

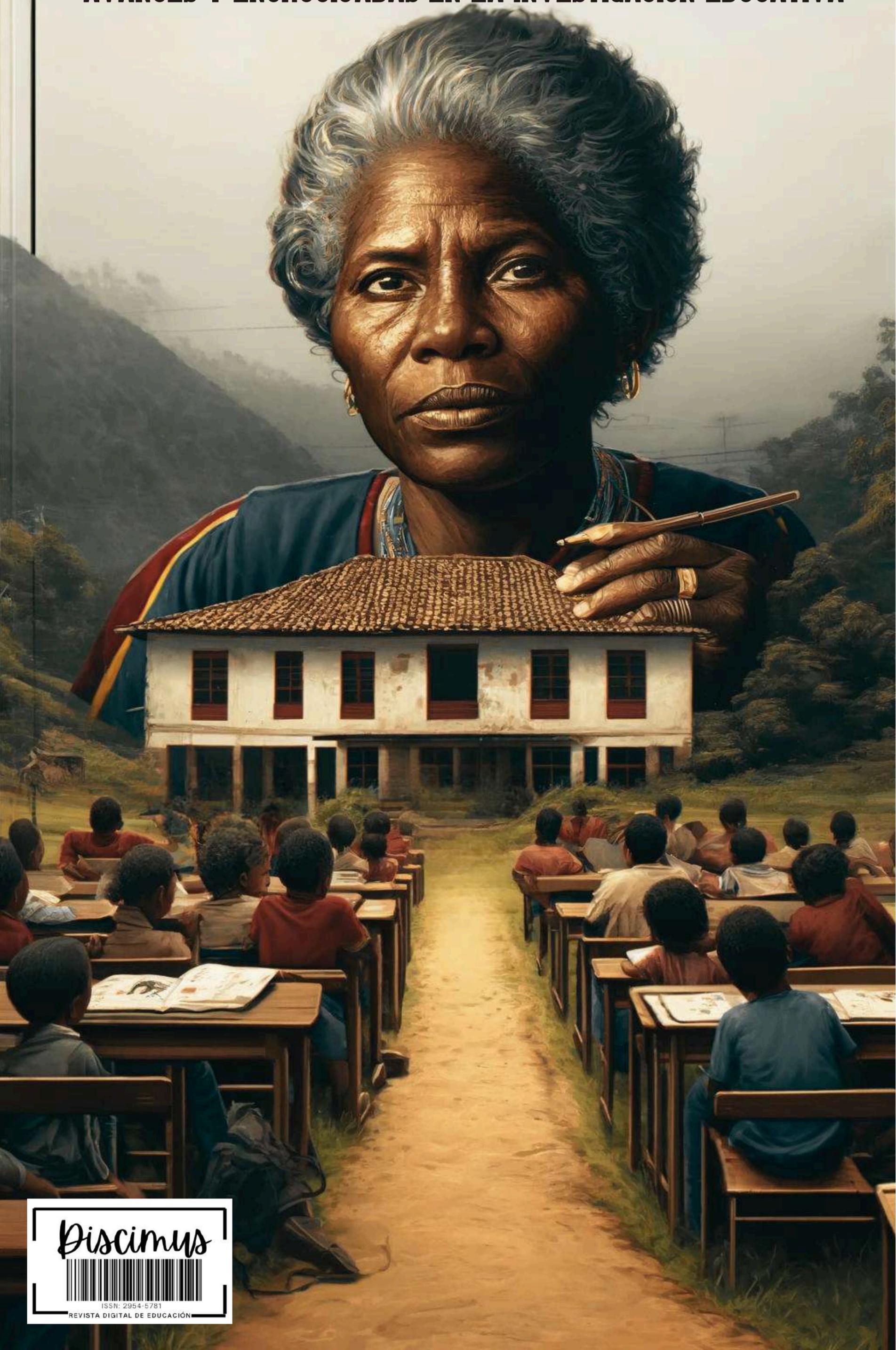


DISCIMUS

Revista Digital de Educación

Vol. 3 -Num. 1 -2024

AVANCES Y ENCRUCIJADAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA





DISCIMUS, Revista Digital de Educación, es una publicación semestral enmarcada en el campo de la educación, la pedagogía y la didáctica, que busca la divulgación de resultados de investigación, reflexiones, ensayos, experiencias y escritos donde prima la investigación educativa como eje fundamental. Esta revista es editada por la Corporación Discimus y se rige bajo la licencia Creative Commons **CC BY-NC-SA**, que permite a los lectores compartir y adaptar el material siempre que se atribuya la autoría adecuada, no se use con fines comerciales y se mantenga la misma licencia en cualquier uso derivado.

Equipo Editorial

Cristhian Camilo Avendaño Rondon (*Director*)

Leonardo Avendaño Rondon (*Codirector*)

Iván Alirio Martínez Triana (*Coordinador Editorial*)

Erika Liliana Cruz León (*Gestión de Contenidos*)

Editor general del número

Leonardo Avendaño Rondon

DISCIMUS. Revista Digital de Educación
Volumen 3. Número 1. Julio de 2024
ISSN: 2954-5781 (En línea)
DOI: <https://doi.org/10.61447/20240601/vol301>
Bogotá- Colombia
contacto@revistadiscimus.com
Carrera 104No. 65b- 22 Código postal: 111041
revistadisicmus.com – Teléfono: (057-1) 456 85 19

Las ilustraciones de esta publicación fueron diseñadas por Leonardo Avendaño Rondon utilizando la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT-4. Estas ilustraciones están protegidas bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



CONTENIDO

Editorial

Tratado de Ciencia Abierta: una crítica a los costos por publicación y visualización en la academia.

DOI: <https://doi.org/10.61447/20240601/editorial>

Avendaño Leonardo
Corporación Discimus

Alternativas en la enseñanza del tiempo: legados de la pervivencia indígena

DOI: <https://doi.org/10.61447/20240601/art01>

9- 38

Cielo Andrea Velandia Pérez, Alcira Aguilera-Morales

Políticas públicas de convivencia escolar en América Latina: Una revisión sistemática desde las directrices PRISMA

DOI: <https://doi.org/10.61447/20240601/art02>

39-68

Jefersson Ancizar Saavedra Silva

Estrategia de Desarrollo Performático (EDP): Una propuesta educativa empleada en las clases de trombón de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes/México

DOI: <https://doi.org/10.61447/20240601/art03>

69- 89

Leslie Freitas de Torres

Abordaje de la participación de los hombres rurales-campesinos dentro de la Localidad de Sumapaz en la crianza, cuidado y protección de sus hijas e hijos, así como su influencia en las relaciones de género y nuevas masculinidades

DOI: <https://doi.org/10.61447/20240601/art04>

90-120

Tamis Carolina Noriega Meza y Natalia Sarmiento Nuñez

CONTENIDO

Transformando la educación en Colombia: políticas de innovación con TIC en la era digital 121- 142

DOI: <https://doi.org/10.61447/20240601/art05>

Marleny Velasco Sánchez

Fundamento de la importancia del arte en la escuela: una mirada desde la investigación edu-artística y el desarrollo integral del estudiante

143-154

DOI: <https://doi.org/10.61447/20240601/art06>

Andrea Carolina Robayo Florez

Caminos, trazos y líneas: un aporte a la (de)construcción de la educación en contextos de ruralidad

155-172

DOI: <https://doi.org/10.61447/20240601/art07>

Jader Sneider Serna Martínez

Impacto de una estrategia didáctica sobre habilidades cognitivas del pensamiento crítico

173-198

DOI: <https://doi.org/10.61447/20240601/art08>

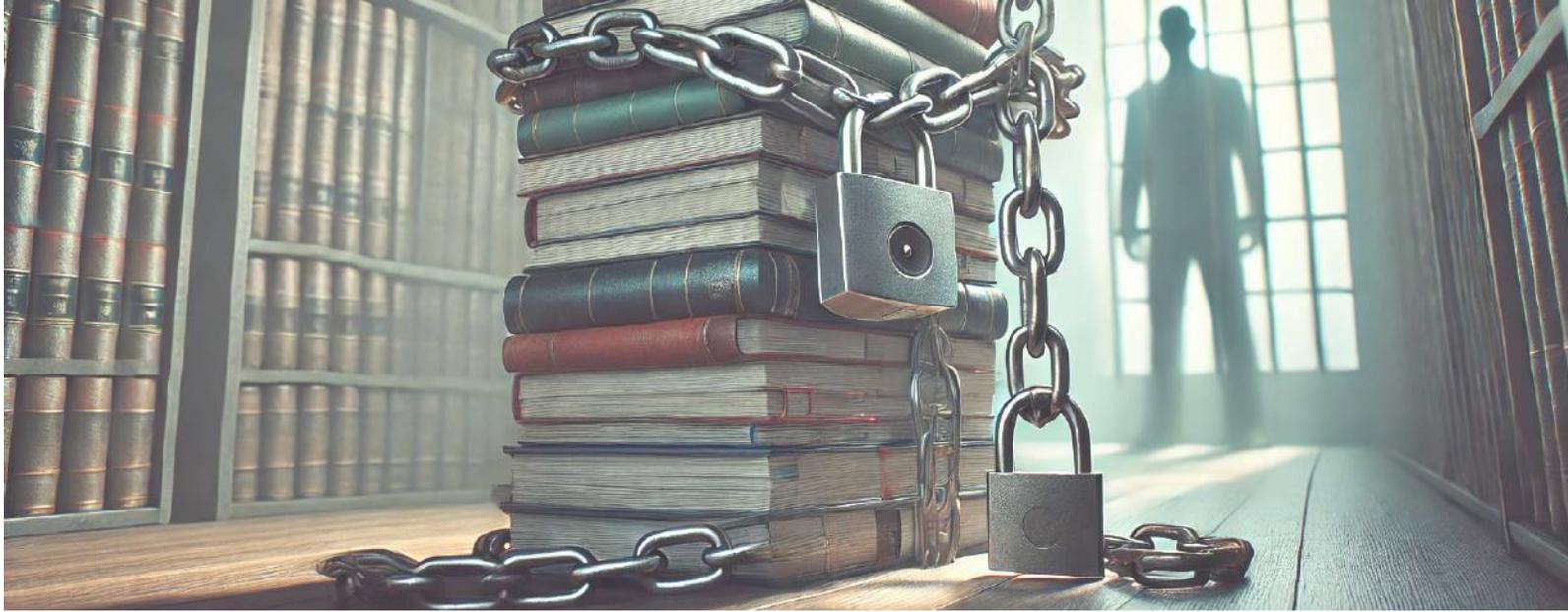
Jakeline Cubillos Sánchez

Pensamiento descolonial: ruta en la configuración de pedagogías descoloniales

199-219

DOI: <https://doi.org/10.61447/20240601/art09>

Andrea Marcela Mahecha Montañez



Tratado de ciencia abierta: Una crítica a los costos por publicación y visualización en la academia

Open Science Treaty: A Critique of Publication and Viewing Costs

Leonardo Avendaño Rondon
Corporación Discimus

Fecha de Recepción:

04 de junio de 2024

Fecha de Aprobación:

02 de julio de 2024

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <http://doi.org/10.61447/20240601/editorial>

Citar artículo como:

Avendaño, L. (2024). Tratado de Ciencia Abierta: una crítica a los costos por publicación y visualización en la academia. *Discimus. Revista Digital de Educación*, 3(1), 4-8. <http://revistadiscimus.com>

Introducción

La Ciencia Abierta ha ganado fuerza como un paradigma esencial en la búsqueda de una sociedad más equitativa, donde el conocimiento se considera un derecho humano universal. Sin embargo, observamos con preocupación cómo el afán de lucro ha permeado el ámbito académico, principalmente a través del cobro de tarifas por publicación (Article Processing Charges, APC) y la restricción del acceso a la información mediante sistemas de pago. Desde la Corporación Discimus y la Revista Discimus, se considera que estas prácticas socavan la esencia misma de la academia y obstaculizan el libre flujo del conocimiento.

