tanto de Kant como de Bourdieu sobre el arte, podemos tratar de analizar esta película que plantea justo la lucha de su protagonista, el propio codirector, por tratar de dejar de ser un mercenario “comediante de stand up”, y seguir su sueño de ser cineasta, artista, a partir de un guion sobre la primera astronauta mexicana que va a Marte, bajo la consigna de

que nunca podrá regresar pero al fin encontrará la paz dicha por el propio Gabriel a lo largo de la película.

Gabriel, es comediante porque no tiene otra manera de vivir, pero podemos darnos cuenta que no es algo que le guste, que lo haga pleno. De hecho cada vez que le es posible plantea la idea de que es “escritor” y de que “ya no quiere hacer comedia”, frente a quienes lo encasillan en ese apartado donde ni siquiera es artista, es meramente alguien que divierte a partir de una serie de datos sobre él y su “mediocridad”, al punto de conocer a una chica – de nombre Leyre- que le ha dicho que ha tenido contacto con extraterrestres y que quiere que él se vaya con ella en una abducción próxima.

Nos parece muy interesante el análisis de esta película, por varias razones, para comenzar porque ganó en el año 2021 el premio a mejor película mexicana en el Festival Internacional de Cine de Guadalajara, uno de los galardones más importantes de México al mundo del cine, a la par tal vez sólo con los premios Ariel, y aquí podemos hacer hincapié en lo dicho por Bourdieu acerca de cómo al final debe haber un grupo de “conocedores” que decreta la valía de una obra, pues habría que preguntarse bajo esta teoría si no hubiera ganado dicho certamen tan prestigioso quién sabe cómo sería la aceptación o no de ciertos sectores del público “docto” que sólo le gusta ver películas ganadoras de festivales pues “esas son buenas y son arte”, es decir, que bajo el paradigma propuesto por Bourdieu sería importante ver si la película tuviera la misma aceptación

o no de dicho público si no resulta ganadora. Queda muy patente entonces como en nuestros *habitus* y en el campo del arte, la intelectualidad y cinefilia, lo dicho por Bourdieu funciona casi como un decreto.

En segundo lugar, esta obra nos resulta muy interesante porque en los constructos de imaginarios el propio codirector actúa como sí mismo en un tiempo que no parece ser muy lejano. En él vemos la idea de la búsqueda del genio kantiano y la liberación del arte porque hay algo más allá, lo sublime, que puede y debe dar. De ahí su búsqueda a toda costa de hacer su película sobre “la astronauta” y de tratar de dejar de ser un mercenario (retomando a Kant) que tiene que vivir de lo que la gente le pide o de donde parece tener más “éxito” de subsistencia que es en la comedia de stand up, tan ad hoc a esta posmodernidad donde lo importante es que la gente se ría de las penurias ajenas.

Podemos darnos cuenta cómo en el imaginario colectivo, al menos por lo planteado en la película, la gente no ve mal que Gabriel no tenga para pagar la renta, para comprar aceite de oliva, o que deba quitar casi todas las flores de un arreglo para su tío moribundo pues no lo alcanza el dinero para más, porque al final un artista es una persona que vive así, y de ejemplos en la historia de la humanidad tenemos muchos, lo que no vemos y queda claro en la película, es que mucho del por qué viven así estos “artistas” es porque la sociedad romantiza su imagen, sus modos creativos, sus dificultades “mundanas” y se aprovecha de ello, pagándole poco por sus presentaciones, cobrándole por

“bebidas de cortesía”, no pagándole por publicidad hecha cuando sus deudores viajan en camionetas de lujo, y cómo al mismo tiempo, todo esto es “aceptado” por el propio Gabriel porque para sus *habitus*, todo esto es parte de lo que conlleva vivir del arte, e incluso aunque le molesta puede vivir con ellos pues es el precio a pagar.

Y, en tercer lugar, nos parece muy importante mirar bajo los conceptos bourdianos esta película, porque también se puede evidenciar como quien dictamina si su guion es factible o no de ser realizado a nivel de valía, e incluso si es patrocinado o no, son el propio gremio de artistas-cineastas, en este caso y muy atinadamente haciendo de ellos mismo en esta especie de “ojo experto” y con derecho a voto, así podemos ver a la actriz Cecilia Suárez y al actor Tenoch Huerta (ambos tal vez de los actores más importantes en la actualidad mexicana) y al director de cine canadiense (multipremiado y dicho así en la misma película) Atom Egoyan. Con ellos podemos analizar cómo en diferentes circunstancias dependiendo de sus intereses y *habitus*, cada uno le plantea cosas diferentes a Gabriel para poder realizar o apoyar su guion, desde volver la historia feminista con una crítica al sistema patriarcal, cambiarla de manifestación artística de cine a teatro y de género de drama a comedia en el caso de Huerta, hasta decirle que su historia es una anécdota y no es relevante, pero sí es relevante el conflicto de dos Dj’s que se vuelven adictos a la ketamina cuando el protagonista presenta su historia en un laboratorio de guiones al director Egoyan.

Por otro lado, es muy interesante ahora regresando a la idea de la liberación del arte y del genio kantiano, como es que el protagonista, Gabriel Nuncio, cada vez que intenta conectarse emocionalmente, en su imaginario baila para sentir su *fluir* creativo y emocional, ya sea con su vecino gay, ya sea al contar su historia, y podemos en ese baile intentar conectar con lo más profundo del ser emocional, creativo, del genio liberado.

No sabemos tampoco cuál es la intencionalidad misma de los directores de hacer esta película, y desde nuestros *habitus* leemos todo esto, pero creemos que es relevante hacer esta revisión pues a fin de cuentas, como público y como investigadores, nos parece importantísimo notar como los conceptos teóricos de Bourdieu funcionan en los imaginarios sociales, y cómo hemos llegado a esta idea posmoderna de cuestionar superficialmente pero no a fondo a nuestra sociedad y a la labor del artista, porque a fin de cuentas pareciera no ser tan importante, pero no vemos que cambiamos conforme los *habitus* cambian, y a la vez mantenemos ideas románticas sobre *habitus* viejos, una contradicción muy posmoderna, muy siglo XXI.

Y al final, tanto de la película como de la historia, siguiendo estas ideas, Gabriel no tiene más salida que como le recomendó su tío viejo y moribundo, hacer algo para niños y con final feliz. Extinguiendo así toda búsqueda personal, pero a la vez como su guion de la astronauta, encontrando la paz que su gremio y campo no le pudo dar, terminando como dice Bourdieu

bajo la siguiente idea: “Nadie podría negar que la obra de arte guarda relación con la realidad y que, asimismo, ejerce una acción sobre la sociedad.” (Ibíd., p.135).

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1971). *Sociología del arte*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto, elementos para una sociología de la cultura*. Argentina: Siglo XXI editores.

Kant, E. (1876). *Crítica del juicio, seguida de las observaciones sobre el asentamiento de lo bello y lo sublime*. Madrid: Librerías de Francisco Iravedra, Antonio Novo.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa

Nuncio, G.& Guardiola, R.

(Directores). 2021. *El comediante*

[Película]. Panorama Global &

Agencia Bengala.



Mirada caleidoscópica a los cuentos “una felicidad repulsiva” y “una madre protectora”¹

Kaleidoscopic look at the stories “A repulsive happiness” and “An overprotective mother”

 **María Rosa Valencia Gómez²**

Recepción: Febrero 24 de 2022

Aprobación: Mayo 20 de 2022

Publicación: Junio 30 de 2022

Cómo citar este artículo:

Valencia G, María. (2022). “Mirada caleidoscópica a los cuentos “una felicidad repulsiva” y “una madre protectora”. *Miradas*, Vol. 17, N° 1. pp. 75 – 80.
<https://doi.org/10.22517/25393812.24973>

Resumen

Desde tiempo antiguos, el hombre a través del aforismo griego “Conócete a ti mismo” ha iniciado una búsqueda que parece no tener fin, desde este precepto la sociedad es una variante para determinar la falta de: esencia, libertad, empatía y demás elementos que por medio de la literatura son explorados. La humanidad desde su génesis no ha dejado de “relatar” ese verbo tan corto pero conciso, devela la compleja necesidad de expresar a través de las letras experiencias vividas.

1 Reseña realizada en el seminario de Hermenéutica literaria que hace parte de la Maestría en Pedagogía de la Literatura de la Universidad del Tolima.

2 Licenciada en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima. Maestrante de cuarto semestre de la Maestría en Pedagogía de la Literatura de la Universidad del Tolima. Docente en el área de humanidades de la Institución Educativa Jesús Antonio Amézquita-Sede Santafe de Rioblanco-Tolima.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1107-1720> Correo electrónico: marcer8@hotmail.com

Es este sentido, se trae a colación dos cuentos que hacen parte del libro *Una felicidad repulsiva*, escrito por el Argentino Guillermo Martínez, uno de ellos alude al título de la obra y es la pieza inicial, una historia con matices variados los cuales sumergen al lector en un juego metaficcional, donde la felicidad es el eje temático y sus personajes giran alrededor de esa sensación, que todo sujeto desea obtener. De esta manera, Martínez abre la puerta a secretos familiares, pugnas clasistas y grietas emocionales, que hacen parte de la naturaleza del hombre.

Así mismo, se retoma la historia “Una madre protectora”, con el que se da por concluido el libro, donde el personaje principal traspasa los límites de la maternidad desde un interés desmedido por el hijo, fascinación que emerge en el vientre y continua de manera exagerada con el nacimiento y posteriores etapas de desarrollo. Se puede juzgar las actitudes de ella o más bien compaginar con el amor enfermizo, de esta forma la mujer encarnar el prototipo de madre perfecta que desea hacer lo imaginable para que su hijo este a salvo y aunque son perturbadoras las acciones que realiza, es probable que una madre como dice el título “protectora” justificó el actuar del personaje.

El lector entonces, lograr sentirse identificado con el simbolismo de la maternidad en todo su esplendor, esa que ama, cuida, protege, alimenta, vela, enseña y sobre todo no se equivoca... Al parecer una maternidad idealizada, casi sublime. En este orden de ideas, los dos cuentos son un entramado de historias que ejemplifican la crudeza del

sujeto ante la vida y sus atormentadas realidades.

Palabras clave: Enigmas, felicidad, ficcional, narrador, madre, límites, real, relato, sociedad.

Abstract

Since ancient times, man through the Greek aphorism “Know yourself” has started a search that seems to have no end, from this precept society is a variant to determine the lack of: essence, freedom, empathy and other elements that through literature they are explored. Humanity since its genesis has not stopped “telling” that short but concise verb, reveals the complex need to express lived experiences through lyrics.

In this sense, two stories are brought up that are part of the book *A repulsive happiness*, written by the Argentine Guillermo Martínez, one of them alludes to the title of the work and is the initial piece, a story with varied nuances which immerse the reader in a metafictional game, where happiness is the central theme and its characters revolve around that sensation, which every subject wishes to obtain. In this way, Martínez opens the door to family secrets, class conflicts and emotional cracks, which are part of the nature of man.

Likewise, the story “A protective mother” is taken up, with which the book is concluded, where the main character crosses the limits of motherhood from an excessive interest in the child, a fascination that emerges in the womb and continues from exaggerated manner

with birth and subsequent growth. You can judge her attitudes or rather combine them with sick love, in this way the woman embodies the prototype of the perfect mother who wants to do everything imaginable so that her child is safe and although the actions she performs are disturbing, it is likely that a mother, as the title says, “protective” justified the character’s actions.

The reader, then, manage to feel identified with the symbolism of motherhood in all its splendor, the one that loves, cares for, protects, feeds, watches over, teaches, and above all is not mistaken... apparently an idealized, almost sublime motherhood. In this order of ideas, the two stories are a network of stories that exemplify the crudeness of the subject before life and its tormented realities.

Keywords: Enigmas, happiness, fictional, narrator, mother, limits, real, story, society.

Un mundo metaficcional

El libro *Una felicidad repulsiva* (2013), del escritor Argentino Guillermo Martínez, es un compilado de once cuentos, donde a través de una atmósfera peculiar se proyecta una pieza musical con matices de cantantes de ópera: líricos, heroicos y profundos, convirtiendo el lenguaje en un juego de elementos. Siendo así, el significado real de las cosas varía dependiendo el ángulo con el que se analicen. Todo lo anterior, se refleja en los dos cuentos el primero con el que inicia “Una felicidad repulsiva” así como “Una madre protectora” que se puede encontrar al final de la obra. Evidentemente

se entrelazan desde características comunes, narrados en primera persona. Además de eso el juego de apariencias, enigmas, horrores, conflictos entre lo real y lo falso e historias perturbadoras, son un entramado de hilos conductores que dejan incógnitas por resolver en el lector.