En 2021, la UNESCO adoptó la Recomendación sobre Ciencia Abierta, un marco internacional diseñado para hacer la ciencia más accesible, inclusiva y transparente. Esta recomendación destaca la importancia de la colaboración y el intercambio de información para el avance de la ciencia y el bienestar de la sociedad. Reconociendo que se puede reducir las brechas en tecnología e innovación entre y dentro de los países, la UNESCO aboga por acciones concretas para una operacionalización justa y equitativa de la Ciencia Abierta a nivel global, regional, nacional e individual. La recomendación promueve el acceso libre a publicaciones científicas, datos de investigación y otros recursos, fomentando una mayor participación de actores diversos y subrepresentados en la comunidad científica.

El conocimiento es un bien común al que todos deberían tener acceso sin restricciones. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 27, establece el derecho de todas las personas a participar en el progreso científico y disfrutar de sus beneficios. La imposición de barreras económicas para la publicación y el acceso a investigaciones académicas contradice estos principios.

En la era de la información, es imperativo que el conocimiento científico sea accesible para todos, sin importar su origen socioeconómico o geográfico. La ciencia abierta promueve la colaboración y el intercambio de información, esenciales para el avance del conocimiento y la resolución de desafíos globales. El conocimiento debe estar al servicio de la humanidad y no ser una mercancía.

El modelo de negocio basado en el cobro de APC (Article Processing Charge) para la publicación de artículos científicos ha ganado terreno en los últimos años. Este modelo representa una carga económica significativa para los investigadores, especialmente aquellos del sur global, perpetuando desigualdades existentes en el acceso al conocimiento. Por ejemplo, el costo promedio de publicar en una revista categorizada en Q1, Q2 es de aproximadamente \$3,000 USD, lo que excluye a muchos investigadores de países con menos recursos.

Un alto factor de impacto, frecuentemente asociado con revistas de acceso restringido, se ha convertido en una medida de prestigio y éxito académico. Sin embargo, este indicador a menudo es inflado por prácticas cuestionables de citación y estrategias comerciales. La ciencia abierta, por el contrario, busca dismantelar estas barreras y promover una evaluación más justa y transparente de la calidad científica.

La Ciencia Abierta no solo democratiza el acceso al conocimiento científico, sino que también facilita su carácter popular y uso adecuado en diversos contextos. Esto amplía las condiciones para que el conocimiento sea apropiado y aplicado por un público más amplio, promoviendo un impacto social más significativo.

La práctica de inflar currículos mediante el pago a revistas depredadoras ha generado preocupación en la comunidad académica. Algunos investigadores, bajo presión, recurren a estas revistas, que ofrecen una publicación rápida sin un riguroso proceso de revisión por pares. Este comportamiento compromete la calidad y credibilidad de la investigación. Desde la Revista Discimus, denunciamos enérgicamente estas prácticas y reafirmamos nuestro compromiso con la integridad y autenticidad en la investigación académica.

Además, la carrera frenética de los centros universitarios por alcanzar altos factores de impacto ha llevado a que se exija a los investigadores más énfasis en la cantidad de publicaciones y citas

que en la calidad de su trabajo. Este enfoque crea un entorno donde la calidad y la innovación pueden verse comprometidas. En la Corporación Discimus y la Revista Discimus, tomamos distancia de estas prácticas y abogamos por un sistema de evaluación que priorice la relevancia, la transparencia y la contribución genuina al conocimiento científico.

Estamos comprometidos con los principios de la ciencia abierta. Creemos que el conocimiento debe ser libremente accesible y que la difusión de la investigación científica no debe estar condicionada por la capacidad de pago de los autores o los lectores. Nuestra misión es facilitar el intercambio de información y fomentar una comunidad académica inclusiva y colaborativa. Por ello, implementamos políticas que eliminan las tarifas de APC y promovemos el acceso abierto a todos los artículos publicados en nuestra revista.

Llegados a este punto es necesario reiterar que defendemos la ciencia abierta como un medio para democratizar el acceso al conocimiento y fomentar una cultura académica basada en la colaboración y la transparencia. Invitamos a toda la comunidad científica a unirse a este movimiento y trabajar juntos por un futuro donde el conocimiento sea verdaderamente un derecho humano accesible para todos.

Desde esta editorial invitamos a pensar algunas soluciones posibles:

- Fondos de Apoyo para la Publicación: Instituciones y gobiernos deben crear fondos específicos para cubrir los costos de publicación en revistas de acceso abierto, especialmente para investigadores de países con menos recursos.
- Infraestructura de Acceso Abierto: Desarrollo y mantenimiento de repositorios institucionales y nacionales donde los investigadores puedan depositar sus trabajos, asegurando acceso gratuito y abierto.
- Reformas en la Evaluación Académica: Cambiar los criterios de evaluación académica para valorar más la calidad y relevancia de la investigación que el número de publicaciones y citas. Promover el uso de métricas alternativas que reflejen el impacto social y académico de la investigación.

- Colaboraciones Internacionales: Fomentar colaboraciones internacionales que compartan recursos y conocimientos, reduciendo las barreras económicas y geográficas en la investigación.

El compromiso con la ciencia abierta requiere un cambio de paradigma en la forma en que valoramos y evaluamos la investigación. En lugar de enfocarnos en métricas superficiales como el factor de impacto, debemos promover una evaluación integral que considere la calidad y relevancia del trabajo científico, así como su contribución al bien común. Este enfoque permitirá una ciencia más inclusiva y equitativa, reflejando el espíritu de colaboración y descubrimiento.

Desde la Corporación Discimus y la Revista Discimus, reafirmamos nuestro compromiso con estos principios y nos esforzamos por la integridad y accesibilidad en el panorama académico. Creemos firmemente que el conocimiento es un derecho humano y que su libre acceso es esencial para el progreso y la justicia social.

La Ciencia Abierta no solo democratiza el acceso al conocimiento científico, sino que también facilita su popularización y uso adecuado en diversos contextos. Esto amplía las condiciones para que el conocimiento sea apropiado y aplicado por un público más amplio, promoviendo un impacto social más significativo. Por ejemplo, eliminar las tarifas de publicación permite que investigaciones relevantes lleguen a comunidades que pueden beneficiarse directamente de estos hallazgos, contribuyendo así al desarrollo local y regional.



Alternativas en la enseñanza del tiempo: legados de la pervivencia indígena

ALTERNATIVES IN THE TEACHING OF THE TIME. PROPOSALS FROM INDIGENOUS SURVIVAL

Cielo Andrea Velandia Pérez*

Alcira Aguilera- Morales**

*Profesora Investigadora, Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: cavelandiap@pedagogica.edu.co.
ORCID: 0009-0006-5465-6250

**Profesora Titular Universidad Pedagógica Nacional.
Correo electrónico: aamorales@pedagogica.edu.co
ORCID: 0000-0002-3167-1777

Fecha de Recepción: 21/03/2024
Fecha de Aprobación: 01/06/2024
ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <http://doi.org/10.61447/20240601/art01>

Citar artículo como: Velandia Pérez, C. A., & Aguilera Morales, A. (2024). Alternativas en la enseñanza del tiempo: legados de la pervivencia indígena. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 3(1), 9-38. <https://doi.org/10.61447/20240601/art01>



Resumen

El artículo es producto de la investigación titulada *La Tradición oral sobre el Andar del Tiempo: el lugar de la pervivencia de niños y niñas de la Institución Educativa Indígena El Mesón- (INEIM)*, financiada por el CIUP- UPN. En ella se indaga por la formación de nociones temporales en las infancias indígenas, aspecto que nos llevó a rastrear nociones temporales propias, construidas por las comunidades. Esta investigación de tipo cualitativo se basó en la revisión documental: hemerográfica, de archivo, investigaciones y trabajos de grado de los pueblos originarios Nasa. Los hallazgos que se presentan obedecen a la identificación de tres registros temporales, que han incidido en la enseñanza y comprensión del tiempo y el pasado. Allí se ubica como alternativa y potencia la noción del *andar en el tiempo Nasa*, construida desde la INEM, la cual expresa una relación del tiempo con el cuidado de la vida. En el apartado conclusivo se recupera los aprendizajes de las nociones temporales asociadas al andar en el tiempo propio y sus posibilidades en los escenarios escolares actuales.

Palabras clave

Enseñanza de la historia, tiempo, infancia indígena, educación indígena.

Abstract

The article, the partial product of research, raises the question of the teaching of history in relation to childhood, an aspect that led us to trace our own temporal notions, built by indigenous communities, expressed in practices that account for their struggle for survival. This qualitative research was based on documentary review, workshops, and interviews. The findings that are presented are due to the analysis of the documentary review, identifying three temporary records, which have influenced the formation of boys and girls from the understanding of time and the past. In the concluding section, the learning of temporal notions associated with walking in one's own time is recovered.

Keywords

History teaching, time, indigenous childhood, indigenous education.

ALTERNATIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO: LEGADOS DE LA PERVIVENCIA INDÍGENA

La enseñanza de la historia en la educación infantil ha sido una preocupación que hace más de dos décadas, atraviesa nuestro papel como formadoras de las futuras maestras de educación infantil. Desde este campo investigativo, adelantamos la búsqueda de alternativas, que permitan asumir a niños y niñas como sujetos de conocimiento, del ejercicio político (Velandia y Aguilera, 2023), por tanto, de las transformaciones sociales que se vienen dando en nuestra América de la mano de los pueblos originarios.

Los rastreos que hemos venido aportando en este campo de estudio, han permitido identificar vacíos y tensiones, a la hora de adelantar y proponer abordajes didácticos, curriculares y teóricos de la enseñanza de la historia con la población infantil (González y Aguilera-Morales, 2009; Aguilera-Morales y Aguilera, 2019; Aguilera, 2017), en las que se mantiene una historia de procesos y efemérides, con un único relato civilizador, monocultural, ejemplarizante y moralizante. A partir de estos discursos se ha impuesto una manera de enseñar la historia oficial que negó e intento borrar la historia de los pueblos originarios (Turra- Díaz, 2015; Bermúdez y Téllez, 2018). Esta realidad escolar, aterriza en las aulas colombianas y nos permite preguntarnos si ¿habrá una enseñanza del tiempo no convencional enmarcada en formar la lucha por la pervivencia de la infancia indígena? Pregunta, que nos llevó a reconocer comprensiones temporales propias, que aún se mantienen en comunidades indígenas Nasa del Cauca, en Colombia.

Para entender su potencia se aborda, en primer lugar, las nociones temporales heredadas del mundo europeo que inciden en cómo aproximamos a los niños y niñas al tiempo, el pasado y la historia escolar. Allí se presenta las nociones de meses, días y horas que se abordan en la escuela formal.

En segundo lugar, se recupera nociones temporales que se manifiestan aún en algunos pueblos originarios de nuestra América. En ellos, se da cuenta de temporalidades y cotidianidades distintas a las impuestas por occidente, expresadas en las relaciones que tejen los pueblos con sus seres

espirituales, con la madre tierra- Pachamama, en las que tiempo, espacio y vida se entienden cómo lo mismo, por ello se cuidan, pues conjuntamente encarnan la existencia misma.