La primera historia, nos transporta a un multiverso donde la familia M un elogiado clan de tenistas, es casi perfecta y no solo eso también es “*feliz*” desde una perspectiva caleidoscópica; el narrador compara durante el desarrollo del relato la vida de estos personajes con la de su familia, una fascinación que emerge de cotidianas acciones persiguen su vida como una sombra que hasta el final de sus días lo invade. Es interesante la forma en que este personaje se pasa su existencia recibiendo cartas, mensajes, hasta correos electrónicos con la esperanza de escuchar alguna noticia fatal, inquietante o turbia que logre borrar todo rastro de perfección de dicha familia.

En este devenir, su vida, logros personales, estudios y trabajo pasan como un Flashback sin llegar a un primer plano, compagino ante la atracción del personaje y me identifico con su obsesión, desde el primer momento en que se realiza la descripción de todos los integrantes, la típica familia de clase burguesa que encaja perfectamente en la sociedad, seres de otro mundo que a pesar del transcurrir del tiempo no envejecen, siguen proyectando en sus rostros el concepto de felicidad, que el narrador siempre anhela tener dentro de su contexto y la idea de que esto sea real no deja de ser paradójico.

De cierta manera, el narrador se convierte en un investigador, indaga, escucha, observa, abstrae información y sigue cada paso que da la familia M, colocando en una balanza los dos mundos que lo sobrecogen. Es decir, mientras su familia se deteriora, le acarrean problemas, sufren fatalidades, la familia M sigue intacta, sin rencillas, ni escándalos de escarnio público, todo lo anterior abre una puerta de posibilidades al narrador, permitiéndole pensar en la verosimilitud de que no todo puede ser tan perfecto y feliz, así inicia la larga tarea de encontrar dentro de esa burbuja de cristal alguna grieta que esté a punto de explotar.

De manera significativa, los personajes desde su naturalidad y actos permiten ampliar la visión normalizada que se tiene de mundo, consintiendo que el narrador observe la felicidad desde su panorámica, pero sin dejar de sentirse inquieto por esos que la pueden vivir y disfrutar. Por otro lado, el autor a través de la elipsis como recurso narrativo, confía ciegamente en la capacidad del lector de deducir esas pequeñas pistas en todo el relato sobre los enigmas de la familia M, ocurre con la primera vez que el narrador conoce de la familia a muy temprana edad, adicional a esto, los cambios de tonalidades en el cabello del señor M, otra curiosidad, es la empleada que menciona el incidente con la pomada, inclusive la teoría que confiesa a su hermana, aunque esta suene muy descabellada; así como la búsqueda en el cementerio de algún indicio de parientes con quien vincularlos. Por su parte, la familia del narrador en este caso el padre y la abuela tratan de apaciguar el éxtasis

de hallar explicación a lo inexplicable con frases como: “Si quieres ser feliz muchacho, no analices, no analices” y “La felicidad es como el arcoíris no se ve nunca en la capa propia, pero si en la ajena” (p.8).

A pesar de todo esto, en el fondo espera que el tiempo se encargue de deteriorar un poco a la familia M, sin embargo, ellos como la felicidad nunca envejecen... más bien aguardan, son sigilosos, no se apresuran y están dispuestos a perdurar en los ojos de quienes los observan.

Cabe destacar que, otro de los aspectos que sobresalen en el cuento es el apellido de la familia M, una letra que acompaña su inmensidad y da la posibilidad al lector de escoger, crear e imaginar la familia que encaja en todo lo sublime que representan, algo semejante ocurre con la particularidad del apellido, puesto que en el relato algunas palabras no terminan de conformarse, pareciera entonces que ese lenguaje faltante no se puede traer a colación porque simplemente causa temor, roza con los límites de lo permitido, perturba y cohibe las realidades donde se mueven intereses y vanas apariencias.

¿Qué se necesita para ser feliz?, ¿Puedo alcanzar la felicidad?, ¿Por qué la felicidad es tan esporádica?, ¿Existe un manual para ser feliz?, ¿La familia M y su perturbada felicidad son reales?, estos diversos interrogantes que denotan en el narrador y traspasan la línea de lo metaficcional, me hacen acompañarlo en su búsqueda, deseo el secreto para la eterna felicidad, pero no quiero pasar toda la vida en ese periplo... Tal como sucedió con él, ni

dejar todo en las manos del tiempo. Así como lo menciona San Agustín. “¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé”. (*Confesiones*, XI, XIV, p. 17), esa esfera donde la temporalidad se detiene como una extensión del alma, suele ser una breve ilusión para la familia M.

Maternidad protectora

Para finalizar con majestuosidad, Martínez termina su pieza maestra con el relato más largo del libro llamado “Una madre protectora”, dicha historia cuenta con diez capítulos y un epílogo, plantea una temática con la que cualquier madre se puede sentir identificada, ese amor desahogado que emerge con la llegada del primer hijo, una conexión que nace desde el vientre y traspasa límites en el plano terrenal, se convierte entonces el oficio de la maternidad en una profesión de por vida, emociones y sentimientos que solo experimentan quienes lo pueden vivir.

En este sentido, el narrador de la historia probablemente es el álter ego del escritor, deducciones que afloran desde simbolismo y su afinidad matemática por las pinturas del artista. Él es quien se encarga de abrir la puerta a un lugar, tiempo y espacio, con personajes camaleónicos que logran en el relato una multiplicidad de voces, vidas prestadas alimentadas por la necesidad de complacer a otros sujetos; en este caso particular el círculo social de escritores y artistas en ascenso. La descripción que hace al personaje de Lorenzo, un pintor reconocido y fiel colaborador de la revista de literatura, no solo por su particularidad

apariencia asemejada a un Taras Bulda, encarnación de un héroe cosaco, pueblo guerrero del sur de Rusia del siglo XV- XVI, sino también por su pareja, una extranjera Danesa que, a pesar de la diferencia de edad, proyecta ser el complemento perfecto.

En todo el desarrollo de la historia, se develan secretos, personalidades arribistas emergen y la lucha por mantener un estatus social, salen a la luz... Demostrando uno de los aforismos del ser humano en el siglo XXI “El beneficio individual siempre prima del colectivo”, todo lo anterior, refleja las mentiras del hombre contemporáneo que se jacta de ser el centro de un séquito a quien permear de identidad. Además de eso, entes de poder que prejuzgan por historias pasadas, toman el camino fácil y el desconocimiento es la causa central de la hecatombe que hace que Lorenzo sucumba entre los límites de la cordura y la razón.

Así las cosas, Martínez expone de forma sutil algunos trastornos psiquiátricos en sus personajes, uno de esos es Sigrir la esposa del pintor, con el síndrome puerperal: psicosis que se presenta durante el posparto, aunque desde el casamiento y etapa del embarazo se develan indicios de su comportamiento, la intención de proteger al hijo y regresarlo al útero, es algo natural para el esposo y pasa por sus ojos sin prestar mayor importancia, no obstante comienza angustiarse por los pedidos extraños que ella hace, por ejemplo: la bañera en forma de útero, así como el cambio de leche formulada por un alimento similar al que recibe el bebé en el vientre, como también;

la búsqueda de una casa amplia con sótano, además de la llegada de una nodriza del país natal.

Toda una sociedad que se vuelve testigo de las anomalías, y a su vez viven inertes sin apoyar las razones y supuestos imaginarios del artista, que termina por ser diagnosticado con la enfermedad de Capgras: un delirio permanente donde se cree que las personas del entorno son remplazadas por un impostor que es físicamente igual a ellos, aunque su paranoia es diferente dado que él no logra reconocer a su hijo. A la par de esto, el historial alcohólico y familiar también lo deslegitima, sin embargo es admirable como el narrador logra ser empático con los problemas que acarrear a Lorenzo, aun así, queda faltando más, tal como él lo menciona en el velorio “Entre todos lo habíamos abandonado, y eso, y nada más, era lo que veríamos al mirarlo” (p. 99). Fue aislado, lo dejaron solo en su lucha y en un último intento por rescatar a su hijo de las garras protectoras de su madre, pierde la vida.

Conclusiones

Un juego de perversiones se desarrollan en los relatos, que deja finales abiertos permite observar que en ocasiones lo cotidiano puede pasar la línea de lo macabro, me acuerdo entonces sobre una clase donde trabajé con los muchachos cuentos cortos para monstruos de Santiago Pedraza, la furia y violencia encarnadas en el espíritu humano, aberraciones que no imaginamos y aun así existen sujetos dispuestos a cumplirlas, atmósferas similares a las historias del gran Poe, tensiones y actos detestables que con

gran astucia atrapan al lector. Encuentro entonces, en la narración de Martínez la puerta a situaciones desconocidas desde sucesos naturalizados.

Tal como lo menciona Borges, “Es curiosa la suerte del escritor. Al principio es barroco, vanidosamente barroco, y al cabo de los años puede lograr, si son favorables los astros, no la sencillez, que no es nada, sino la modesta y secreta complejidad” (1964, p. 2).

Los dos cuentos son reflejo de las palabras de Borges, porque cuando se escribe lo real con detenimiento una fina capa se esconde, como una estocada final, termina siendo la pieza faltante en el engranaje de la escritura.

Referencias bibliográficas

- Borges, J. (1964). *El otro, el mismo*. Tomado de: <https://elblogdewim.files.wordpress.com/2014/07/el-otro-el-mismo.pdf>
- Martínez, G. (2013). *Una felicidad repulsiva*. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Planeta.
- San Agustín. (1983). *Confesiones de San Agustín*. Tomado de: <https://www.iesdi.org/universidadvirtual/BibliotecaVirtual/Confesiones%20de%20San%20Agustin.pdf>



“Dejar aprender”: entre filosofía y didáctica de la filosofía en bachillerato¹

“Letting learn”: between philosophy and philosophy didactics in baccalaureate

 **Fredy Hernán Prieto Galindo²**

Recepción: Febrero 10 de 2022

Aprobación: Mayo 29 de 2022

Publicación: Junio 30 de 2022

Cómo citar este artículo:

Prieto G, Fredy. (2022). “Dejar aprender”: entre filosofía y didáctica de la filosofía en bachillerato. *Miradas*, Vol. 17, N° 1. pp. 81 – 94.
<https://doi.org/10.22517/25393812.24952>

Resumen:

Desarrollo aquí una reflexión hermenéutica sobre algunos asuntos en torno a la enseñanza de la filosofía en bachillerato en Colombia. Siguiendo la escuela de Hermenéutica de Alberta, Canadá, desarrollo una interpretación basada en experiencias personales, etimologías, metáforas y frecuentes conexiones con mi vida personal con el fin de profundizar la comprensión del fenómeno abordado (no para hallar o revelar su verdad). De esta manera, opto por un lenguaje menos científico y formal que pretenda proponer conocimientos comprobados y definitivos. Resalto así el lado reflexivo (fenomenológico-hermenéutico) del documento. En cuanto al tema o fenómeno, este texto se centra en un prejuicio que probablemente persiste con fuerza entre los docentes de filosofía en Colombia y que nos permite comprender por qué es y ha sido tan difícil cambiar las formas de enseñanza de la filosofía: el maestro es el que debe enseñar y el estudiante el único a aprender. Ofrezco aquí mi interpretación.

1 Este texto es la primera parte de un documento más extenso. La segunda parte se encuentra en evaluación en otra revista colombiana. Su título es *Didáctica de la Filosofía en Colombia: una Reflexión Hermenéutica*.

2 Licenciado en Filosofía de la U. San Buenaventura. Magister en Educación de la Universidad de los Andes. Estudios doctorales en la Universidad de Alberta.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9738-5653> Correo electrónico: prietoga@ualberta.ca

Palabras clave: Filosofía, Enseñanza, aprendizaje, instructor, libertad, hermenéutica.