En el último aspecto, se presenta las nociones temporales propias de la Institución Educativa Indígena El Mesón- INEIM, Cauca, que denomina el *andar en el tiempo*. Allí se da cuenta de las nociones temporales que perviven en la lucha de un pueblo, mismas que hacen parte de la propuesta educativa y curricular, articulada a la Educación propia, liderada por el Consejo Regional indígena del Cauca- CRIC-, a través de su Programa de Educación Bilingüe Intercultural-PEBI. Desde el andar en el tiempo se concluye las relaciones que pueden tejer niños y niñas con la defensa de la vida, es decir con la pervivencia.

MÉTODOS

Tiempo a Destiempo

El enigmático tiempo, expresa en nuestras sociedades diferentes maneras y experiencias que regulan, constriñen y definen lo que hacemos. El tiempo representado en calendarios permitió calcular nuestros años de existencia, con esta invención supimos de una hora, un mes y un día para marcar el inicio o fin de un acontecimiento social.

De acuerdo con Elías (2010), la invención de la noción de tiempo no solo estableció esas nuevas regulaciones y coacciones de las actividades humanas, principalmente para establecer las horas laborales, sino que además impuso una noción física, que se conoce principalmente en los husos horarios y el mecanismo del reloj. Con ello, en el ámbito escolar se suele separar la experiencia temporal, en un asunto físico distinto del social, aunque “al operar con el tiempo siempre están en juego hombres en su entorno; esto es, procesos sociales al mismo tiempo que físicos” (p, 34). De manera que hablamos de tiempo como una elaboración y experiencia que regula decisiones, vidas y destinos de lo humano.

Paradójicamente, los adultos solemos experimentarlo en permanente déficit: ‘no tengo tiempo’, ‘no me alcanza el tiempo’, ‘el tiempo pasa veloz’, ‘cómo ha pasado el tiempo’. Mientras la noción del tiempo en los niños es la del juego, el gozo, la risa, o la burla como ejercicio de resistencia

(Aguilera, 2023), la del adulto parece ser la del ahorro, la producción, la ganancia, el sin sentido. Siendo una noción tan reciente, es la que logra imponerse, pese a que, durante la mayor parte de la vida humana, sobrevivimos sin calendarios ni relojes (Elías, 2010).

En las indagaciones sobre el origen de las nociones temporales, Cristòfol Trepàt (2006), menciona que las observaciones de la luna y sol dieron nacimiento a las primeras medidas asociadas a los tiempos de cosecha, caza y protección frente al clima adverso. Al revisar el rastreo sobre las primeras divisiones del tiempo establecidas por la humanidad que nos presenta Restrepo (2022), se puede inferir que los calendarios más antiguos se constituyeron principalmente gracias a la regularidad que encontraban en los ciclos lunares, así el calendario más antiguo, el fenicio, era lunar y celebraba principalmente la llegada de la luna nueva. De igual manera los calendarios de los babilonios, hebreos [3761 ac], árabes o calendario mahometano, y el romano, contaron inicialmente con calendarios lunares, de 354 días.

En el caso de las civilizaciones Incas y Azteca, se registra la existencia de calendarios que también se aproximaban a las mediciones del tiempo astronómico de hoy en día. Según Restrepo (2022) sus calendarios eran solares, de 365 días, encontrando similitudes con los primeros esfuerzos por coordinar los ciclos lunares y solares, que datan de antes del año 2.608 ac en la Cultura China.

Esta síntesis, que le llevó siglos a la humanidad, en nombrar y entender el tiempo lunar, implicó la creación de medidores temporales, los procesos de datación o de fechar, a través de los cuales se estableció maneras de controlar procesos productivos, mercantiles, que dejaron poco espacio para el ritual, la vida espiritual y el gozo. Es en este plano del mundo mercantil y de la necesidad de controlar las actividades humanas productivas que se crean medidores temporales para regular el pago y recaudo de tributos, intereses y salarios, el cumplimiento de contratos y horarios laborales, las obligaciones y los reducidos momentos de descanso.

La consolidación del calendario que nos rige actualmente sufrió varios cambios en la segunda mitad del S.XVI, algunos obedecieron a caprichos que no necesariamente coincidían con aspectos vitales o propios de la naturaleza. Por ejemplo, en Francia en 1563, por disposición del rey Carlos IX, se impuso como fecha de inicio del año el 1 de enero, y aunque esta decisión entró en vigor en 1566 con ella se rompió la tradición de iniciar el año con “la fiesta de Pascua” (Elías, 2010). El 1° de enero

no necesariamente coincide con un fenómeno natural o espiritual, pero a partir de allí iniciaría el nuevo año. Pasarían más de tres lustros para que se estableciera de manera definitiva el calendario gregoriano, dado que fue el papa Gregorio XIII quién ordenaría modificar el calendario juliano, “eliminó diez días del año 1582 y decretó que después del día 4 de octubre, no viniera el 5 sino el 15” (Trepát, 2006.p 29). Esta sería la última reforma calendárica, que haría que el año social coincidiera con el tiempo solar.

Estas nociones temporales estuvieron en nuestra escolaridad inicial, cuántos de nosotros tuvimos que elaborar la maqueta del reloj para identificar segundero, minuterero y horario, sin tener idea de que es el paso del sol y la luna quienes rigen los cambios temporales; o, cumplir los horarios de clase que designaban las materias a ver cada día de la semana o simplemente escribir las fechas importantes de la patria, sin entender todo lo que atraviesa en nuestras vidas, la experiencia del tiempo.

De este proceso se terminó heredando los nombres y distribución de los actuales meses del calendario de los antiguos romanos. Algunos datos sobre las nominación y días destinados a cada mes se recrean en el siguiente cuadro.

Tabla 1. Nominaciones de los meses.

Mes	Su ubicación en el calendario juliano	Nombre Actual Gregoriano.	Los meses Incas Guaman Poma de Ayala Finales S.XVI	Calendario Aymara. Grebe, 1990.
Enero	Es posible que enero derive del latín <i>ianua</i> , que significa puerta, porque abre el año.	Mes dedicado al dios <i>Jano</i> , dios romano que enseñó la moneda y la navegación.	Cápac Raymi Caymai Quilla- Penitencia y ayuno del Inga. Se hacían procesiones y estaciones en los templos del sol y la luna.	Enero es <i>jallo-pajsi</i> , “mes de las lluvias”.

Febrero	Era el último mes del año	Recibe este nombre por las fiestas romanas <i>febrauri</i> , de purificación, las cuales se realizaban al finalizar el año.	Paucar Uaray Quilla- Sacrificio con oro, plata y ganados ofrendados al sol, la luna, estrellas y otros dioses.	Febrero es <i>jallo-pacoya</i> , “mes de lluvia plena y fuerte”.
Marzo	<i>Primer mes</i> Hasta el año 153 a.c, este era el primer mes del año, según el calendario romano.	Se toma su nombre dedicado a Marte el Dios de la Guerra, debido a su color rojizo.	Pacha Pucuy Quilla. Sacrificar con este carnero negro. Época de ayuno y ceremonias. En este mes cesan de hambre, los ganados ya están gordos, abunda los pastizales.	Marzo es <i>chojna-timbo</i> o <i>kora-timbo</i> , “mes de pasto verde”.
Abril	Segundo mes. Se puede considerar que este nombre proviene de la palabra védica <i>àparas</i> , que significa el	Quizá su nombre proviene del latín <i>aper</i> que significa Jabalí, animal venerado	Inca Raymi Quilla, fiesta del Inca, se ofrecen carneros a los dioses, tenían grandes fiestas en todo el reino. Las aves y ratones tienen comida.	Abril, es <i>pasco-timbo</i> , “mes de cosecha”.

	siguiente al primer mes.	por los romanos.		
Mayo	Tercer mes	Su nombre se decía a una de las pléyades, <i>Maya</i> , la madre del dios Hermes o Mercurio.	Aymoray Quilla. Se ofrecen otros ganados pintados de colores. Se recoge y deposita la comida, se guarda en casa o depósitos. Se visita a las comunidades, se da comida para almacenar y que haya durante todo el año, evitando hambrunas.	Mayo es <i>chiji-timbo</i> , “mes de frío”.
Junio	Cuarto mes	Su nombre está dedicado a la diosa <i>Juno</i> , esposa de Júpiter y protectora de las mujeres.	Cuzqui Quilla, fiesta del Inti Raymi, se enterraba el sacrificio de nombre capachocha “que enterraban a los niños inocentes, quinientos, y mucho oro y plata y mullo” (175), todo ello se ofrenda al sol para que haya	Junio es <i>wari-kasaya</i> , “mes cuando la vicuña grita con el frío”.

			abundancia de comida para todos.	
Julio	Quinto mes. Antes de la reforma del calendario hecha por Julio César, este mes se llamaba <i>quintilis</i> (el quinto).	Su nombre es introducido por Julio César (100-44 a.C), en honor a él mismo, de allí el nombre Julio, con 31 días.	Chaera Conacuy. Se visitan las cementeras y chacaras. Se sacrifican carneros y cuyes para que el sol ni las aguas dañen las cementeras y chácaras.	Julio es <i>kala-takaya</i> , término que significa “mes cuando las piedras revientan con el frío y la vicuña revienta, muere y después revive.
Agosto	Sexto mes Hasta la época de Octavio este mes era denominado <i>sextilis</i> (el sexto), pero el primer emperador romano Octavio Augusto (27 a.- 14 d.C), queriendo emular a Julio César, quiso tener	Agosto, en vanidad del emperador Augusto, quién también le asigno 31 días.	Chacrayapuy Quilla. Mes de trabajo, arado, alistamiento de la tierra para la siembra de maíz. Fiesta de la labranza del Inga, bene en minga, comen, cantan y se comienza la siembra del maíz hasta el mes de enero.	Agosto es <i>junta -pajsi</i> , que significa “mes abrigado”.

	un mes con su nombre.			
Septiembre	Séptimo mes. Es el séptimo mes en concordancia con el primer calendario Romano que iniciaba el primero de marzo.	Noveno mes del año.	Coya Raymi Quilla. Este mes se llama Coya Raymi por la gran fiesta a la luna, Coya y señora del sol. Coya es reina y Raymi, gran fiesta. En este mes se manda sacar las enfermedades y pestes del reino, se riegan y limpian las casas y calles con agua.	Septiembre es <i>llapuchaja</i> , “mes de <i>chacra</i> o siembra de quínoa”.
Octubre	Octavo mes. En latín <i>octavus</i> significa octavo.	Décimo mes del año.	Uma Raymi Quilla. Se sacrifican las uacas, principales ídolos y dioses, pidiendo agua al cielo.	Octubre es <i>llabi-timbo</i> , “mes de esquila de lana”,
Noviembre	Noveno mes. En latín <i>noven</i> significa noveno	Onceavo mes del año.	Aya Marcay Quilla. Mes de los difuntos. Era el mes de sacar los difuntos de sus bóvedas para beber, comer, vestirlos y	Noviembre es <i>finado-timbo</i> , “mes de los ritos dedicados a los difuntos”.

			adornos de plumas en la cabeza, cantar y danzar con ellos.	
Diciembre	Décimo mes. Del latín <i>decem</i> , diez.	Hoy es el doceavo mes	Cápac Inti Raymi. Mes de la gran fiesta y pascua solemne del sol. Él es el rey de todo.	Diciembre es <i>fiesta-timbo</i> , “mes de las fiestas patronales en Isluga”.

Elaboración adaptada de la propuesta de Trepát (2006). Incluimos las últimas dos columnas para hacer mención a las nominaciones de los tiempos- épocas, en los calendarios andinos. El color verde marca el inicio del año en cada calendario.

Estas nociones temporales, también tendrán lugar en la comprensión e imposición de un tiempo lineal, surcado por la concepción judeocristiana, representada en la espera de la parusía, es decir la segunda venida de Jesús y el fin de este mundo, concreción teleológica de un tiempo destinado a alcanzar la salvación. De acuerdo con Wolfgang (2015), es un tiempo que en las sociedades actuales define unos hechos que ocurren de manera irreversible,

únicos y no repetibles, tienen un inicio y un fin. A este orden lineal de todos los eventos observados le llamamos cronología y lo representamos con una flecha o línea de tiempo. Esta noción es la base para la historia y la idea de desarrollo. (Wolfgang, 2015 p. 39)

Con ella también se hereda las distribuciones y nominaciones de los días de la semana. Según Trepát (2006), son los hebreos quienes distribuyen sus meses, en semanas de siete días, al asociar el número siete con un evento sagrado, la creación del mundo que fue en seis días y el séptimo fue de descanso para Dios. Esta distribución aparece datada más o menos desde el siglo III d. c. Sin embargo, los nombres de sus días se retoman de mitos romanos así:

Figura 1. Días de la semana y su nominación según la mitología romana



Estas primeras elaboraciones de la semana eran distintas a las de algunos pueblos originarios de nuestra América, pues, como lo menciona Guama Poma de Ayala, estos pueblos tenían semanas de diez días y meses de treinta.

El tiempo como productor de vida

En este apartado se retoma algunas nociones temporales, que permanecen y han resignificado algunos pueblos originarios y campesinos de nuestra América. Ellos expresan la resistencia, la preservación y mantenimiento de comprensiones temporales propias, que distan de las gregorianas. Se expresan en prácticas, rituales, formas de vida que registran momentos para renovar, vivir y no sólo producir en términos mercantilistas.

En el mito de la creación, en la Grecia antigua, el tiempo se concibe como el devorador de la vida, en razón a que Gaia – la Tierra- busca salvar a sus hijos de ser devorados por su padre Urano – El Cielo-. Entre sus hijos se encontraba *Cronos*, quien “con una hoz le corta los genitales a su padre y los arroja al mar” (Llanos, 2011. p 216). Así, Cronos, el nuevo dios de los dioses, hizo lo mismo que su padre, comer a cada uno de sus hijos por temor a que le fuera arrebatado el trono. De esta manera vemos en Cronos el dios que devora el tiempo, la vida. Cronos refleja un tiempo que avanza y no regresa, unas secuencias separadas por un orden establecido que diferencia el pasado, presente y futuro.

Contraria a la imagen de cronos, podríamos destacar las concepciones del tiempo andino, una mirada que relaciona el estar del hombre vinculado a la madre naturaleza. Un tiempo que se asocia a la producción y cuidado de la vida. Veamos algunas metáforas que lo explican de mejor manera.

El tiempo circular

A diferencia de la imagen lineal del tiempo heredado de la visión gregoriana, es recurrente encontrar que, en los sentires de los pueblos indígenas, el tiempo es cíclico y se representa en espiral. En los ciclos encontramos la posibilidad de que un hecho se va a encontrar en otro momento, en el *después*, es volverse frente a él (Puech [1958] citado por Wolfgang, 2015), un tiempo que se conecta con principios cosmogónicos al estar relacionado con el cosmos, los fenómenos y la naturaleza.

Por ejemplo, la invención del calendario Maya está asociado a los nueve meses de gestación, un vínculo que se relaciona con la ciclicidad de la menstruación femenina y las fases lunares (Restrepo, 2022). Esta medida temporal es una representación de la relación entre hombres, mujeres y naturaleza, evidenciando su conexión con las divinidades. De estas relaciones el calendario alcanzó las siguientes precisiones:

los tunes o años de 360 días, los años aproximados de 365 días (llamados en ocasiones haab), las lunaciones y las revoluciones sinódicas de los planetas, se coordinaban con la cuenta de 260 días, generalmente conocida como tzolkin, gracias al empleo de los mínimos múltiplos, comunes a este periodo y a las otras medidas astronómicas. Esta cuenta de 260 días, posesión de todos los pueblos de alta cultura del México antiguo, había llegado a ser para los mayas elemento fundamental en sus cálculos (León-Portilla, 2018. p 25)

Siendo así, el año ritual de 260 días (20 X13) correspondiente al ciclo de gestación de 9 meses. En el caso de los Aztecas, contar los días, significó la ruta para leer al sol. Esta nación se regía por el

calendario denominado *Xihuitl*, de 365 días, divididos en 18 *cempohuallis* de 20 días cada -360 días-, más 5 que son los últimos cinco días del año. A su vez, combinando el *xihuitl* y el *tonalpohuall* se sacaba el gran ciclo de 52 años que sirvió al azteca para concebir “el tiempo como una sucesión infinita de períodos de 52 años” (Restrepo, 2022. p 27). Este movimiento temporal se representa con la Piedra del Sol, así:

Imagen 1: La Piedra del Sol o Calendario Azteca.



Tomado de: Ocampo y Bidon-Chanal, 1981

En esta representación cíclica del tiempo, hay cuatro momentos asociados a las creencias y cosmogonías de estos pueblos. Allí, el paso del sol, con relación a los sucesos astronómicos, da cuenta de sus narrativas. Ejemplo de ello, se evidencia en las lecturas de las Pleyades y la Vía Láctea, los cuales se definen como el camino celeste de dos dioses: Quetzalcóatl y Tezcatlipoca, asociados al día y la noche, que según Ocampo y Bidon-Chanal (1974), se identifican como opuestos. Estos relatos muestran un tiempo marcado por los pasos de las deidades, son ellos y ellas quienes guiaban la cotidianidad de las gentes.

Los Incas también dieron cuenta de esta mirada cíclica del tiempo. El imperio, tenía el año solar de 365 días, de 12 meses de 30 días y 5 días complementarios. Allí, establecían sus fiestas de acuerdo con los equinoccios, “Para fijar las fechas exactas del año y meses, Pachacútec dispuso la edificación de 12 torres o pilares localizados al este de la llacta de Cuzco, llamados sucangas” (Restrepo, 2022.p 28). Estos astros influían en los destinos y orientaciones de los hombres.

Hoy en día, algunas comunidades campesinas se refieren a comprensiones del tiempo desde la cosmovisión andina. Se hace alusiones a imágenes representadas de manera cíclica, circular, en movimiento, dando vueltas, girando. Todas ellas imágenes que no se recogen en las concepciones lineales, y muchas veces cronológicas, que usamos en el mundo escolar formal. Estas representaciones temporales, no están dissociadas del espacio, en ellas espacio y tiempo son lo mismo, un tiempo de vida en sí mismo, que no se expresa en una única visión teleológico o del progreso, sino en una “concepción cíclica del tiempo aymara es representada por un círculo o rueda que gira en movimiento perpetuo” (Grebe 1990. p 64).

El movimiento perpetuo, cíclico, es concebido como un recorrido, que se da gracias a las expresiones, conversaciones, relaciones entre las diferentes colectividades humanas, los seres espirituales y sagrados, la vida de la madre tierra- naturaleza, en un caminar del tiempo que no se entiende sin estas relaciones. Por ello su mirada no se condensa sólo en el tiempo físico. Al decir de Arohuilca y Díaz (2006), “El calendario andino es un tejido chacarero vivo constituido por ayllus –colectividad humana, natural y sagrada- que caminan rotando y al que en su recorrido le suceden acontecimientos que son expresión de finas y sutiles conversaciones entre sus integrantes”. (p 27). Es en ese tejido conjunto que se recrea en el día y la noche, donde se expresan formas de pedir consejo y agradecer la vida que se teje en esas relaciones.

El calendario anual andino refiere entonces a la sabiduría ancestral, y su relación con las orientaciones y decisiones para sostener la vida, expresada en los momentos de siembra, crianza de animales, sanación y preparación de la medicina, así como de elaboración de tejido, artesanías y celebración de rituales entre otros elementos propios de cada comunidad andina (Apaza Espillico, 2006; Grebe, 1990).

Estas relaciones con un tiempo circular, no lineal, que responde a ciclos que reproducen y preservan la vida, se asocia con un andar del tiempo contrario a las manecillas del reloj. Ello se retoma de dos elementos que aparecen en las comprensiones temporales de algunos pueblos indígenas. El primero se refiere a que se alude a un pasado que es futuro, que va delante, un pasado que no ha sido, así se expresa en el pensamiento Guambiano y Nasa (Llanos, 2011; Findji, 2019).

En el caso Aymara, el tiempo va contrario a las manecillas del reloj, también asociado a sus cosmovisiones, representado así, porque en ese sentido danza el *mallku* o espíritu de la montaña, pues el movimiento de dirección de los punteros del reloj representa una terminación o cierre (Grebe, 1990). En este mismo sentido, las comunidades Aymaras en Puno- Perú, mencionan lo siguiente,

(...) es necesario orientar la direccionalidad con que se rige el tiempo en el mundo andino. Por tanto, se debe graficar la orientación en sentido contrario al reloj, utilizando flechas en torno al calendario el cual muestra el ciclo regenerativo y recreativo de la vida del Andes. (Cutipa Flores, 2006. p 76)

Aunque no sea una concepción generalizable en los Andes, lo claro es que sobrevive en varias comunidades indígenas y campesinas. Y podemos considerar que es una comprensión temporal que responde al sentido en que camina la tierra, entre tanto rota de izquierda a derecha. Refiere así, a un tiempo que camina en armonía con los pasos de la tierra, del andar del sol y la luna.

Tiempos rituales y festivos.

Atender los ritmos e intensidades propias que marca el tiempo en su relación con los seres de la naturaleza, humanos y astrales, se asocia al establecimiento de momentos para la celebración, los pagamentos y agradecimientos. Allí también se encuentra especificidades en varias zonas andinas del hoy. Si bien, en las zonas estacionales se habla de cuatro tiempos, diferenciados por las estaciones que se marcan de acuerdo a los equinoccios y solsticios: primavera, verano, otoño e invierno, en nuestra región andina latinoamericana se encuentran algunas particularidades que se recogen en los ritmos de la madre tierra, en los ciclos y orientaciones de los seres espirituales que conviven en ella.

Así, en algunas comunidades Aymara chilenas, el año tiene una bipartición, cada una coincide con los solsticios de invierno y verano:

se distinguen ambas divisiones por el *inti-kutji*, del 24 de junio, solsticio de invierno a partir del cual se inicia el nuevo año andino y son más largos los días, y el *inti -hiska*, el

24 de diciembre, solsticio de verano (...) Otra bipartición se marca por la trashumancia estacional del ganado, que no coinciden con los solsticios. Son el costeo, o *chiji-timbo*, en el cual el ganado baja a la precordillera en la estación de mal tiempo y vientos (marzo-octubre), y el pastero o *junto-timbo*, en el que el ganado sube al altiplano, es la estación del buen tiempo (octubre-marzo) (Grebe, 1990. p 78).