Abstract

I develop here a hermeneutical reflection on some issues around the teaching of philosophy in high school in Colombia. Following school of Hermeneutics of Alberta (Canada), I develop an interpretation based on personal experiences, etymologies, metaphors and frequent connections with my personal life in order to deepen the comprehension of the phenomenon addressed (not to find or reveal its truth). In this way, I choose a less scientific and formal language that intended proven and defined knowledge. I thus highlight the reflective (phenomenological-hermeneutic) side of the document. Regarding the theme or phenomenon, this text focuses on a prejudice that probably strongly persists among philosophy teachers in Colombia and that allows us to understand why it is and has been so difficult to change the ways of teaching philosophy: the teacher is who must teach and the student the only one that must learn. I offer here my interpretation.

Keywords: Philosophy, Teaching, learning, instructor, freedom, hermeneutics.

Sentado en el andén, justo al frente de la sala de profesores, concentrado, casi absorto, leo un artículo sobre Aprendizaje significativo. El silencio del sábado es perfecto para leer... “Es la primera vez que leo sobre este modelo

pedagógico. ¡Es muy interesante!”. Cada vez me adentro más en la lectura y en mis pensamientos: “establecer conexiones entre conceptos nuevos y antiguos, iniciar la enseñanza con temas cercanos a la experiencia cotidiana del estudiantado”. “Sí, esto se puede hacer en filosofía”. Sigo leyendo y, de repente, me asaltan un par de palabras: Pensamiento crítico. ¡Eso es! ¡Eso es lo que puedo enseñarles a mis estudiantes de filosofía: el tipo de pensamiento crítico que ayuda a formar!

Este breve relato expresa una de mis vivencias como profesor de filosofía en mi primer año como docente de colegio, hace ya más de 15 años. Ante mis primeras clases de filosofía, o mejor, ante la desmotivación de mis estudiantes, el poco aprendizaje y negativa valoración por la filosofía que notaba en sus actitudes, empecé a preguntarme qué y cómo cambiar mis clases, pero no sabía cómo orientarme. Por eso, al encontrar la teoría de Ausubel, ésta me deslumbró: “*Es la primera vez que leo sobre este modelo pedagógico: ¡Es muy interesante!*”.

Como profesor novato lo que hice inicialmente en mis clases fue enseñar los filósofos (nótese el género del término) del canon y sus teorías. A medida que pasaba el tiempo y que miraba más reflexivamente mi labor, comencé a ser abordado por la pregunta que indaga por la finalidad o el rol de la filosofía en bachillerato y entonces “*me asaltaron un par de palabras: Pensamiento crítico*” y comencé a dejar de enseñar exclusivamente la historia de la filosofía y también dejar de querer

que mis estudiantes hicieran filosofía por sí mismos basados en los grandes filósofos y teorías. Entonces, nuevos problemas llegaron: ¿Cómo entender el pensamiento crítico? ¿Cómo enseñarlo? ¿Con qué recursos? ¿Con qué temas y en qué secuencia? ¿En qué espacios, cuándo, con quién?

Digamos que los filósofos hacemos filosofía y usualmente no nos adentramos en otras disciplinas como la didáctica o pedagogía para formarnos profesionalmente, ni como escritores-lectores ni como docentes, aunque nuestros temas de reflexión y labor cotidiana sean la educación. Tal ausencia de formación, de ilustración en fuentes pedagógico-didácticas podría explicar o al menos darnos pistas de por qué “vacilamos” (Herrera, 2009) a la hora de planear nuestras clases y por qué solemos repetir las estrategias que nuestros maestros en la universidad aplicaron cuando nos enseñaron (Gómez Pardo, 2007). Enseñamos filosofía, creo yo, basados en ciertos “prejuicios” (Gadamer, 2012) o ideas no examinadas que hemos heredado de nuestro paso por la universidad. A continuación, me propongo ofrecer una interpretación de unos de esos prejuicios, pero antes una aclaración.

Escribo este texto en primera persona, pues es un texto reflexivo y en su composición se encuentran relatos de mi propia experiencia. Además, acudo al uso y ampliación de etimologías, y términos en otros idiomas, así como metáforas y comparaciones para ampliar e ilustrar mi comprensión sobre el asunto tratado. En tal estilo sigo a algunos pensadores canadienses de la provincia de Alberta,

Canadá (Eppert, 2011; Fidyk, 2013; Jardine, 2003; Moules, N., McCaffrey, G., Field, J., & Laing, 2015; Smith, 1999) que han optado por incluir tales elementos en sus textos como parte de una metodología hermenéutica de investigación, reflexión y escritura. En efecto, en la Universidad de Alberta y en la de Calgary surgió una metodología hermenéutica de investigación cualitativa desde una lectura profunda y práctica de la hermenéutica de la obra de Hans-Georg Gadamer. El objetivo principal es encontrar nuevas interpretaciones para comprender y actuar diferente en relación al fenómeno investigado³.

Al seguir el modelo hermenéutico de Alberta me alejo deliberadamente de algunos lugares comunes de la escritura académica y elijo por otras formas. En tal sentido, me veo totalmente identificado con el pensador canadiense David Jardine, (1992) en las siguientes palabras: Espero que el lector pueda leer lo que sigue con el conocimiento claro de que esta introducción no es una lista de disculpas ante errores no corregidos, sino que de alguna manera es indicativo de una necesidad urgente de hablar y escribir diferente en relación con lo que nuestra herencia nos ha permitido (p.8 Traducción personal).

Es claro que este pensador me ha influenciado bastante desde su propio estilo de escritura y su comprensión de la hermenéutica, que aquí mismo se verá sutilmente, pero

³ El libro en el que se expone tal metodología es *Conducting Hermeneutic Research. From Philosophy to Practice* (Moules, N., McCaffrey, G., Field, J., & Laing, 2015). También hay una revista en línea: *Journal of Applied Hermeneutics* <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/jah>

que estructura la forma profunda del texto. Lo más evidente es que hago hermenéutica al concentrarme en algunos prejuicios para examinarlos, aunque me enfoco en uno que tal vez aún se halla profundamente enraizado en muchos profesores de filosofía (y tal vez de otras disciplinas): el maestro es el que sabe y por ende es el que debe enseñar.

Inicio, pues, con una breve disquisición sobre el término instruir enfrentado al de docente y allí incluyo algunas de mis experiencias en el bachillerato. Luego, acudo a la interpretación de un fragmento de Heidegger (2005) en su obra *¿Qué Significa Pensar?* Con ello solo me propongo reflexionar sobre el tema de la enseñanza de la filosofía; solo presento una interpretación y por ende no pretendo afirmar que el alemán tenga razón o que su palabra sea la verdad. Cierro el texto con una brevísima reflexión final en la que hago una invitación al lector. Como se verá, este texto contiene un énfasis filosófico en tensión constante con asuntos de la ciencia didáctica, sin abandonar realmente ninguna de las dos disciplinas, lo que sería propio de una didáctica de la filosofía, o como Miguel Ángel Gómez Mendoza, (2003) prefiere llamarla, una didáctica filosófica.

1. Un prejuicio recurrente: el maestro es el que “debe enseñar”

En mi primer año como docente de filosofía no supe qué hacer y empecé siguiendo el libro de texto con el que yo mismo había sido introducido en la filosofía en bachillerato (*Pensemos*

10, de editorial Voluntad). Es decir, después casi 10 años yo simplemente comencé a reproducir lo que mis profesores de colegio hicieron en sus clases: simplemente tomé dominio de mi cátedra por medio de una estrategia o método adecuado a los fines que yo mismo propuse: todo el tiempo fui yo quien habló, yo quien dio órdenes, yo quien instruyó, pero no fui un docente, solo un instructor. Solo fui un instrumento del libro o al lado del libro, un complemento del libro⁴. ¿Dónde quedaron mis estudiantes, sus problemas, necesidades, deseos? ¿Dónde quedé yo, mis intereses filosóficos, pedagógicos, mis deseos y necesidades? ¿Dónde quedaron mis 4 años de formación como Licenciado en Filosofía?

En ese tiempo, no hacía mayor reflexión sobre el contexto, mis estudiantes, mí mismo, mi país... Sin darme cuenta caí en el rol de un mero instructor, término que desde su raíz etimológica (latín: *instruere*) señala la acción de preparar, alistar, ordenar, por ejemplo, las filas de un ejército en un campo de batalla. Entonces comprendo que un instructor, como señala la RAE (2020), se caracteriza por “dar a conocer a alguien el estado de algo, informarle de ello, o comunicarle avisos o reglas de conducta”. En efecto, al ser solo un instructor, yo simplemente entregaba la información precisa a ser aprendida,

⁴ En un texto publicado recientemente hago una reflexión más amplia sobre los libros de texto en la filosofía del bachillerato y otros asuntos referidos a la didáctica de la filosofía que resuenan en esta reflexión. Ver *¿Dónde hallar la didáctica de la filosofía en Colombia?* Publicado en Prada Dussan (Comp.) (2022) *Didácticas emergentes de la Filosofía*. Accesible en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17145>

ordenaba a los estudiantes por filas en el salón, les decía cómo comportarse, qué procedimientos seguir para leer y escribir, etc. Empero, no reflexionaba ni los llevaba a reflexionar sobre la filosofía ni sobre su propia vida o la situación del país y la historia que lo envuelve.

Gracias a tal instrucción, después de cierto tiempo, con alegría ingenua noté que mis estudiantes aprendían, que se organizaban mejor en el salón, que hacían caso, y mejor aún, noté que mejoraban sus procesos de lectura y escritura. *¡Cumplí mi trabajo!* Logré enseñarles unos conocimientos de filosofía, o mejor, unas habilidades de lectura y escritura (lo que en ese entonces entendí por pensamiento crítico). Si bien, tenía presente que enseñar era difícil, creí haber encontrado unas técnicas y finalidades para tal labor y creí haber obtenido muy buenos resultados, lo que desde luego se vio ratificado cuando llegaron los resultados del examen estandarizado (Prueba Saber 11).

Para ese momento ya era yo un buen instrumento del sistema. Es cuando menos curioso que parezca haber una raíz común entre instruir e instrumento. Tal vez al ser meros instructores solo llegamos a ser instrumentos al servicio de cualquier objetivo. ¿Cuál es la finalidad principal que creemos atender y cuál la que realmente logramos? ¿Es esta pregunta un falso dilema o una realidad? Debo confesar que mi respuesta personal a estas inquietudes no me llena de orgullo y por el contrario me enrojeczo e inquieto por haber sido tan crédulo al pensar que era objetivo, neutral,

fiel a la verdad y que con ello cumplía mi labor. Pero después de leer sobre pedagogía crítica, post/decolonialismo, post-humanismo, ya no puedo aceptar las supuestas neutralidad, objetividad y verdad que creí poseer: solo tengo una interpretación.

Para el año 2005 mis objetivos en el curso de filosofía se reducían a que mis estudiantes mejoraran su pensamiento crítico. Ya no me preocupaba que aprendieran teorías o historia de filosofía y mucho menos que filosofaran, pues era más importante que aprendieran a pensar críticamente a que me recitaran teorías que más o menos entendían sin llevarlas a su propia vida (sin embargo, los temas de clase siguieron siendo de la historia y los tratados clásicos de la filosofía occidental). Incluso estudiantes del mayor entendimiento y disciplina no lograban hacerlo; entonces, ¿para qué insistir? Opté decididamente por brindarles información clara y concisa junto a técnicas precisas para leer críticamente y escribir ensayos decentes.

Hoy me parece un objetivo muy reducido para una clase de filosofía, que desde mi propia experiencia puede ayudar a transformar la vida o, al menos, a examinar ciertas creencias y acciones que nos pasan desapercibidas (en esto sigo la interpretación de Pierre Hadot de la filosofía como forma de vida). Caí en el discurso del aprendizaje o “*learnification*” (Biesta, 2012), que yo entendí como el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas y procedimentales, pero creo que no ayudaban a que mis estudiantes se educaran (Latín *ex*: hacia afuera; y,

ducere: conducir, guiar), que sacaran o condujeran fuera de sí aquello que les parecía inadecuado, como creencias, convicciones y actitudes que no les gustaba de sí o que les impedía examinarse y por ende no las cambiaban.