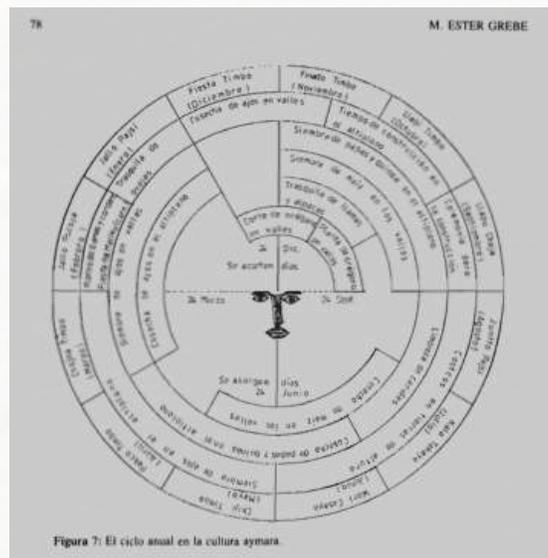
De igual manera los calendarios agrícolas y festivos de comunidades ecuatorianas se reparte en dos partes, tiempo seco y tiempo lluvioso (Costilla Rojas, 2006). A esta división Carrillo, Jaulis y Nuñez (2006), le denominan *chaupi*, que significa el punto medio de dos partes iguales y que se expresa en la mitad del año andino en la que se celebra el sagrado ritual “Es el chaupi wata, en el que el Tayta inti es anciano y los humanos tienen que ayudarlo mediante rituales (...) el chaupi en períodos largos es pasar de la muerte al nacimiento, del descanso a la regeneración” (p 18). Encontramos que el andar del sol, en su relación con la tierra marca esos tiempos festivos y rituales, que para algunas comunidades se expresa en dos grandes momentos, mientras que en las que ocupan las zonas más tropicales se representa en cuatro.

Según Barrera (2022), estos momentos, en las zonas ecuatoriales, hablan de la organización política, cultural, social y económica de los pueblos originarios. Al respecto el autor menciona: 1) La celebración del *Kulla Raymi*, fiesta que coincide con el equinoccio de verano- 21 de septiembre. En este momento se prepara la tierra para el cultivo, consintiéndola, hablándole, mimándola. Por ello se considera una fiesta femenina en honor a la Pachamama. Este momento de cultivar, se concibe como una práctica de crianza, por ello trasciende el mero interés económico para ser amigable con la madre tierra. 2) Celebración del *Kapak Raymi*, solsticio de verano- 21 de diciembre, tiempo del crecimiento de las siembras. 3) Celebración del *Pawkar Raymi*, 21 de marzo – equinoccio de invierno-. Esta fiesta se considera masculina, momento de florecimiento. En este tiempo se dan prácticas como el deshierre, para acelerar el crecimiento del maíz y lograr los primeros granos; “El Pawkar Raymi giraba alrededor del Tumarina, ritual manifestado por el acto de dar bendiciones a las personas para que tengan abundancia en la vida”. (Barrera, 2022. p 52). Y, 4) celebración del *Inti Raymi* o la gran fiesta del sol, que coincide con el solsticio de verano, 21

de junio. En este momento finaliza el periodo agrícola y con él se da tiempo de descanso a la madre tierra, se festeja la armonía entre seres humanos, naturaleza y el alimento obtenido.

Este ciclo anual, en comunidades Aymaras chilenas, se representa de manera especial el lugar del sol, pues sin él no habría vida, él lo da todo, por ello se le da rostro humano, en un calendario circular, que como ya se mencionó representa un movimiento perpetuo.

Imagen 2: El Ciclo anual de la cultura Aymara



Tomado de Grebe (1990)

Este tiempo andino, producto de la conversa con la madre tierra, los astros, seres humanos y espirituales, no se puede entender sin el paso de la luna. Así como el sol orienta los ciclos de vida anuales, la luna, su compañera, está presente en la definición de la vida cada mes del año. Ella está asociada también a los ciclos agrícolas, pastoriles y a la trashumancia de los rebaños (Grebe, 1990). Pero también orienta los momentos del tejido, practica ancestral en la que se define los tiempos para esquilarse, teñir y tejer (Arriata, 2006), así como definir o tomar decisiones.

En la mayoría de las concepciones de las actividades regidas por este astro, se encuentra que la luna nueva, o luna muerta se asocia a momentos de descanso, en los que no es favorable iniciar actividades relacionadas con la vida: sembrar, fecundar o fertilizar. Es momento en que muere la luna para renovar sus energías por ello no se aconseja actividades de vida (Grebe, 1990; Pelayo,

Jaulis y Núñez, 2006). De hecho, en el calendario Inca, los astros “ejercían influencia en la vida de los seres humanos, y aseguraban que revelaban algo para los hombres” (Restrepo, 2022. p 32).

Este rastreo inicial da cuenta de nociones temporales que vinculan la vida, lo espiritual, lo festivo y el tiempo representado en la lectura de las relaciones de lo humano- la madre tierra- los astros, para mantener una relación que potencia los momentos de dar y mantener las semillas, los alimentos, la fecundación, entre otros. Motivos ellos para retomar su enseñanza en las cotidianidades de niños y niñas de las urbes, pero también de las zonas rurales, para reivindicar un tiempo que cuida y está asociado a la preservación de la vida

RESULTADOS

Hallazgos en el tiempo de la pervivencia

El tiempo en espiral se entreteje con el vínculo entre los seres espirituales y el hombre. Entre los hallazgos rastreados, significa un acercamiento a los procesos que adelanta el pueblo Nasa en el departamento del Cauca, en la Institución Educativa Indígena El Mesón- INEIM. Para ellos, hablar de tiempo es hablar de pervivencia en tanto se está de la mano con la *Uma Kiwe* (La Madre Tierra). La naturaleza es un ser vivo, constituida por seres espirituales que da dones y permite vivir, es ella quien ayuda a trazar los caminos temporales. Un vínculo que significa una fuerza energética que permite comprender el cosmos y las relaciones que se dan. “Este entendimiento se produce por medio de la activación de los sueños, las pulsaciones del cuerpo, escucha, visión, olfato, tacto entre otros, que permiten identificar, construir, valorar el significado de lo que nos rodea” (Finscue, 2019. p 283).

Al ahondar en la experiencia de los pueblos indígenas en Colombia, nos situamos en el Resguardo Indígena de Honduras, en el territorio ancestral Uh Wala Vikc en El Mesón de Morales. Habitado por parte de la comunidad Nasa del Cauca, los relatos de la región permiten comprender las experiencias que nutren las cosmovisiones de la comunidad y la concepción del tiempo. Son ellos y ellas quienes narran cómo los ciclos naturales, en diálogo con la protección y cuidado de la madre tierra, dan sentido a unas temporalidades que no se limitan a la mirada gregoriana del calendario;

para ellos y ellas “el tiempo no es cronológico ni el espacio simplemente físico” (Osorio, 2007. p 109)

De esta manera, el tiempo y el espacio, bajo la cosmovisión Nasa, dan lugar a formas diferentes a las convencionales, escapan de las concepciones y mediciones. Comprensiones milenarias que llaman a la naturaleza, a escucharla y conocerla:

Para los pueblos originarios el tiempo no se mira desligado de la cotidianidad de las plantas, los animales, las estrellas, el cielo, el agua... Hace parte de la concepción del andar, que en la manera como se vive la Tierra, volviéndola el territorio. (Asociación Juan Tama, 2020. p 34)

Esta afirmación muestra la relación con la Uma Kiwe y las señales del cosmos que, como caminos, se materializan en la mirada temporal y espacial en vínculo con los sentidos espirituales. Denominado el *Andar en el tiempo*, esta ruta temporal da cuenta de un *calendario propio* que representa la continuidad de su paso en ciclicidad. El Andar en el tiempo refiere a los recorridos de la luna y el sol, es decir, que tiene en cuenta las fases para entender el trasegar del día y de la noche en diferentes épocas, allí están inmersos momentos y seres espirituales, que orientan las acciones que adelanta el pueblo.

Imagen 3. El andar del sol.



Tomado de: CRIC- PEBI, 2016.

Al igual que en las prácticas de los pueblos andinos, el andar del tiempo ubica los cuatro momentos del sol. Allí el astro sale cuatro veces al año, en tres sitios o filos diferentes de las montañas. Así configura dos tiempos grandes de aguacero y dos tiempos grandes de sol durante el año. (CRIC-PEBI 2016. P 12). Tal como lo expone el mayor Joaquín Viluche en la imagen 3, su camino de sur a norte y de norte a sur da una lectura del caminar. Para ellos, el punto en el que nace y se oculta muestra su posición en relación con la tierra y es una señal que los mayores saben interpretar (Comunicación personal Profesor William Bermúdez, junio de 2023).

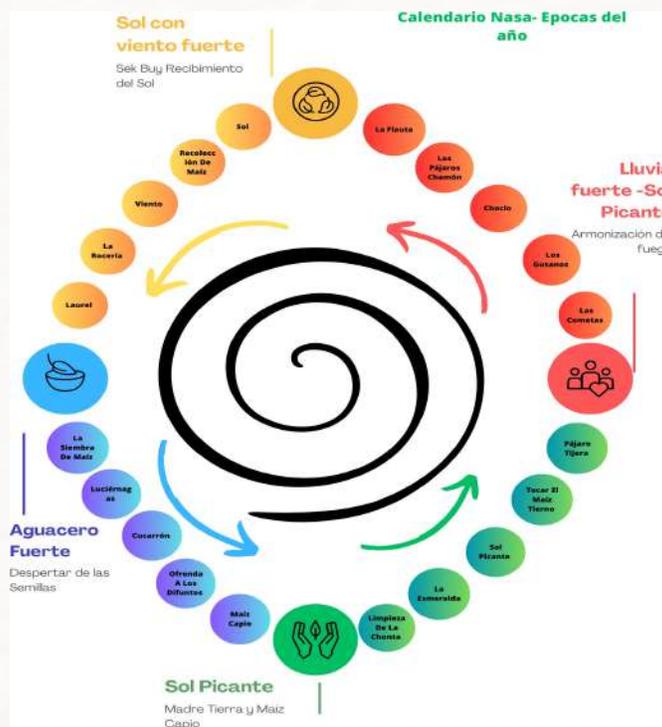
Esta representación marcada por los andares del sol y la luna, muestran los ritmos del cosmos que inciden en las cosechas, en los comportamientos de las personas y de los animales. En su representación, el pueblo Nasa traza un rombo y en su interior ubican la espiral, la cual da cuenta del vínculo con el territorio y en el que transita un pasado vivo, un pasado que representa el futuro al que se anda. Esta figura recuerda a la cosmovisión Nasa el inicio y permanencia en el tiempo, de allí es posible distinguir cuatro esquinas que identifican las épocas solares. La imagen 4, corresponde a la representación del andar del tiempo de los niños y niñas de la sede San José de la Institución Educativa Indígena El Mesón.

En la figura las dinamizadoras y estudiantes registran cuatro bastones diferentes (oro, bronce, plata y chonta), cada una corresponde al sol, la tierra y la luna. Al unir los bastones en forma de rombo se encuentran los cuatro momentos relacionados con los cuatro seres espirituales (agua, fuego, viento y tierra) y, a la vez a los rituales mayores, de los cuales se hablará más adelante. Esta figura, es la representación concreta del andar del tiempo.

corresponde a Junio (21) y el final del año es la época de la flauta, en el mes de mayo (CRIC-PEBI, 2016. p 15)

En la figura 2 se relacionan los momentos o épocas que se expresan en el calendario propio. Se evidencia que estos momentos se nominan como épocas, construidas desde las lecturas de la madre tierra, el sol, la luna y su relacionamiento con las actividades humanas:

Figura 2. Calendario del pueblo Nasa- Épocas del año.



Elaboración propia a partir de talleres, entrevistas y documentos CRIC- PEBI.

Se reitera entonces, que el tiempo está en conexión con las plantas, los animales, los cerros, las lagunas y los ríos, son estos lugares y especies quienes aportan la armonización y dan luz a los diferentes espacios sagrados de la madre tierra. En esta lectura, el The' Wala orienta las armonizaciones mayores, aquellos rituales que entretejen los sentidos espirituales y las cotidianidades de la comunidad, siendo el andar del sol una percepción del tiempo necesaria para el día a día. En este sentido y siguiendo a Vidal (2021) los encuentros y celebraciones encaminados

a agradecer a la Madre Tierra y a los seres espirituales permiten fortalecer los procesos agropecuarios y comunitarios:

Los rituales son ofrecidos a la madre tierra en diferentes épocas, estas dependen del camino de la luna y del sol, los cuales guían los procesos indígenas por medio del andar del tiempo que son esenciales para que los procesos avancen con buen rumbo y den sus mejores frutos en aras de beneficiar las comunidades indígenas del pueblo nasa. La espiritualidad y los rituales van de la mano ya que de estos depende que la naturaleza este en armonía con el ser nasa; también los rituales se pueden ofrecer cuando se tiene una petición ya sea en lo académico, en lo agropecuario, en conservar las semillas, que haya abundancia, que el clima sea moderado entre otros. (Vidal, 2021, p. 15)

Por lo anterior, estos encuentros familiares y comunitarios previstos en el andar del tiempo ubican las cuatro grandes épocas y en cada una se definen estos rituales o armonizaciones mayores que son:

Figura 3. Armonizaciones del pueblo Nasa.



Elaboración propia a partir de los registros elaborados por niños y niñas de la INEIM (2023).

De la mano del sol, se dispone la lectura de la luna, cada edad representa un momento y caracteriza los cultivos y las personas que germinan o nacen según la fase lunar.

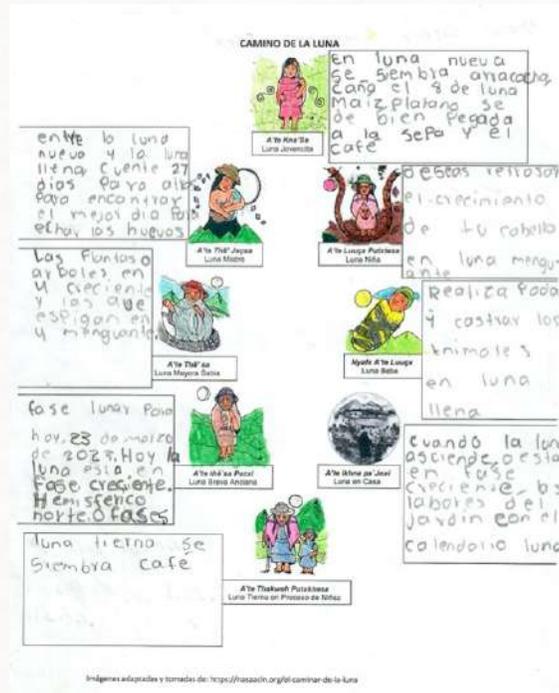


Imagen 6: Taller pedagógico: Edades de la luna. Elaborado por Sharol Cucuñame Flor.

La luna, es:

la consejera del tiempo, es quien conoce todos los procesos de vida de los hijos, controla y orienta los períodos menstruales de las mujeres, por eso, cuando la tierra estaba joven y en embarazo del padre sol, era la luna, quien orientaba con su sabiduría de como parir, criar y hacer crecer a los hijos. Lo mismo hace durante la gestación del Agua y la Estrella, cuando está se embaraza en las y los caciques (CRIC- PEBI, 2016, p 81).

Siendo Luna la representación femenina, “las fases de la luna se relacionan con el crecimiento o etapas de desarrollo de una mujer: Niña tierna, jovencita, adulta y abuela” (CRIC- PEBI, 2016. p 153), mostrando la relación que hay entre el ciclo menstrual y las fases lunares, ello da cuenta de los momentos que son óptimos para la reproducción, el descanso y la creatividad. En este sentido la luna, al igual que la madre tierra, se convierte en un ser dador de vida y recuerda que el camino

requiere de descanso y momentos de acción, algo importante que quiebra la idea de la eficacia y eficiencia en un mundo centrado en la producción y el consumo.

DISCUSIONES

Esta investigación nos reta a abordar nociones temporales que no se reducen a un asunto mercantil o del consumo. Por ello interpela, de alguna manera, las nociones gregorianas, que indican el inicio del año cada 365 y $\frac{1}{4}$ de días, los cambios estacionales, y que posteriormente en el mundo capitalista tendrá expresión en los husos horarios y su relación con el sistema de mercado y consumo.

Lo anterior es un asunto relevante para la comunidad Nasa, el tiempo no se limita a un tiempo cronológico, para ellos,

el tiempo es persona, es ser vivo, es mujer y es hombre, por lo tanto, están continuamente caminando en el sentido espiral en nuestros territorios, orientado el tiempo de descanso (sic) – de trabajo, el tiempo de simbra- de no siembra, el tiempo de concentración- de desorientación, el tiempo de paz- de guerra, el tiempo de armonía- de desarmonía. La luna, el sol, las estrellas, Venus, los demás planetas son orientadores de los seres vivos en el universo. Desde el átomo hasta el organismo más grande del universo esta en este gran camino del tiempo, por eso la vida de los seres vivos depende si seguimos esas huellas o desviamos el camino (CRIC- PEBI 2016. p 12).

El tiempo de la pervivencia no instrumentaliza, aporta a los procesos de preservación de la vida y cuidado de todo lo vivo: seres espirituales, Uma Kiwe, seres humanos, etc. Por ello se distancia de lo instituido en el calendario gregoriano, pues el tiempo entendido como cuerpo y vida favorece y posiciona los ritmos propios, tiene sus momentos de ritual que, por supuesto, no se vinculan a las celebraciones litúrgicas convencionales.

Con estos acercamientos, se permite afirmar, que los tiempos refieren a memorias, evocaciones, momentos y sentidos que de la mano de la madre tierra buscan la manera de preservar, revitalizar

y pervivir. Acciones que desbordan y tensionan las periodizaciones de la historia oficial, instaladas desde nociones como la nación o el Estado.

Este tiempo se anda en la comunidad, pero también en la propuesta curricular de la INEIM, entre tanto los procesos formativos atienden estos momentos del andar del sol- *Sek* y las orientaciones de la luna, *A'te*. Por ello en luna nueva se dan los momentos de evaluar, planear, proyectar, mientras en la luna llena, la fuerza del pensamiento, de la concentración, de los procesos de producción de reconocimiento es más propicia.

Con todo ello, consideramos que en los espacios educativos urbanos, rurales, populares de nuestra América, estas comprensiones temporales podrían ayudarnos a entender los ritmos vitales y la convivencia en armonía con los otros, para arriesgar experiencias contrahegemónicas y anticapitalistas, que permiten recuperar tiempo como noción del descanso, la espiritualidad y el trabajo en función del cuidado de la *Uma Kiwe*, es decir de la vida misma.

REFERENCIAS

Aguilera Morales, Alcira (2023). *Una Gramática de la Infancia Oprimida*, Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, e119083, 2023. 1 <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236119083vs01>

Aguilera Morales, Alcira (2017). *La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades*, Revista Folios, UPN. No 46, segundo semestre. pp 15-27.

Aguilera-Morales, Alcira; Aguilera T, Marcela (2019). *El tiempo como experiencia en la enseñanza de la Historia. Apuntes desde la Educación Infantil*. En Revista Clío, history and history teaching. No 45. 1139-6237. <http://clio.rediris.es> pp 219- 235.

Aguilera-Morales, Alcira y González Ma. Isabel (2009) *Didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Apaza Espillico Eliana Amparo y Asociación Suma Yapu Juli Puno (2006). “Acompañándonos en la recopilación de saberes campesinos y en la elaboración del calendario agrofestivo”. En:

PRATEC (2006). Calendario agrofestivo en comunidades andino-amazónicas y escuela. Lima-Perú. Pp 49-57.

Arohuilca Huamán José Orlando, Díaz Samanez Elizabeth (2006). “El Pachakútec y la noción del tiempo en el mundo andino. ¿Quién manda al tiempo en la vivencia campesina?”. En: PRATEC (2006). Calendario agrofestivo en comunidades andino-amazónicas y escuela. Lima- Perú. Pp 16-20.

Asociación de cabildos Indígenas del Norte del Cauca (2019) El caminar de la luna. Disponible en <https://nasaacin.org/el-caminar-de-la-luna/>

Barrera Paucar, Jean Kevin (2022). Calendario andino como manifestación del conocimiento ancestral. Trabajo para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación, Universidad Central del Ecuador Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales Quito.

Carrillo Medina Pelayo, Jaulis Canch Primitivo y Núñez Machaca Marcelo APU-Ayacucho (2006). “Kururay y kawakuy. La vida, en un momento es saber ovillarse y en otro saber ser madeja”. En: PRATEC (2006). Calendario agrofestivo en comunidades andino-amazónicas y escuela. Lima-Perú. Pp 9-13.

Finscue, Yeny (2019). “*Construcción de Significados Culturales a partir de los Tejidos que Elaboran las Mujeres Nasa de Tierradentro como estrategia de Comunicación para la Pervivencia*” . Revista Ciencia e Interculturalidad. Año 12, Vol. 25, No. 2.

Castro Bermúdez Adriana Carolina y Téllez Navarro Román Francisco (2018). “Explorando el Origen de nuestros ancestros: El nacimiento del pueblo Nasa, la historia de un genocidio”. En: Revista Republicana No 24. Pp 181-201.

Consejo Regional Indígena del Cauca (2016). Nasawe’sx Kiwaka Fxi’zenxi. Tiempo y Territorio Nasa- CRIC- PEBI. Popayán

Costilla Rojas Karina, Asociación Urpichallay (2006). “Consideraciones sobre el tiempo desde el sistema educativo”. En: PRATEC (2006). Calendario agrofestivo en comunidades andino-amazónicas y escuela. Lima- Perú. pp 36-40.

Cutipa Flores, J. Arturo, Asociación Chuyma de Apoyo Rural CHUYMA ARU (2006). “Una modalidad de elaboración del Calendario agrofestivo en comunidades aymaras”. En: PRATEC (2006). Calendario agrofestivo en comunidades andino-amazónicas y escuela. Lima- Perú. Pp 58-64.

Elías, N. (2010). *Sobre el Tiempo*. México: FCE.

Findji, M. T. (2019) Movimiento indígena y “recuperación” de la historia En: Pensar el Suroccidente de Colombia. Antropología hecha en Colombia Tomo III. Editorial Universidad Icesi

Grebe, Ester (1990). “Concepción del tiempo en la cultura aymara: representaciones icónicas, cognición y simbolismo”, Revista chilena de antropología No 9. Pp 63-81- Facultades de ciencias sociales, Universidad de Chile, Santiago. Chile.

León- Portilla, Miguel (2003) “Los afanes cronológicos de los mayas. Instituto de Investigaciones Históricas”. En: León Portilla, M. Tiempo y realidad en el pensamiento Maya. UNAM- Instituto de Investigaciones Históricas. México

Llanos Vargas, Héctor (2011). El laberinto del eterno retorno. Ed Gente Nueva. Bogotá.

Osorio, B. (2007). “Memoria y territorio en la cultura Nasa. Tierradentro- Cauca”. En: Osorio D (comp.) (2007). Construcción de la memoria indígena. Universidad de los Andes, Siglo de Hombre Editores: Bogotá

Poma de Ayala Felipe Guamán [XVI]. “Capítulo Primero de los Años”. En: Poma de Ayala Felipe Guamán. Nueva Crónica y Buen Gobierno. Pp 164- 183.

Programa Tierradentro Cxhab Wala Unión Europea, Asociación de Cabildos Juan Tama. (2005). “fxi’zenxi sja’dacxa piyaaka” aprendiendo entre todos del diario vivir. Cauca.