Si se trata de educarse, en el sentido dicho, tal vez ayude más tener presente el contexto, su comprensión y crítica. Por eso, creo no puede quedar fuera del aula lo que estamos viviendo en Colombia: las manifestaciones y paros que iniciaron el 28 de abril de 2021 (y que continuaron hasta finalizar ese año). Y no puede omitirse, no solo porque es algo inédito en nuestra historia patria –nunca antes un paro, una manifestación del descontento ciudadano duró tanto tiempo ni fue tan vehemente–, sino porque obviarlos en clase sería una falta de ética profesional, pues nuestra responsabilidad como docentes no es solo tratar de que los alumnos aprendan (*learnification*), sino, sobre todo, orientarlos, ayudarlos a crecer y entender el contexto donde viven para que logren hacer su aporte a la mejora continua de la sociedad, lo que requiere un buen examen de sus creencias, convicciones y prácticas cotidianas así como del contexto e historia donde crecen. Me parece que esta es responsabilidad de la docencia, pero no de la instrucción.

Se podría objetar a esta idea diciendo que la física, química, matemáticas y otras ciencias o disciplinas poco tienen que ver con lo social, pero ¿acaso estas ciencias no tienen también dentro de sus fines contribuir a la mejora de la sociedad, de la vida de cada persona? ¿No es

este, en general, el mismo fin para la filosofía en bachillerato? Y desde la otra perspectiva, ¿en una protesta social no hay procesos químicos, físicos y matemáticos que afectan el desenvolvimiento de la misma y sus efectos en la vida cotidiana de los ciudadanos? ¿Comprenderlos mejor no ayudaría a evitar “accidentes” como las muertes por el uso incorrecto de armas “no letales” o el beneficio/perjuicio para el ciudadano de a pie al dañar o destruir bienes públicos (y privados) que no se relacionan con el gobierno de turno y sus políticas? Por supuesto, lo que propongo es que incluyamos esos temas dentro de nuestras clases y los trabajemos desde perspectivas académicas, desde los autores de filosofía (o de otras disciplinas según sea el caso) que nos ayuden a comprender mejor el contexto y el fenómeno. ¿Qué autores y qué textos serían adecuados a tal fin en un curso de filosofía en Colombia?

Empero, al ser meros instructores, ciertamente nos limitaríamos a que la otra persona aprenda de filosofía, de ciencias, de matemáticas y sus teorías; seríamos objetivos, neutrales, nos ceñiríamos a la verdad. Tal vez al ser instructores en medio de instrucciones e instrumentos no lograríamos ser maestros y maestras, enseñantes, o docentes, pues no señalaríamos nada, no aumentaríamos en nada el caudal enriquecedor de la cultura en la vida de nuestros estudiantes para un cambio de vida, un mejoramiento de la existencia personal y social. Así, los asuntos sociales, los problemas y elementos por mejorar quedarían fuera de clase,

no serían punto de reflexión, aunque estén profundamente ligados con cada disciplina. Siendo filósofo me inquieta aún más esta conclusión, pues nuestro discurso siempre pone el pensamiento crítico como bandera de la filosofía. Pero tal vez nuestra crítica solo destruye y no construye, no crea (MacLure, 2015), no contempla la utopía como horizonte (Hoyos, 2012) ni la ideología como elemento de comprensión de sí mismos y cohesión de la sociedad (Ricoeur, 1991b).

1.1 La enseñanza desde Heidegger

Me pregunto entonces, ¿qué puedo tener en cuenta para comprender mejor el trabajo de docentes, maestros y maestras? Y por ahora hallo una respuesta: la enseñanza (y el aprendizaje). En esta búsqueda me encuentro con un fragmento de Heidegger (1954/2005) en su obra *¿Qué significa pensar? (Was Heißt Denken?)*. Por supuesto no hallé la única respuesta ni la verdad absoluta, pero me lleva a considerar varios asuntos. Dice el pensador:

En efecto, enseñar es más difícil que aprender. Sabemos muy bien esto, pero pocas veces lo pensamos. ¿Por qué enseñar es más difícil que aprender? No porque los docentes hayan de estar en posesión del máximo posible de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. Enseñar es más difícil que aprender porque implica un dejar aprender [*lernen lassen*]. Es más, el auténtico maestro lo único que enseña es el arte de aprender (Heidegger, 2005, p. 77. Cita modificada⁵).

⁵ He modificado la traducción en español, pues en alemán el autor escribe “*lernen Lassen*”, que literalmente signifi-

Hoy, 15 años después de mis primeras clases en colegio, ahora como docente e investigador universitario, me cuestionan profundamente las anteriores palabras. ¿Por qué enseñar es difícil? No se trata de la posesión y recuperación de conocimientos, pues con cierto entrenamiento técnico, cualquiera puede aprender a memorizar información y organizar sus ideas para exponerlas adecuadamente ante un auditorio en silencio y orden. Tal vez lo difícil de la enseñanza se halla en lograr que cada estudiante se organice y escuche atentamente. Empero, esto tampoco representa una dificultad insuperable; nuestra práctica de aula pronto nos enseña que podemos valernos de un conductismo de premio y castigo y esto casi siempre funciona (la técnica varía desde la carita feliz en primaria, llegando a la calificación y la nota en el observador con llamado al acudiente en bachillerato) o de otras estrategias mucho más efectivas si se trata de educar y no solo de instruir.

Creo que lo que la cita dice no tiene nada que ver con esto de las técnicas para la memoria y expresión oral y menos aún para el orden y silencio en el aula. El filósofo alemán afirma: Enseñar es más difícil que aprender porque implica un *dejar aprender* [“Das Lehren ist darum schwerer als das Lernen, weil Lehren heißt: lernen Lassen” (Heidegger, 1954, p. 17)]. Aquí, creo yo, se encuentra, al menos en parte, la verdadera dificultad del enseñar: dejar algo atrás; pienso primero

ca dejar hacer. He modificado esta cita pues el traductor optó por traducirla ‘hacer aprender’ y creo que traiciona el sentido del texto. Opto entonces por el sentido de la traducción de J. Glenn Gray de la obra al inglés (*What is Called Thinking*) que usa la expresión “*to let learn*” (1968, p. 15) traducible al español por “dejar aprender”.

en dejar o vencer ciertos elementos de la tradición y, luego, vencerse a sí mismo y el afán de control. Hemos recibido la idea, tal vez poco examinada, de que en el aula solo hay una persona que sabe de filosofía, que por ello mismo sabe enseñarla y por ende es quien debe enseñarla. Los y las estudiantes no saben nada de esta disciplina y en consecuencia deben escuchar. Y si lo pienso un poco, tiene sentido. Después de cinco años estudiando filosofía en la universidad, yo sí sé de filosofía, mientras que mis estudiantes no saben nada de ella, pues no la han estudiado aún, o la han estudiado muy poco. Por ende, yo soy el que debe enseñar, transmitir aquellos conocimientos que poseo en mi memoria. Pero tal creencia fue la que primero descartó Heidegger: que “los docentes hayan de estar en posesión del máximo posible de conocimientos y tenerlos siempre a disposición”.

Olvidar esas ideas o creencias sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje, creo hoy, es parte de ese dejar del que habla Heidegger. Enseñar es un dejar, un ‘abandonar’, un soltar para poder tomar algo nuevo. Hay un cierto sentido de pasividad en la labor de la enseñanza, del ser docente. En efecto, lo que esta cita me dice es que el verdadero problema para enseñar sería al menos un abandonar la pretensión de control de quien se sienta en su cátedra, en su discurso, en las actividades planeadas, sus objetivos y estrategias, independientemente de lo que sus estudiantes necesiten, quieran, deseen; sin miramientos por su diversidad, sus dificultades y virtuosidades.

Sobre este punto y en relación con el momento social que vivimos en Colombia, no puedo dejar de recordar unas palabras de uno de los estudiantes que acompañé en su proceso de prácticas docentes en un colegio este semestre (2021-1). El estudiante se refiere a la protesta social que fue abordada en una clase de filosofía:

“La primera gran sorpresa tiene que ver con el compromiso social y político de los estudiantes, que pudimos advertir en una reunión sobre el estallido social, pues se mostraron conscientes de la situación, preocupados por su futuro, tanto en términos individuales como colectivos”.

“Me pareció muy dicente que la clase fuera un catalizador para que los estudiantes se expresaran respecto a la coyuntura. Tengo entendido que fue la única clase donde se abrió un espacio de debate sobre el tema social. La participación, además, fue numerosísima” (Cristian Camilo Garzón B)⁶.

En el actual contexto de la coyuntura colombiana, en medio de incesantes paros, bloqueos y manifestaciones que lideran los jóvenes, los estudiantes de Cristian se muestran con un alto “compromiso social y político”, “conscientes de la situación, preocupados por su futuro” y, por ello, supongo, la “participación fue numerosísima”. Tal vez esta participación no fue para nada filosófica, pero ya me parece un logro que estudiantes de bachillerato no se queden callados en clase de filosofía. Lo que podría hacerse es ir

⁶ Reproduzco las palabras del estudiante de la universidad Pedagógica Nacional con su autorización expresa.

dirigiéndolos poco a poco para que su participación se vaya formando. Al fin y al cabo, están en el salón para aprender y no para deslumbrarnos. He aquí que como docentes podemos ir orientándolos para que su participación pase de la mera expresión de opiniones a la formulación de argumentos claros, coherentes y pertinentes. Acaso, ¿no es esa una parte de nuestra labor?

Esas expresiones de los estudiantes de Cristian me señalan que no necesitan filosofía tradicional, o mejor aún, que no necesitan la forma tradicional de enseñarla, pues sus pensamientos y sentimientos se hallan en otra dirección, la de las dificultades sociales y políticas del país, la de su propia vida, su futuro; por esto, ante el compromiso que sienten participan en clase como nunca antes. Y ¿por qué se da tal participación? La respuesta es obvia: se aborda un tema en clase que hace parte de su atención vital. He aquí parte de lo que los estudiantes necesitan, quieren y desean, al menos en este momento histórico para Colombia. He ahí la oportunidad para que la enseñanza de la filosofía sea pertinente, o mejor, “impertinente” (Hoyos, 2009) al sistema.

Me pregunto si la situación social en sí misma y su comprensión no hace parte de lo que en un curso de filosofía se habría de trabajar. Pero esas palabras de Cristian me dan una respuesta categórica: ¡sí! Es más, lo presento como un deber: en la clase de filosofía *se debe* abordar la situación social desde donde se habla y se escucha. En otras palabras, en Colombia debemos enseñar filosofía política en Bachillerato, aunque no se proponga

en las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en Educación Media* del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010)⁷. ¿Qué de filosófico se puede hallar en la situación actual de nuestro país que ha motivado las protestas? Lo más evidente es un clamor profundo de nuestra juventud por las posibilidades de un mejor futuro, una vida realizada “con y para otros en instituciones justas” (Ricoeur, 1996). Filosóficamente hablando, hay una inquietud por comprender y alcanzar o actualizar la felicidad, la justicia, la equidad, la solidaridad. Hay una denuncia por la instrumentalización de la ley y el aparato estatal para el beneficio de algunos sectores sociales y el perjuicio de otros. Como Alexander Aldana, amigo y colega, afirma, “hay un anhelo por una vida mejor, que en las condiciones actuales se trueca en utopía” (comunicación personal, octubre 6 de 2021).

¿Estos temas no son propios de la filosofía política y ética anclados en una visión antropológica? No abogo aquí por abandonar los problemas de metafísica o epistemología; tampoco propongo que ya no leamos a Platón o Santo Tomás en el colegio, en lugar de Marx o Horkheimer, pero sí por abordar filosóficamente en clase los temas que los estudiantes necesitan, desean, y quieren explorar. Si seguimos empeñados en enseñar lo de siempre, en el mismo orden, y con las mismas estrategias, solo lograremos solidificar cada vez más esa creencia de que la filosofía es un discurso alejado de la realidad. Y si eso es así, ¿entonces

⁷ En efecto, este documento propone diseñar el curso de filosofía alrededor de preguntas acerca del conocimiento humano, acerca de la estética y de la moral.

para que filosofía en el colegio? No se trata de abandonar el tanpreciado rigor filosófico, con el que parece que poco se logra en Bachillerato; se trata de entender dicho rigor a la luz de la situación socio-histórica, de nuestros estudiantes y su nivel cognitivo, cultural, espiritual. Esto no es otra cosa que la aplicación hermenéutica (Gadamer, 2012).