Restrepo Ribera, Jairo (2022). La luna el sol nocturno. Fundación Jquirá Candirú. Colombia-Brasil-México.

Trepat Cristòfol A (2006) .”*El tiempo en la didáctica de las Ciencias Sociales*”.En: Trepat Cristòfol A., y, Comes Pilar (2006). EL tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Editorial GRAÓ- IRIF, SL. Barcelona.

Turra-Díaz, Omar. (2015). *Profesorado y saberes histórico- educativos mapuche en la enseñanza de historia*. Revista Electrónica Educare, 19(3), 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.15>

Vidal, Jeison. (2021), Procesos de enseñanza y aprendizaje derivados de la concepción del andar del tiempo (fases lunares) que contribuya a la explicación de situaciones contextuales caso (huerta indígena). Proyecto de grado para optar al título de Licenciado en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Universidad Católica de Manizales: Manizales.

Viluche Joaquín. (2023). *Nasawe'sx Jii. Una de las sabidurías del pueblo Indígena Nasa*. Popayán: CRIC- PEBI-UAIIN.

Wolfgang Voss, Alexander (2015). “*La noción del tiempo en la cultura maya prehispánica*”. En: *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIII, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 38 -52.

Comunicación personal:

Conversación con el profesor William Bermúdez, Rector INEIM. Junio 2023



Estrategia de desarrollo performático (EDP): Una propuesta educativa empleada en las clases de trombón de la licenciatura en música de la universidad Autónoma de Aguascalientes/México

Performative Development Strategy (PDS): An educational proposal used in the trombone classes of the Bachelor of Music at the Autonomous University of Aguascalientes/Mexico

Leslie Freitas de Torres

Miembro del equipo de trabajo del Proyecto de Investigación: Música y ciudad: espacios, instituciones y encuentros desde la revolución industrial (Referencia: PID2021-124376NB-C31) (2022-2025) de la Universidad de Oviedo/España.

Fecha de Recepción: 24/05/2024.

Fecha de Aprobación: 01/06/2024.

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20240601/art03>

Citar artículo como: Freitas de Torres, L. (2024). Estrategia de Desarrollo Performático (EDP): Una propuesta educativa empleada en las clases de trombón de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes/México. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 3(1), 69-89. <https://doi.org/10.61447/20240601/art03>

Resumen

El objetivo de esta investigación es dar a conocer la Estrategia de Desarrollo Performático (EDP) empleada en las clases de trombón de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)/México, así como su implementación durante la emergencia sanitaria ocasionada por el SARS-Cov-2 y su impacto en el rendimiento académico de las y los estudiantes de este instrumento durante y tras la pandemia. Para ello, se empleó el método de investigación cualitativo, donde el grupo muestra estuvo conformado por los cuatro estudiantes de trombón de la licenciatura de la UAA, durante los años de 2020 y 2021. Los resultados de la EDP en la acción educativa del grupo analizado manifiestan un incremento significativo en su rendimiento académico, hecho que señala la eficacia y viabilidad de esta estrategia educativa en la enseñanza del trombón.

Palabras clave

Estrategia de enseñanza, educación musical, rendimiento.

Abstract

The objective of this research is to present the Performative Development Strategy (PDE) used in the trombone classes of the Bachelor of Music of the Autonomous University of Aguascalientes (UAA)/Mexico, as well as its implementation during the health emergency caused by SARS-Cov-2 and its impact on the academic performance of students of this instrument during and after the pandemic. To this, the qualitative research method was used, where the sample group was made up of the four trombone students of the bachelor's degree of the UAA, during the years of 2020 and 2021. The results of the EDP in the educational action of the analyzed group show a significant increase in their academic performance, a fact that points to the efficacy and viability of this educational strategy in the teaching of the trombone.

Keywords

Teaching strategy, music education, school performance, active learning.

Introducción

Según Meza (2021), el trombón es un instrumento de la familia de viento metal, siendo una derivación de la trompeta. Su sonido, que se origina con la ayuda de la vibración de los labios del intérprete por medio de la llamada boquilla junto con el flujo de aire, es resultado del movimiento de la vara que “se desliza dentro del tubo principal en siete posiciones, achicando o aumentando el recorrido que el aire y la vibración debe circular, produciendo sonidos graves o agudos a través de la escala cromática” (Miranda, 2022, p. 16). La enseñanza-aprendizaje de este instrumento conlleva distintos retos, como la respiración, la formación de la embocadura o la afinación.

Por ello, existen diferentes propuestas educativas para fomentar la enseñanza-aprendizaje del trombón en instituciones musicales formales. Barajas, Morales-Pérez-Tejada y Rodríguez-Juan (2022) proponen su enseñanza basada en el modelo mixto, es decir, que una parte del programa educativo se realice de manera presencial y la otra a distancia, centrada en actividades. Miranda (2022, p. 42) plantea como estrategia pedagógica el aprendizaje por imitación, donde “por observación el estudiante [...] imita el sonido y técnica del docente en el instrumento”. Rodríguez-Esparragón et al. (2014) proponen diferentes procesos de señales de imagen, video y sonido como estrategia educativa para mejorar aspectos relativos a las técnicas de interpretación del trombón. Cabrera (2021), a su vez, plantea que la enseñanza de susodicho instrumento musical se base en la investigación y cuestionamiento. Asimismo, Escorihuela y Bellizzi (2021) proponen la introducción de diferentes contenidos musicales en el plan educativo, con el afán de proporcionar un recurso didáctico que aúne los más destacados aspectos pedagógicos de este instrumento.

Pues, con el afán de proporcionar un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, participativo y holístico del trombón, el Dr. Anderson Rodrigues da Silva –maestro de trombón del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes/México (UAA)– creó la Estrategia de Desarrollo Performático (EDP) para contestar a la siguiente pregunta: ¿Qué estrategia puedo emplear en las clases para que las y los estudiantes tengan un contacto diario con el trombón y, a su vez, estudien los ítems musicales establecidos?

Por ello, el objetivo de esta investigación es dar a conocer la EDP, su implementación en las clases

de trombón de la UAA durante la emergencia sanitaria ocasionada por el SARS-Cov-2 y su impacto en el rendimiento académico de las y los estudiantes de este instrumento durante y tras la pandemia.

Métodos

Para el desarrollo de este escrito se ha empleado el método mixto que, de acuerdo con Guerreiro-Castaneda, Lenise-do-Prado y Ojeda-Vargas (2016), combinan en un mismo proyecto la perspectiva cuantitativa (cuanti) y cualitativa (cuali), cuyo objetivo es dar profundidad al objeto analizado. En este sentido, Hammui-Sutton (2013) manifiesta que este método utiliza diversas fuentes de información que se combinan de diferentes maneras para proporcionar un análisis más comprensivo acerca de la situación estudiada.

El tipo de método empleado en la investigación mixta ha sido el modelo de diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC), el cual Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que colecta simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos, donde el método predominante, en el caso de esta investigación el cualitativo, guía el proyecto y el que posee menor prioridad –en este estudio el cuantitativo– es anidado dentro del que se considera central. Según estos autores, una de las ventajas de este modelo es que se recolectan simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos (en una fase) y el investigador posee una visión más completa y holística del problema de estudio, es decir, obtiene las fortalezas del análisis cualitativo y cuantitativo.

Participantes

En este estudio se han analizado los promedios de los cuatro estudiantes de trombón del Departamento de Música de la UAA, quienes son citados como escolares A, B, C y D. Cabe señalar que esta investigación se limitó al periodo mencionado –durante y tras la pandemia, 2020 y 2021– debido al egreso de dos de los estudiantes de trombón, hecho que imposibilitó la continuidad del análisis de los promedios en los siguientes años.

En lo que dice respecto al contexto, susodicho análisis abarca los promedios del primer y segundo

semestre de 2020 –periodo pandémico–; y primer y segundo semestre de 2021 –periodo postpandemia–. Pese al creador de la EDP haber elaborado esta estrategia en 2019, solo ha sido en 2020 que inició su implementación con algunas adaptaciones debido a la nueva normalidad, que se basaba en el confinamiento y distanciamiento social.

Estrategias

Las estrategias que se han utilizado para la realización de esta investigación son: el cuestionario y el análisis de los promedios de los cuatro estudiantes de trombón de la Licenciatura en Música de la UAA.

Por un lado, Meneses (2016, p. 9) afirma que el cuestionario es “el instrumento estandarizado que empleamos para la recogida de datos durante el trabajo de campo [...] En pocas palabras, se podría decir que es la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas”.

Susodicho instrumento ha sido empleado con el afán de conocer la Estrategia de Desarrollo Performático (EDP). Por ello, se lo envió para su creador, donde a través de preguntas abiertas ha sido posible conocer el panorama general de esta estrategia educativa.

Método de enseñanza empleado en las clases de trombón impartidas por el Dr. Anderson Rodríguez da Silva/Profesor-Investigador del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)

CUESTIONARIO

1. ¿Desde qué año ha impartido clases de trombón en la UAA?
2. ¿Cuántos alumnos de trombón ha tenido durante su transcurso en esta institución educativa?
3. ¿Igualmente, usted imparte clases de otras asignaturas? Caso que sí, ¿Cuáles y cuántos alumnos, hasta el presente momento, ha orientado?
4. ¿Cómo se llama/denominó este método?
5. ¿Podría describir el método empleado en las clases de trombón?
6. ¿Lo que lo diferencia de los demás métodos ya existentes para este instrumento?
7. ¿Este método ha sido eficiente en el desarrollo de los estudiantes universitarios? ¿Cuáles han sido los parámetros utilizados para medir su eficiencia?
8. Hasta el momento, ¿Cuáles han sido las ventajas y desventajas presentadas por este método de enseñanza?
9. ¿Hace cuántos años ha estado empleando este método?
10. ¿Cómo fue la aceptación/respuesta del estudiantado frente a esta nueva manera de enseñar música?
11. ¿Cuáles fueron los motivos que lo llevaron a desarrollar este método?
12. Pese a emplearlo en las clases de trombón, ¿Igualmente ha sido implementado en otras asignaturas impartidas por usted?
13. ¿Este método es algo específico para la enseñanza del trombón, o igualmente podría orientarse a otros instrumentos o asignaturas musicales?
14. ¿Usted lo ha utilizado en otras instituciones educativas con alumnos de diferentes edades? ¿Caso que sí, especifique las edades y describa como se dio la aceptación?
15. ¿Usted cree que es un método innovador? ¿Por qué?

Por otro lado, Rodríguez, Pérez y Martín (2021) manifiestan que el rendimiento académico se puede definir como el promedio de las calificaciones que las y los estudiantes alcanzan al finalizar el periodo escolar y, por consiguiente, es un factor indispensable para el análisis de las estrategias educativas empleadas al largo del curso académico.

Así que, ha sido a través de este instrumento que se ha podido conocer el avance de cada uno de los cuatro estudiantes de trombón de la Licenciatura de la UAA durante el periodo que esta investigación engloba, 2020 y 2021.

Procedimientos

Los criterios de rigor científico que se han seguido para la realización de esta investigación han sido la transferibilidad y la neutralidad. Por un lado, Rojas y Osorio (2017) manifiestan que la transferibilidad o aplicabilidad es la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones de similares contextos. Si bien que, para ello, es necesario describir el lugar y las características de las personas donde el fenómeno ha sido estudiado. Y, por otro, Espinoza (2020, p. 107) señala que “la neutralidad consiste en la veracidad de las descripciones como garantía de los resultados”. Este autor señala que el investigador debe brindar la descripción exacta de la información, ya que esta actitud neutral permitirá una mejor comprensión del objeto de investigación y, por consiguiente, de los resultados.