Tal aplicación, siguiendo la hermenéutica contemporánea impulsada por Geor-Hans Gadamer (2012), nos muestra la posibilidad de doblar o plegar la teoría a la situación, como un tatuaje que se mueve como la piel se mueve y crece tal como ella crece. Es la situación misma la que le da forma y significado al texto. Fue el pensador canadiense Ted T. Aoki (2005) quien me ayudó a entender esto cuando escribió que “no se trata de aplicar un principio general, que ya conocemos por sí mismo, a la situación concreta, sino que la situación dada constituye para nosotros la comprensión en sí misma de tal principio general” (p. 156 Traducción personal)⁸. Entonces, dicha aplicación no es el paso de un principio universal a un caso particular, sino el particular mismo el que enriquece la comprensión del universal; nos ayuda a entenderlo mejor. Bajo esta perspectiva, ¿cómo podríamos identificar la forma adecuada de tal rigor en nuestros contextos escolares?

Creo que hay una clave para responder tal pregunta en la cita de Heidegger que venimos interpretando. Más arriba decía que dejar aprender parece implicar una cierta pasividad,

⁸ La cita textual en inglés reza: “is not the applying to a concrete situation of a given general that we first understand by itself, but it is the actual understanding of the general itself that a given situation constitutes for us”.

un abandonar, un soltar. Aquí veo que este abandonar implicaría un silencio del docente, un callar (lo de siempre, lo del canon, de la tradición que nos tocó asumir, de la perspectiva que usualmente privilegiamos) para dejar hablar al estudiantado y dialogar sobre lo que la cotidianidad muestra y reclama. Tal vez así dejaríamos de hablar tanto de filosofía ‘pura’ (si es que eso existe), de meramente reproducir la filosofía centro europea y anglo-americana, y en el mejor de los casos, filosofar bajo tales modelos; así, sería posible encontrar e incluso hacer otras filosofías, filosofar de otras maneras. Y también recuperar filosofías abandonadas como lo fueron la africana y asiática (Park, 2013) o ver la dimensión filosófica del pensamiento ancestral de nuestros pueblos originarios.

Además, podríamos hacer silencio, explorar los cuchicheos, los rumores, lo que se dice en el salón, lo que preocupa, lo que reclama tematización y discusión. Podríamos conocer un poco a quienes a diario se sientan en los pupitres y así saber qué les vendría mejor en la clase de filosofía. Al fin y al cabo, de algo sí estoy seguro hoy en día: la finalidad de la filosofía en bachillerato no es que cada estudiante se convierta en filósofo o filósofa profesional ni maneje al dedillo la historia de la filosofía occidental y sus tratados o problemas (algo que tal vez muy pocos profesionales de la filosofía logran). ¿Entonces para qué y por qué enseñar lo mismo que se enseña en la universidad a quien no necesariamente quiere ser profesional de la filosofía? ¿Por qué enseñar en bachillerato con las mismas estrategias didácticas con

las que nos enseñaron en la universidad si los fines son diferentes?

Ahora bien, tampoco creo que el docente deba callar totalmente, abandonar el salón de clase. La frase de Heidegger dice ‘dejar aprender’, lo que no significa descuidar o desatender al aprendiz. ¡Es cuando menos curioso que el verbo alemán *lassen* (dejar) se use para hacer invitaciones *lass uns gehen!*; en inglés: *let’s go!* (¡vamos!). Es posible que este dejar aprender sea también una invitación a aprender juntos: *lass uns lernen!* (¡aprendamos!). Me asalta el eslogan kantiano de la ilustración: *Sapere aude! Atrévete a conocer, a pensar, a aprender por ti mismo*. Esta frase latina también es un imperativo, pero no ordena, sino que invita o exhorta. ¿Cómo podría ser una orden? ¿Acaso se le puede ordenar a alguien que se libere? ¿No sería esto una contradicción? Creo que enseñar se trata, parafraseando a Kant (2010), liberarnos de rol de tutores y entonces criticar la tradición, pero no para eliminarla sino para recrearla desde utopías sensatas de felicidad, justicia y equidad social. Criticar, examinar concienzudamente un fenómeno no quiere decir necesariamente destruir y abandonar.

Curiosamente el verbo latino *audere* es muy cercano al verbo *audire*: escuchar... Tal vez el arriesgarse (*audere*) requiera primero del escuchar atentamente (*audire*). Habría que escuchar juiciosamente la realidad, el fenómeno en cuestión, antes de arriesgarse a actuar sobre él. Más curioso aún es que en latín *sapere* no solo significa saber, conocer; también quiere decir degustar o saborear, como cuando

probamos un delicioso postre del que solo dejamos pequeños rastros en el plato tras devorarlo apasionadamente. Entonces, podríamos pensar que la frase *Sapere aude!* nos invita a que escuchemos atentamente nuestra propia experiencia y nos atrevamos a hacer cambios, a saborear el saber, el conocimiento que llega a nosotros por nuestra propia búsqueda juiciosa y atenta. *Sapere aude!* Atrévete a saborear el saber, el aprender, el cambio, la diferencia. Desde esta perspectiva, los y las docentes ya no buscarían controlar la situación de aprendizaje, ya no impartirían instrucciones, ya no dictarían clase cual déspota que solo da las órdenes a seguir. Al fin y al cabo, dictar clase es un contrasentido para la filosofía, pues en ella se trata de liberarse. En clase de filosofía podemos invitar a pensar, llevar al pensar, dejar pensar, dar a pensar (entonces, tal vez tenga otro sentido la expresión “hacer pensar”).

Bajo esta perspectiva del dejar aprender (*lernen Lassen*), el estudiante tendría un espacio de libertad suficiente para que pueda arriesgarse, es más, recibe la frecuente invitación y motivación a aventurarse a dejar las tutorías y aprenda por sí mismo o misma, aprenda de sus traspies, que deguste su saber y el sabor que tiene notar que ha aprendido, que ha superado sus errores. Aquí el y la docente ya no es quien sabe y debe enseñar a quien no sabe, como reza la obra de caridad cristiana. Ya no sabe, porque no puede degustar por sus estudiantes, ni puede obligar a nadie a que deguste. Esa experiencia es privada, personal e intransferible, como la identidad. Quien enseña podrá

orientar en tal degustación, motivar al señalar algunas cosas, tal vez, desde su propia experiencia. Pero si fuésemos docentes realmente experimentados o experimentadas esperaríamos otras experiencias, pues reconoceríamos nuestra finitud, y así aceptaríamos que el otro u otra puede tener la razón, como nos recuerda Hans-Georg Gadamer (2012) en su obra magistral *Verdad y Método*.

“Dejar aprender” entendido así, y de otras formas más enriquecedoras, podría ser una clave para enseñar. ¿Cuál técnica o método me serviría para este dejar aprender? No puede ser una en la que yo siga haciendo lo mismo de antes: sentarme en la cátedra, imponer objetivos, actividades y lecturas inmodificables. ¿No sería esto seguir dando órdenes o instrucciones? Ahora necesito una estrategia que me ayude a callar y escuchar más, a dejar que mis estudiantes aprendan, a dejarlos actuar por su cuenta bajo ciertos límites. Si yo les propongo un texto y enseguida se los explico detalladamente de principio a fin; si no invito a que cada cual en la clase trate de entenderlo, de interpretarlo, entonces soy yo quien no dejo que lean, no dejo que comprendan el texto. Si además digo que se trata de saber lo que el autor o autora del texto quiso decir, seguramente se vuelve más difícil el ejercicio de lectura. ¿Cómo saber qué quiso decir el autor o autora? No se puede (Gadamer, 2012; Ricoeur, 1991a), a menos que podamos preguntarles en vida y así encontrar una respuesta de su parte que nos indique con claridad qué fue lo que quiso decir en su texto. Empero, ante una posibilidad tan poco frecuente, sería

mejor decirles que interpreten la fuente, que traten de ver qué sentido le hallan al texto, saber qué les dice, a ver qué cosa o qué mundo se despliega en su lectura (Ricoeur, 2003). Al seguir con la misma estrategia tradicional de lectura guiada, no dejo que aprendan; es más, los y las trato como idiotas, como si no pudieran entender nada en absoluto y por eso yo explico, como afirma Biesta, (2017) citando a Rancière. En efecto, este pensador francés afirma que explicarle a alguien algo deviene en el principio del embrutecimiento, pues son la voluntad o la necesidad misma las que llevan al aprender (Rancière, 2002).

Reflexión de cierre

En tanto este tema no puede tener ni tendrá conclusión definitiva, me limito a presentar una última reflexión, inspirado esta vez en Soren Kierkegaard que parece coincidir con Heidegger, pero desde otra perspectiva: Cuando el maestro ordena positivamente al discípulo que haga algo, entonces éste lo tiene más fácil, pues el maestro asume la responsabilidad. De este modo, no obstante, el discípulo se convierte también en un ser más imperfecto que tiene su vida en otro. En cambio, si le impone algo negativo, el maestro libera al discípulo de sí mismo (Kierkegaard, 2007, p. 70).

Lo positivo ciertamente es decirle al grupo de estudiantes y a cada cual en particular qué y cómo hacerlo, es poner instrucciones claras y precisas ante sus ojos: como a un esclavo, del que solo se espera que obedezca, no que tenga iniciativa y creatividad. Lo positivo es dictar clase. Y con

ello negamos la filosofía misma y la posibilidad de que sea abordada por quienes pretendemos que la aprendan. Como dice el danés, al seguir tal vía, la otra persona a quien nos dirigimos se vuelve “un ser más imperfecto que tiene su vida en otro” y no en sí. Al actuar así, nos volvemos artífices de tal obra.

Lo negativo, por el contrario, es negar rutas claras y prístinas, caminos seguros y libres de riesgo; es dar libertad, espacios y tiempos para que cada cual experimente, se equivoque y aprenda. Con el pensador danés me pregunto si la finalidad misma de la educación y de la enseñanza de la filosofía es liberar a los estudiantes y mostrarles algunos caminos y dejar que decidan por sí mismos. El asunto, según leo a Kierkegaard, radica en quién y cómo asume la responsabilidad que le es propia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al fin y al cabo, como nos enseña Gadamer (2011), la educación es educarse, es un proceso en el que cada cual es responsable de abrirse al diálogo y sacar de allí lo mejor, pues “el llamado educador participa sólo, por ejemplo como maestro o como madre, con una modesta contribución” (2011, p. 93). ¿Cuál es pues la responsabilidad de quien quiere aprender y cuál la de quien quiere enseñar? Desde luego, el o la docente no puede asumir responsabilidad de que cada estudiante aprenda, sino de ofrecerle la oportunidad, los espacios y mediaciones adecuadas para que lo haga, pero es cada persona la que tiene la responsabilidad de aprovechar lo que se le ofrece y llegar a sus propios aprendizajes. Amable lector y lectora,

¿Usted también cree que este ‘dejar aprender’ hace falta en la escuela? Si sí, ¿Cómo lo entiende usted? y ¿Cómo puede implementarlo en el aula?

Referencias bibliográficas

- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49.
- Biesta, G. (2017). *Rediscovery of teaching*. Routledge.
- Eppert, C. (2011). Empty chair, empty boat. *Philosophy of Education*, 37–39.
- Fidyk, A. (2013). Conducting research in an animated world: A case for suffering. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 7(3), 384–400.
- Gadamer, H.-G. (2011). Educar es educarse. *Revista de Santander*, 6, 90–108.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Verdad y Método*. Sígueme.
- Gómez Mendoza, M. Á. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Papiro.
- Gómez Pardo, R. (2007). *La Enseñanza de la Filosofía*. Universidad de San Buenaventura.
- Heidegger, M. (1954). *Was heisst denken?* Vittorio Klostermann GmbH.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Trotta.
- Herrera, D. (2009). *Por los senderos del filosofar*. Editorial Bonaventuriana.

- Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 2, 425–433.
- Hoyos, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Magisterio.
- Jardine, D. W. (1992). *Speaking with a boneless tongue*. Makyó Press.
- Jardine, D. W. (2003). The profession needs new blood. In *Back to the basics of teaching and learning. Thinking the world together* (pp. 55–70). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kant, I. (2010). ¿Qué es la ilustración? In *Filosofía de la historia* (pp. 25–38). Fondo de Cultura Económica.
- Kierkegaard, S. (2007). *Johannes Climacus o el dudar de todas las cosas*. Gorla.
- MacLure, M. (2015). The “New Materialisms”. A thorn in the flesh of critical qualitative inquiry? In G. Cannella, M. S. Perez, & P. Pasque (Eds.), *Critical Qualitative Inquiry: Foundations and Futures* (pp. 93–112). Left Coast Press.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*.
- Moules, N., McCaffrey, G., Field, J., & Laing, C. (2015). *Conducting Hermeneutic Research: From philosophy to practice*. Peter Lang.
- Park, P. (2013). *Africa, Asia, and the history of philosophy. Racism in the formation of the philosophical canon 1780-1830*. Suny Press.
- Ranciere, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Ricoeur, P. (1991a). *From text to action. Essays in hermeneutics, II*. Northwestern University Press.
- Ricoeur, P. (1991b). Hermeneutics and the critique of ideology. In *From text to action. Essays in hermeneutics, II*. (pp. 270–307). Northwestern University Press.
- Smith, D. G. (1999). *Pedagon. Interdisciplinary essays in the human sciences, pedagogy and culture*. Peter Lang.



La investigación narrativa en la educación¹

The narrative research in education

 **Diego Mauricio Barrera Quiroga²**
 **Maided Yuliet Pulido Sánchez³**
 **Sara Tatiana Bautista Gómez⁴**

Recepción: Marzo 5 de 2022
Aprobación: Junio 3 de 2022
Publicación: Junio 30 de 2022

Cómo citar este artículo:

Barrera Q, Diego. Pulido S, Maided. Bautista G, Sara T. (2022). “La investigación narrativa en la educación, Vol. 17, N° 1. pp. 95 – 109.
<https://doi.org/10.22517/25393812.25052>

Resumen

La investigación narrativa ha creado un interés en las últimas tres décadas por la forma de indagar e interpretar las realidades, ya que la narración se entiende como una condición epistemológica, ontológica y axiológica de la vida social y, a su vez, como un método de interpretación, conocimiento, creación y análisis. También, los relatos son un *vistazo* a las construcciones culturales e identitarias. Para eso, se debe preguntar sobre el sentido de la narración en las vidas y el papel que juega la escucha en todo este proceso. Por otro lado, la investigación narrativa es comprendida como una herramienta dinámica y *multiescalar* que reivindica (y recupera) las experiencias, de tal modo que esta noción toma importancia porque atiende las características de los sujetos en contextos y coadyuva en el

1 Tipo de artículo: reflexivo.

2 Magíster en Educación, Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, y Abogado, integrante del grupo de investigación “Corporación Si Mañana Despierto para la Creación e Investigación de la Literatura y las Artes”. Profesor-Investigador, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8880-3443> Correo electrónico: diego.barrera05@uptc.edu.co

3 Estudiante de Lic. en Informática y Tecnología, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4539-3103> Correo electrónico: maided.pulido@uptc.edu.co

4 Estudiante de Lic. en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4091-2365> Correo electrónico: sara.bautista01@uptc.edu.co

otorgamiento de significados a las propias vidas. De esta forma, se crea un argumento diferente ante las posiciones positivistas, causales, probabilísticas y eficaces que han arropado la construcción del saber pedagógico. Por otro lado, el ejercicio realizado en este artículo es el resultado de un proceso de indagación, reflexión y escritura llevado a cabo en la asignatura *Electiva interdisciplinar: redacción científica*. La pregunta que condujo la construcción del texto giró alrededor de lo siguiente: *¿Para qué la investigación narrativa en la educación?* Esto con el fin de desarrollar dos momentos: 1) el discurso escrito y 2) una reflexión sobre las nuevas formas de investigar en educación. Finalmente, el texto pretende, también, conceptualizar para tener una claridad de los retos y alcances que la investigación narrativa puede llevar a cabo en la educación.

Palabras claves: narraciones, práctica reflexiva, saber pedagógico, aprendizaje experiencial, práctica pedagógica

Abstract

Narrative research has created an interest in the last three decades in how to investigate and interpret realities, since narration is understood as an epistemological, ontological and axiological condition of social life and, in turn, as a method of interpretation, knowledge, creation and analysis. Also, the stories are a glimpse into cultural and identity constructions. For that, you must ask about the meaning of narration in lives and the role that listening plays in this whole process. On the other hand, narrative research is understood as a

dynamic and multiscale tool that claims (and recovers) experiences, in such a way that this notion takes importance because it addresses the characteristics of the subjects in contexts and contributes to the granting of meanings to their own lives. In this way, a different argument is created in the face of positivist, causal, probabilistic and effective positions that have enveloped the construction of pedagogical knowledge. On the other hand, the exercise carried out in this article is the result of a process of inquiry, reflection and writing carried out in the subject *Electiva interdisciplinar: redacción científica*. The question that led to the construction of the text revolved around the following: Why narrative research in education? This in order to develop two moments: 1) written speech and 2) a reflection on new ways of researching in education. Finally, the text also aims to conceptualize to have a clarity of the challenges and scope that narrative research can carry out in education.

Keywords: narrations, reflective practice, pedagogical knowledge, experiential learning, pedagogical practice.

Introducción

Este artículo pretende abordar qué es y cómo estudiar la investigación narrativa, para qué sirve, cómo los profesores pueden utilizarla en pro de sus cátedras y cuándo esta afecta y motiva. Además de estos temas, se considera pertinente redescubrir el campo de la escucha y desde allí captar la importancia de esta nueva apuesta investigativa en la educación.

Adicionalmente, el interés en la elaboración del artículo se dio por la motivación-seducción-curiosidad que en clase de *Electiva interdisciplinar: redacción científica* se propuso. De tal forma que instara a la búsqueda, recopilación e interpretación de diferentes autores para ampliar la visión narrativa.

Por otro parte, frente a los constantes retos teóricos y prácticos que la educación afronta es menester mencionar que nuevas perspectivas han venido edificándose de cara a la construcción de saberes significativos. En ese orden, la investigación narrativa incursionó como ayuda para crear lazos de familiaridad y no de subordinación en los salones de clase, haciendo que se borren esas *barreras invisibles* que separan a los educadores de los educando; sobre todo porque como miembros de una comunidad que se la pasa contando historias de lo que hacemos, vemos y creamos, y no solamente informando los coeficientes (Carter, 1993).

Así mismo, en las ciencias sociales y humanas, la indagación narrativa ha ganado terreno con el objetivo de comprender de forma minúscula las vivencias de los sujetos que se mueven, esencialmente, a través del relato⁵. Esto admite efectos y modos interpretativos a partir de

las experiencias. Por tal razón, la investigación narrativa se interesa del recorrido vivencial, los sucesos aprehendidos y las situaciones de aprendizaje. Para Breton (2021) se debe hablar de “giro narrativo[; es decir, del] dominio de la vida de las ideas para significar” (p. 26). Esta noción movilizará, entonces, la descripción del fenómeno a la interpretación hermenéutica de las experiencias puesta en palabras, narración o relato, así algunos lamenten la pérdida de precisión científica instaurada con el enfoque cuantitativo. Ahora bien, lo que está en juego es la facultad de las historias para darle dinamismo al sujeto y extenderlas hacia las prácticas sociales y pedagógicas a pesar de lo complejo que puede llegar a ser la comprensión.

En necesario resaltar que a partir de 1961 se conoció una manera diferente de hacer investigación basada en relatos de los sujetos que cuentan historias con el fin de reconocer el trasfondo experiencial (Blanco, 2011), dado que la narrativa busca la manera de comprender cómo acurren los sucesos de vida. A fin de cuentas, las historias o relatos que cuentan las demás personas o que se pueden contar desde una perspectiva individual resultan interesantes, pero como no, si todo está siempre constituido por narrativas.

Cuando éramos niños, nuestros padres o abuelos, nos contaban las historias más asombrosas que les habían ocurrido. Para el caso de Mailed Pulido, por ejemplo, a la edad de diez años el abuelo le relataba que, de niño, por la calle que pasaba frente a la casa, a media noche siempre marchaba un espanto con forma de caballo y de color blanco,

5 El estudio de la narrativa logró desplegarse a otros espacios más allá de los expertos literarios o folcloristas (Mitchell, 1981). Ahora, es fuente de conocimiento en otras ramas como la psicología, las ciencias humanas, la historia, la educación y hasta las ciencias naturales; es decir, la narrativa se acentuó como marco de análisis central que captura los sentidos emergentes y significados de la vida. Eso no significa que el campo narrativo se haya convertido en argumentos únicos como si fuera la última palabra porque la intención, más bien, es avanzar hacia mejores comprensiones.

este brillaba mucho y bajaba galopando toda la vía hasta que desaparecía en la oscuridad. Le contaba esta historia apasionadamente, aunque nunca pudo entender por qué pasaba esto. En esa época el sector era poco habitado y la mayoría del terreno era bosque, entonces, el lugar se daba para creer en historias fantasmales. Esta historia siempre está presente en la memoria de Mailed porque, hasta el día de hoy, vive frente a la calle que vio crecer al abuelo. En consecuencia, no importa que lo narrado haga parte de una experiencia de vida ‘ajena’, no obstante, son estos relatos los que crean una identidad narrativa en estas personas. Dicho eso, podemos pensar que la narrativa se vuelve una necesidad de ser porque “es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly y Clandinin citado en Sparkes y Devís, 2018, p. 51). De esta manera, entendemos los relatos como una construcción social, también, como una creación de identidades.

Finalmente, el texto indaga sobre algunas conceptualizaciones que ofrece la investigación narrativa para intentar captar su especificidad, pertinencia y necesidad en los espacios educativos. De tal forma que las situaciones vividas por las personas contribuyan con sus efectos de resonancia experiencial, en otras palabras, ver los acontecimientos-historias como un foco revelador y no un simple recurso descriptivo, metafórico o comunicativo plagado de sentimientos.

¿Qué es narración?

La narración (biográfica, autobiográfica, biográfica-narrativa

o autoetnográfica) ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos fundamentales del desarrollo humano a través de la interacción, significación y comprensión que permite el relato de vida. En este sentido, la investigación narrativa representa un conjunto de dimensiones experienciales (sentimientos, propósitos y deseos) que muchas veces la investigación formal deja por fuera. Pero no sólo expresa circunstancias vividas, sino que media la experiencia y configura la realidad social (Bruner, 1996).

Con lo anterior, se evidencia que la investigación narrativa es una manera de indagar que no infla las subjetividades de las personas (Barrera-Quiroga, 2021), por el contrario, las toma en cuenta y trata de construir a través de ellas las realidades individuales que al ser experimentadas y contadas en sociedad se vuelve una “verdad común” (Bitonte, 2008, s/p). Como lo hace notar Sparker y Devís (2018): “la investigación narrativa ofrece muchas posibilidades para investigar el yo y las identidades, lo personal y lo social, así como las relaciones entre las identidades y las culturas o la agencia y la estructura” (p. 48).

Por consiguiente, la investigación narrativa posee una aproximación al contexto social cuando el sujeto narra su historia. De esta manera, “no [existe] un solo punto de vista ya que la vida está hecha de relaciones y fuerzas” (Deleuze citado en Arias y Alvarado, 2015, p. 174). Por eso, esta investigación es vista como una metodología del diálogo que permite convertir una historia narrada en texto; para tal fin se recurre a preguntas así:

¿cómo ocurrió?, ¿por qué ocurrió?, ¿cuándo ocurrió?, para obtener información sobre los hechos y sobre los tiempos en los cuales se desarrolló la historia, facilitando al investigador el análisis. En suma, se puede afirmar que narrar lleva las experiencias vividas a palabras o textos escritos que hacen el oficio del investigador.

Por otra parte, los relatos permiten a las personas ser conscientes de su vida, es la manera en que conectan con su pasado, su presente y su futuro. Esto crea una conciencia del yo; a su vez, rompe con la idea de gran narrativa y asocia la existencia a pequeños acontecimientos que ofrece valiosas emergencias. Desde la posición de Williams (citado en Goodson, 2017):

La idea de la gran narrativa en las ciencias humanas ya no está de moda. La providencia cristiana, la psicología freudiana, las ciencias positivistas, la conciencia de clase marxista, la autonomía nacionalista, la voluntad fascista: todas han intentado suministrar narrativas que configuren el pasado. Cuando se trata de la política práctica, algunas de estas narraciones resultaron que implicaban la represión y la muerte.

La historia del siglo XX disolvió la conexión entre el progreso material y el progreso científico y un mejor orden moral. El avance tecnológico

se volvió doblemente al negocio de la matanza en masa en la guerra global, así como al genocidio y a la limpieza étnica. Se vio que el progreso material se mezclaba con el retroceso moral. El modelo T Ford y la cámara de gas fueron las invenciones que definieron dicho siglo (p. 29).

Con todo y lo anterior, las grandes narrativas descendieron y perdieron el alcance generalizador y la forma de destino absoluto inspirado en la gracia del poder hecho verbo. De este colapso surgieron otro tipo de relatos, a menudo individuales o personales, reflejando un cambio frente a las aspiraciones apodícticas. Después del cambio dramático, se conocieron las pequeñas narrativas que reflejan el retorno a las percepciones del individuo, transformando, por lo tanto, el papel de la narrativa (Goodson, 2017).

Por otro lado, la función de la narrativa supone identificar una doble influencia: primero, el impacto de la filosofía en las ciencias sociales; es decir, el retorno al sujeto y, segundo, la historia donde ya no se privilegia el sujeto investigador, sino la labor narrativa. Sin embargo:

A pesar de su creciente influencia y difusión en el campo educativo y pedagógico hispanohablante de América Latina, sobre todo en Argentina, Chile, Colombia y México, la

investigación narrativa y (auto)biográfica no ha logrado consolidarse a través de propuestas editoriales académicas y especializadas que, por un lado, propicien la traducción al español de los avances de estas líneas de investigación en el mundo y que, por otro lado, promuevan la publicación, el intercambio y el debate académicos necesarios entre los diferentes investigadores y grupos de investigación que vienen llevando a cabo proyectos de estos tipos en los distintos países, universidades y centros académicos de la región (Suárez citado en Murillo, 2015, p. 9).

Recuérdese: las narraciones al momento de ser contadas influyen los pensamientos y creencias de los oyentes, debido a que pueden generar una batalla interna donde se reestructuren las identidades individuales y se vuelvan construcciones sociales. La narración implica plasmar en palabras lo vivido, además, siempre van reforzadas con emociones que ayudan a resignificar los acontecimientos; desde luego, crea un entramado lógico y subjetivo que configura los comportamientos y da una pista del actuar de cada persona. Esta última idea será relevante para el ámbito educativo puesto que a través de las narrativas podemos conocer el mundo estudiantil, administrativo

y profesoral con el fin de edificar nuevos acercamientos o empatías que fortalezcan el espacio pedagógico. Según Scholes (1980), la narración es, en cierta forma, un aspecto específico que transforma las situaciones cotidianas y favorece los valores humanos.

Pero bien, ¿qué tan importante es la investigación narrativa en la educación?, pues bastante porque en el proceso de formación y en el ejercicio profesional pasamos por muchas vivencias y experiencias significativas. Esto puede llevarnos a una reflexión o análisis de dichos acontecimientos educativos y transformarnos. En definitiva, el uso de las narrativas en educación abre la vida a los otros sujetos, ayuda a repensar y recorrer los aprendizajes, a entender sus relaciones con el territorio, generando estrategias para la práctica pedagógica. Como plantea en el Prólogo Murillo (2015):

A la acción de narrar y a la acción de educar les es común la transmisión de experiencia. El aula de clase es el lugar privilegiado donde el alumno está en capacidad de vivir la experiencia que ha de ser transmitida por un maestro de experiencia. Un transmitir adherido a una voz, *vox* –entendida en su sentido más amplio–, cuya raíz se prolonga en *vocación*, un sustantivo que designa la competencia de aquel que hace entrega de una ofrenda, lo que es dado como respuesta a la llamada

del otro, a la demanda de aquel que desea aprender (p. 12).

Hay más: la investigación narrativa es un modo de extender las formas de investigación cualitativa, sus estrategias metodológicas y modalidad de análisis. Además, aporta una visión particular en el estudio narrativo de las vidas. Se ha convertido en un área sustantiva para el estudio de las experiencias y la identidad de los sujetos inmersos en determinados grupos sociales. Su foco de estudio son los eventos-sucesos que crean puentes entre los acontecimientos, de tal forma que den sentido a las acciones o “comprensiones adicionales de la construcción social de la subjetividad” (Goodson, 2017, p. 37).

Debemos agregar que las narraciones han transformado la vida social y cultural. Con ellas, generación tras generación, se ha ido consolidando pensamientos e ideas que con el tiempo son una guía para la existencia y para los cambios en la llamada sociedad avanzada. Con base en Fernández (2022):

Se entenderá la narración como una capacidad humana fundamental; una condición del aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento y la escritura. El ser humano vive a través de historias que lo definen y le construyen una identidad. La narrativa, por tanto, nos ayuda a organizar nuestra experiencia para

interpretar el mundo y hacer inteligibles nuestras acciones, tanto para nosotros mismos como para los que nos rodean. En definitiva, la comprensión del mundo por parte de los sujetos viene dada en relación a los relatos a los que esos sujetos tienen acceso y que interpretan a partir de su propia experiencia (p. 8).

Ahora bien, a partir de los años 70 los estudios literarios pasaron a fortalecer la investigación narrativa (Kindt, 2009) desde lo que han denominado “giro narrativo”; aparece para abordar zonas autobiográficas ante los trabajos repletos de categorías y generalizaciones. Con esto queremos referir que en la educación gracias a las experiencias y metodologías narrativas la visión se amplió sobre las construcciones sociales y el borde disciplinar; creando lenguajes que se manifiestan a través los comportamientos compartidos, dinámicos y acumulativos.

Así, pues, la investigación narrativa en la educación es uno de los cambios de mayor importancia “porque, al dejar de preocuparse por buscar la verdad absoluta de las teorías, empiezan a preocuparse en cómo los sujetos construyen su identidad y cómo la interpretan” (Fernández, 2022, p. 8), consintiendo la creación de mundos y traduciendo lo que nos rodea, también, explicando los hechos y acontecimiento ordenados en experiencias.

Como se ve, la intervención

narrativa en la educación posiblemente genera un ambiente novedoso donde la magia narrativa da vida a las historias y origina un saber pedagógico; es decir, el docente y el estudiante son los actores que representan una infinidad de relatos y comprensiones más allá de los contenidos a implementar.

Todos han evidenciado cómo a través del tiempo los profesores explican lo que conocen, algunos se apoyan desde la cotidianidad a través de anécdotas porque los humanos aprendemos a través de relatos, ese es el legado que quedó en nosotros. Desde la posición de Fernández (2022):

La narración de la experiencia surge tal como se aprende una lengua. Mandler (1984) considera que el esquema del relato es semejante al aprendizaje de la gramática. Es una manera natural de contar las experiencias y una solución para un problema fundamental en la vida: la creación de un orden razonable a partir de la experiencia (p. 9).

Arriba se aludió que las narrativas requiere de ciertos “parámetros” para que se desarrollen oportunamente, en otras palabras, más allá del uso lingüístico es necesaria, por ejemplo, priorizar la escucha, pues para lograr decir algo es importante aprender a escuchar ese algo. Como dice Ricoeur (citado en Murillo, 2016): “la memoria no es nada sin el contar, y el contar no es nada sin el escuchar” (p. 25); es decir, sin escuchar no podemos

comprender más allá de lo que las palabras ofrecen, por lo tanto, de lo que quiere decir la gente (Molano, 1998). Ahondemos más: la primera manera de aprendizaje en un niño es a través de la imitación, ya sea de gestos, acciones o del lenguaje. Inician con un balbuceo el cual busca acercarse a las frecuencias sonoras escuchadas en las palabras; esto recrea el sonido y es la prueba más remota de la escucha activa.

No obstante, se cree dominar el arte de escuchar cuando en el fondo sabemos que no es así, muchas veces, escuchamos, pero nuestra mente sucumbe ante pensamientos fuera de contexto. Esto genera que la comunicación se pierda puesto que el mensaje no llega con fuerza, ni sentido, convirtiendo la conversación en algo unidireccional. Dicho con palabras de Nepomuceno (citado en Gómez y Vinasco, 2020): “[e]l proceso de escuchar de manera inteligente —valga la redundancia— adquiere sentido cuando se contextualiza el mensaje” (p. XII).

Con lo anterior podemos afirmar que una verdadera escucha va más allá de sentarse a oír, en cambio, es captar el lenguaje, es notar que con cada palabra hay un gesto y significado discursivo. Ya no se trata de una seguidilla de palabras, ahora, es un tejido de sentidos que nos lleva a ver (Molano, 2017). Dentro de esta lógica, la escucha: narra, dialoga y mira los acontecimientos llenos de saberes. De acuerdo con Ríos (2015), escuchar incorpora diálogos que para el caso educativo son necesarios y beneficiosos. Además, implica interpretar y abrirse a mundos nuevos que contribuyen a la comprensión de

los hablantes. Así mismo, en el acto de escuchar se recuperan los sentidos primordiales del sujeto: “esto es el escucharse a sí mismo” (Ríos, 2015, p. 24).

Así, pues, desde la escucha, también, se reflexiona y reconoce al otro como semejante, conecta el pasado con el presente y configura formas constitutivas del sujeto social. De este modo, el acto de escucha amplía y no reduce; es decir, devela, interpreta, deja huella, pone marca, significa, sitúa, reinscribe, vislumbra y convierte el mensaje en nuevos sentidos, también, implica compromiso con lo escuchado. Sin embargo, Nieto y García (2017), sostienen que “[p]ese a que la escucha está en el corazón de la enseñanza, la literatura pedagógica le viene prestando escasa atención” (p. 304), a pesar de que escuchar dispone al intercambio. Hay más todavía: en la educación, escuchar debe entenderse como suceso pedagógico (Bárcena, 2005) porque ayuda a auscultar y no se limita a oír palabras.

Por tanto, no es dejar de decir, exclusivamente, sino de escuchar las experiencias. Esto último, significa cultivar el poder de recibir y entender que existen múltiples posibilidades de interpretar y pensar. Y es ahí donde la escucha acepta, simultáneamente, relaciones hacia adentro y hacia afuera. En suma: “[l]o que pretende la escucha en directo, a través de la conversación orientada fenomenológicamente, es poner pensamiento a lo vivido para trascenderlo, posibilitando así que sedimente como experiencia vivida” (Nieto y García, 2017, p. 317); y esto a la luz de la investigación narrativa,

pues lleva a replantear el relato como una medicación de la memoria vívida que muestra el alumbramiento desde la cotidianidad. De añadidura podemos decir que el trabajo está en reflexionar sobre lo escuchado, textualizarlo con la vida y no creer que solo es válido a través de la escritura formal porque descubrir los sentidos, también, hace parte de la relación en diferido con las palabras.

Discusión

A pesar del desarrollo que la investigación narrativa ha ganado en la educación, esta aún no tiene unas fronteras realmente definidas. Ahora, es verdad que está implícita en los discursos que hace el docente. Por eso, lo común es encontrar relatos que circulan y avanzan a través de la práctica pedagógica. En lugar de pretender dar respuestas a qué es la enseñanza, descomponiéndola en categorías, sabemos que la comprensión de ella está centrada en las acciones concretas llevada a cabo por un ejercicio hermenéutico narrativo que pone al individuo en relación con los conflictos y dilemas del saber pedagógico (Bolívar, 2002). Lo anterior reafirma la idea de que el relato capta, enriquece y detalla los significados, deseos, propósitos, sentimiento y motivaciones. Así mismo, permite explorar a fondo las interacciones, la vida y la influencia producto de la labor educativa. De acuerdo con Fernández (2022):

[d]esde un enfoque pedagógico, la narrativa ha encontrado aplicación práctica en la educación a través de dos campos

diferenciados: el primero, el campo de la *enseñanza de los contenidos*, en donde se estudia el modo en que los maestros y profesores utilizan las narrativas para captar la atención de sus alumnos y el modo en que organizan lo que saben acerca de la enseñanza (p. 10).

Sin embargo, parece que no se es consciente en la práctica. Como caso típico, en el contexto académico colombiano la investigación narrativa todavía no es tan conocida a pesar de que el quehacer en educación sea el de narrar o contar historias, en pocas palabras, transformar los contenidos en decir. Es cierto que está implícita (y explícita), pero se banaliza, no se atiende y muchas veces se desaprovecha el potencial que en ella se puede encontrar. A juicios de Lozano *et al.* (2016):

La narrativa biográfica es también la posibilidad de interpretar y analizar el entorno de cada docente como persona humana y la posibilidad de entender su contexto educativo, para desde esa óptica establecer ajustes finos, estructurados y armonizados en su labor docente, que beneficien los procesos de formación. Para que esto ocurra, se hace necesario una concientización de que la práctica educativa significa compromiso, voluntad

y análisis que permitan cambios personales y sociales (p. 32).

Es más, si utilizáramos la forma narrativa de manera consciente, estaríamos asignando sentidos a los sucesos y dotándolos de coherencia. Por eso, decimos que entender la narración (y resaltarla) no es solo atender la reconstrucción de los hechos, sino crear modos de organizar “un cuerpo de conocimiento práctico” (Fernández, 2022, p. 10).

Antes de continuar insistamos en que con la investigación narrativa en la educación se pueden crear conocimientos significativos a través de sus relatos, por tal razón, las biografías dejan de ser una exclusividad de personas con poder social para convertirse en un escenario participativo y constructor de historias, vidas y memorias que darán sentido a la realidad. Cuando contamos relatos de nuestro pasado imaginamos y estructuramos los espacios donde ocurrieron los acontecimientos y es increíble cómo el recordar el espacio da una coherencia a nuestra narración. Por otro lado, la narrativa es una herramienta que conecta con los otros y acerca para organizar y nutrir los lugares de clase. Lo anterior se apoya en la condición dialógica que trae consigo la narrativa en razón de que por medio de la conversación⁶ las realidades de las personas se convierten en texto y en convivencia hecha palabras. Desde

6 Desde el punto de vista de Tusón (1997), por “las conversaciones, nos comportamos como seres sociales: nos relacionamos con las demás personas conversando, tratamos de conseguir nuestros propósitos conversando, rompemos nuestras relaciones conversando o dejando de conversar. Incluso cuando pensamos, en solitario, lo hacemos casi siempre, en forma de diálogo” (p. 11).

el punto de vista de Rivas-Flores *et al.* (2020):

La indagación narrativa consiste, precisamente, en establecer un diálogo horizontal y democrático entre los diferentes relatos que los ponga en cuestión de cara a avanzar hacia un conocimiento más complejo y diverso (Márquez, Cortés, Leite y Espinosa, 2019). No se trata de llegar a un consenso o una intersección de las diferentes narraciones, sino de propiciar una visión más abierta y diversa del mundo, que permita la convivencia de posiciones distintas en pro de un objetivo común, la transformación del mundo en un sistema más justo y solidario (p. 49).

A su vez, este diálogo define una práctica que permite reconocer en la investigación narrativa un poder reflexivo. No es ingenuo, entonces, pensar en la emergencia de intereses políticos y culturales que se vinculan en dinámicas propias del mundo educativo. Es cierto que la narrativa se basa en subjetividades y que se vale de relatos que a través del tiempo pueden ser resignificados, pero no por esto pierden su importancia en la construcción de conocimiento. Ahora, bien, teniendo en cuenta a Gómez (2013):

Cuando contamos nuestra historia de vida, la describimos y representamos de nuevo

en nuestra imaginación, de tal manera que los cambios de comportamiento o las adscripciones a una generación determinada quedan resignificados por esa refiguración de nuestras acciones inherentes al acto de narrar, la interpretación de las temporalidades sociales debe aceptar las *nuevas formas* con las que imaginamos que se produjeron el efecto de edad, de generación y de período en nuestras vidas, y no tener en cuenta solo lo que efectivamente ocurrió (p. 44).

En síntesis, el propósito de la investigación narrativa es la construcción de conocimientos a través de las voces acalladas; abarca los postulados hermenéuticos y configura un derrotero metodológico diferente. Esto supone una gran lucha ante las posturas teóricas preestablecidas. Además, “nos sitúa en un planteamiento epistemológico “otro”; es decir, nos plantea otras preguntas de partida sobre el mundo” (Rivas-Flores *et al.*, 2020, p. 58) que interpela y pone en juego la realidad a partir de los sucesos. Adicionalmente, la narrativa invita a abrir la perspectiva investigativa a esta forma alternativa que exhorta a una co-construcción del mundo educativo. Por añadidura, cuestiona el conocimiento hegemónico y desafía el espacio ético-político decolonial. Este escenario nos pone, entonces, en la búsqueda por el reconocimiento de los saberes

compartidos y del pensamiento en conjunto, por lo tanto, diverso. Es decir, problematiza las epistemologías y la verticalidad para dar paso al diálogo, la horizontalidad y la transformación desde la narrativa.

A modo de conclusión

Así las cosas, la investigación narrativa se caracteriza por su orden cualitativo, el actor principal es el sujeto que cuenta sus vivencias; en la educación este tipo de investigación permite conocer el punto de vista de los demás individuos que conforman una comunidad educativa. De esta manera, se construye conocimiento, encuentro e interpretación. En el ámbito de la educación se ve a la investigación narrativa como el retorno del sujeto, es decir, mirar hacia nosotros mismos. No obstante, la investigación narrativa no tiene que ver solo con las personas quienes cuentan los relatos o historias, también, con el contexto social y escolar al que pertenece, en otras palabras, están incluidos aspectos sensibles, ideológicos y pedagógicos.

En el contexto escolar son importantes las narraciones de experiencias que otros docentes cuentan tanto para la construcción de conocimiento, como para el consenso pedagógico que nos pueden aportar dichas experiencias en el quehacer práctico. “Por eso, la investigación narrativa se presenta como una nueva forma de indagación, en el sistema educativo, que adquiere interés en los cuerpos de estudio y sistematización de las experiencias” (Barrera-Quiroga, 2019, p. 216), porque forjan un carácter y una identidad, y estas se transmiten

a nosotros como experiencias positivas para la vida.

La cuestión está en revisar, recordar e identificar las experiencias para ayudar a entender el presente. La narración sirve, entonces, para dar coherencia, recuperar la forma empírica y ponerla en un lenguaje profundo que nos lleve a mejores objetivos de vida, en otras palabras, la narrativa como manera de organizar, comunicar y conocer nuestra naturaleza humana. Por consiguiente, retornar a ella significa considerar nuevos estadios valorativos y socio-afectivos, especialmente en la educación que ha sufrido el impacto conductista y soportado sesgos frente al ejercicio narrativo (Fernández, 2022).

En suma, con el paso del tiempo, la investigación narrativa estará introduciéndose como método para reproducir la vida y sus acontecimientos, poniendo tanto las experiencias personales como sociales en cualidades dignas de escuchar y trabajar. Por eso, venimos asistiendo desde los años 70 a estas novedosas formas de investigación educativa que aparecen como consecuencia de la intervención o ampliación de los estudios literarios y el panorama contemporáneo que va desde el *Bildungsroman* a la autoficción. Finalmente, lo importante en esta manera de entender al sujeto no será la veracidad extraída del texto, sino el efecto provocado por la interpretación de la realidad presentada narrativamente. Esto es así y seguirá igual porque somos lo que nos contamos.

Referencias bibliográficas

- Arias, A. M. y Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Barrera-Quiroga, D. M. (2019). La investigación narrativa de saber pedagógico: una perspectiva sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 199-220. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/10238/9211
- Barrera-Quiroga, D. M. (2021). El viaje narrativo para el derecho: aproximación conceptual. *Revista Justicia*, 26(40), 30-44. <https://doi.org/10.17081/just.26.40.4971>
- Bitonte, A. M. (2008, septiembre) *Huellas. De un modelo epistemológico inicial* [ponencia]. III Jornada "Peirce en Argentina", Buenos Aires, Argentina. <https://www.unav.es/gep/IIIPeirceArgentinaBitonte.html>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos científicos. *Argumentos (México, DF)*, 24(67), 135-156. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007
- Breton, H. (2021). La indagación narrativa, entre la duración y los detalles (Alba Fede Requejo, trad.). *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 1(2), 25-36. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/issue/viewIssue/262/158>
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. (Beatriz López, trad.). Editorial Gedisa.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational researcher*, 22(1), 5-18. <https://doi.org/10.1177/0013164493221005>
- Fernández, R. (2022). La narración y la ficción en la investigación educativa y pedagógica: relaciones y límites disciplinares. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 7-24.
- Gómez, E. J. H. (2013). La investigación de la subjetividad: entre la ficción y la verdad. En C. Piedrahita, Á. Díaz y P. Vommaro (comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 31 - 49). Universidad Distrital Francisco José de Caldas; CLACSO.

- Gómez, L. M. T. y Vinasco, C. C. (comps.) (2020). *La voz del estudiante en la educación superior: un mundo por descubrir*. Ediciones Uniandes.
- Goodson, I. (2017). El ascenso de la narrativa de vidas. *Revista Investigación Cualitativa* 2(1), pp. 27-41. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01033>
- Kindt, T. (2009). Narratological expansionism and its discontents. En S. Heinen, R. Sommer (eds.) *Narratology in the age of cross-disciplinary narrative research* (pp. 35-47). Walter de Gruyter.
- Lozano, B. R., Pineda, O. M., Rivero, F. R. y Vergara, T. A. (2016). *Mi maestra – Mi maestro, historias de vida* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás] Repositorio Institucional USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2793/lozanorenata2016.pdf?...>
- Mitchell, W. J. T. (1981). *On narrative*. University of Chicago Press.
- Molano, A. (1998). Mi historia de vida con las historias de vida. En L. Thierry, P. Vargas y L. Zamundio (coords.), *Los usos de las historias de vida en las ciencias sociales* (pp. 102-111). Anthropos.
- Molano, A. (2017). *Trochas y fusiles*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Murillo, A. G. J. (comp.). (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Murillo, A. G. J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI* [tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA.
- Nieto, J. E. S. y García, N. B. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Ríos, T. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: hacia una pedagogía comunitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 16-46. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842002.pdf>
- Scholes, R. (1980). Language, narrative, and anti-narrative. *Critical Inquiry*, 7(1), 204-212.

- Sparkes, A. y Devis, J. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>
- Tusón, V. A. (1997). *Análisis de la conversación*. Editorial Ariel.

miradas

Vol. 17
Núm. 1
Enero -
Junio
2022

Universidad Tecnológica de Pereira

Análisis de la implementación de una Política Pública Educativa utilizando la herramienta Atlas Ti

Analysis of the implementation of an Educational Public Policy using the Atlas Ti tool

Nancy Yamile Velandia Moncada 7

Subjetivación, TIC y Educación matemática. Validación de expertos

Subjectivation, ICT and mathematical education. Expert Validation

Adriana Esperanza Tocarruncho Ramos 22

Ruta de innovación social en un grupo de estudiantes del programa de Administración de Empresas - UNIMINUTO en el municipio de Ibagué

Route for social innovation in a group of students of business administration - UNIMINUTO- in Ibagué city

Byron Armando Rico Otalora / Lina María Andrade Restrepo / Laura Rita Gómez Bonilla 31

Perspectivas de educación rural y media técnica agropecuaria en el contexto del posconflicto: ¿desarrollo o alternativas al desarrollo?

Perspectives of rural and technical agricultural education in the post-conflict context: development or alternatives to development?

Catalina Restrepo Ruiz / Edgar Hernán Macías Tapias 43

La imagen que se crea sobre el artista y el medio que lo rodea, un estudio de caso de la película “el Comediante” de Gabriel Nuncio y Rodrigo Guardiola

The image that is created about the artist and the environment that surrounds him, a case study of the film “The Comedian” by Gabriel Nuncio and Rodrigo Guardiola

Nadía Victoria Wenk 64

Mirada caleidoscópica a los cuentos “una felicidad repulsiva” y “una madre protectora”

Kaleidoscopic look at the stories “A repulsive happiness” and “An overprotective mother”

María Rosa Valencia Gómez 75

“Dejar aprender”: entre filosofía y didáctica de la filosofía en bachillerato

“Letting learn”: between philosophy and philosophy didactics in baccalaureate

Fredy Hernán Prieto Galindo 81

La investigación narrativa en la educación

The narrative research in education

Diego Mauricio Barrera Quiroga / Mailed Yuliet Pulido Sánchez / Sara Tatiana Bautista Gómez 95