Lo que dice respecto a los criterios de rigor ético, la validez de las preguntas realizadas se llevó a cabo a través de expertos en temas musico-educativos, quienes revisaron los ítems y han determinado su representatividad y pertinencia para conocer el tema tratado. De igual manera, otros criterios han sido la confiabilidad y la objetividad que, de acuerdo con Rojas y Osorio (2017), aseguran la estabilidad de los hallazgos independientemente del investigador y del momento y, a su vez, garantizan que el conocimiento se refiera al objeto de estudio, y no a los sesgos o prejuicios del investigador.

Análisis de la información

El tipo de análisis utilizado en este escrito ha sido el comparativo que, de acuerdo con Tonon (2011, p. 2), “son estudios de tipo holístico en los cuales se trata de captar el núcleo de interés y los elementos clave de la realidad estudiada”. En este sentido, Del Pilar (2018, p. 57) manifiesta que este tipo de método “fue creado con el propósito de proporcionar instrumentos para optimizar estudios empíricos que buscan comparar una muestra pequeña de casos, donde la contrastación involucra cierto nivel de complejidad”.

Ha sido con el afán de atender a uno de los objetivos de esta investigación – el impacto de la EDP en el rendimiento académico de las y los estudiantes de trombón durante y tras la pandemia— que se ha elegido este tipo de análisis. A través de este método se pudo conocer los promedios académicos de los cuatro estudiantes de trombón del Departamento de Música de la UAA durante el periodo pandémico –2020– y postpandemia –2021–. De igual manera, exhibió el contexto histórico en el cual se ha implementado susodicha estrategia, para así conocer el conjunto de circunstancias en las que se llevó a cabo su implementación y adaptaciones debido el marco referencial que se vivió en este momento.

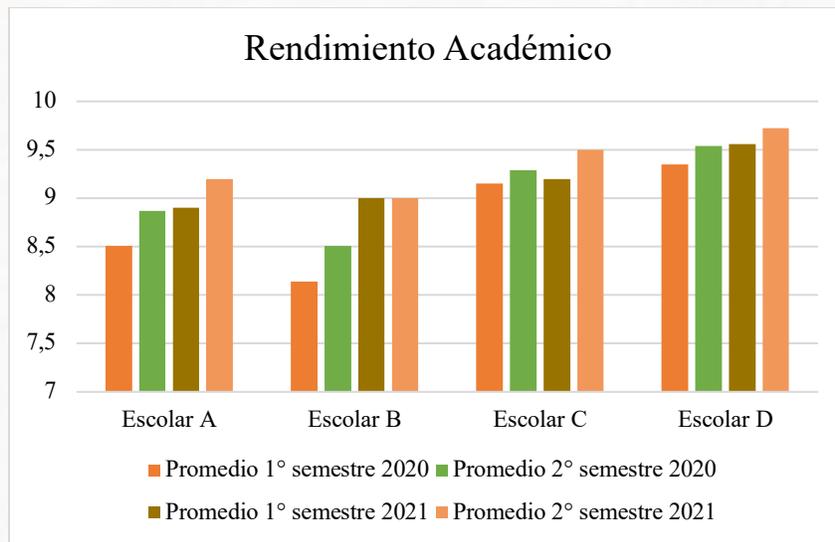
Avolio (2015) señala que el proceso de análisis e interpretación de los datos es fundamental para brindar significado a la información y, a su vez, transmitir este significado al lector. Asimismo, Canta y Quesada (2021) exhiben que es condición sine qua non analizar la información recabada a fin de obtener resultados confiables, que sean considerados como válidos por los lectores. Por ende, se ha analizado e interpretado los promedios académicos de los cuatro estudiantes de trombón de la UAA mediante la organización, agrupación y explicación de la información recolectada.

Resultados

Ramos y Roque (2021) manifiestan que uno de los indicadores más importantes para medir el desempeño de la calidad educativa y del aprendizaje del alumnado es el rendimiento académico. En este sentido, Lamas (2015, p. 315) señala que “diversos autores coinciden al sostener que el rendimiento académico es un resultado del aprendizaje suscitado por la actividad educativa del profesor y producido en el alumno”, cuyo propósito es alcanzar una meta educativa.

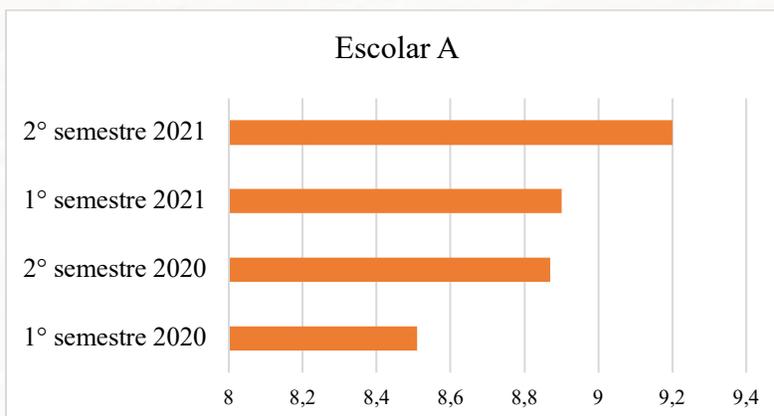
Con el afán de conocer el impacto de la EDP en el rendimiento académico de las y los estudiantes de trombón del Departamento de Música de la UAA durante y tras la pandemia, se recopiló los promedios semestrales de los cuatro estudiantes de susodicho instrumento en estos momentos. Ha sido a través del análisis de los promedios del primer y segundo semestre de 2020 –periodo pandémico– y 2021 – periodo postpandemia–, que se ha realizado un cuadro comparativo (Gráfica 1). Cabe señalar que el estudio del aprovechamiento académico se limitó al periodo mencionado debido al egreso de dos de los estudiantes de trombón, hecho que imposibilitó la continuidad del análisis de los promedios en los siguientes años.

Gráfica 1. *Rendimiento académico general de los cuatro estudiantes de trombón del Departamento de Música de la UAA, entre los años de 2020 a 2021*

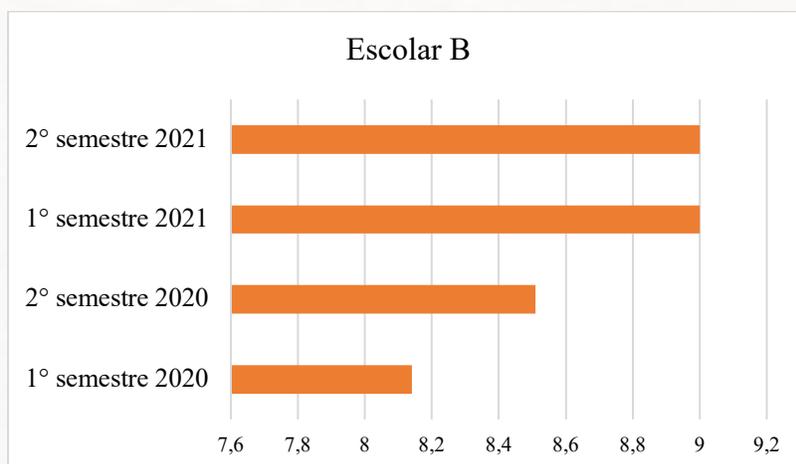


Fuente: *Informaciones concedidas por el maestro de trombón del Departamento de Música de la UAA, Dr. Anderson Rodrigues da Silva.*

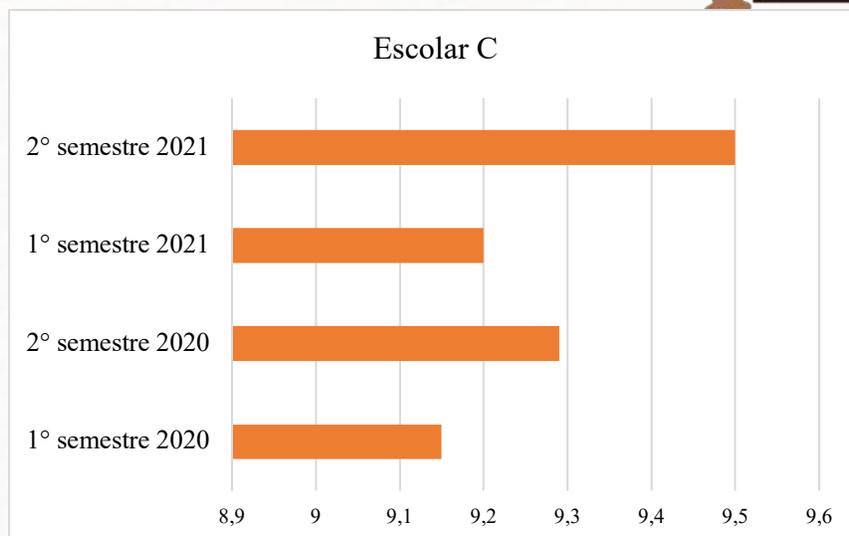
Los resultados indican que el escolar A ha alcanzado un incremento de 4.57%.



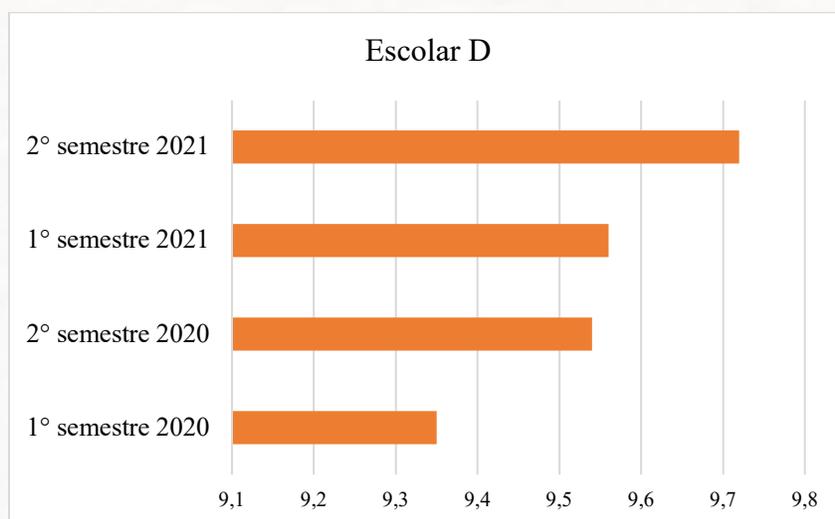
El escolar B ha exhibido un incremento de 10.31%, presentando el rendimiento académico más significativo de los cuatro.



Por otro lado, el escolar C ha manifestado el más bajo, quien alcanzó una mejora de 1.53% en el semestre de la implementación del EDP, luego su promedio descendió 0.09%, hecho que posiblemente se debió a sus problemas familiares –conjetura del docente–, lo que conllevó a la falta de entrega de algunos de los productos musicales requeridos por el maestro, y clausurando con un aumento de 0.03%. En este sentido, Pivaque-Martínez et al. (2022, p. 2738) manifiestan que “los problemas familiares son factores que traen consecuencias negativas en torno al rendimiento académico de los estudiantes, sean estos de primaria, secundaria o nivel superior”.



Y, por último, el escolar D ha logrado un aumento de 2.24% en su promedio total.



Afirma Capistrán (2020, p. 13) que “el maestro debe evaluar continuamente la calidad de los procesos educativos que se llevan a cabo en sus clases, [...] ponderar las áreas de oportunidad, e implementar todas las estrategias [...] que estén a su disposición para promover procesos de enseñanza-aprendizaje significativos”.

En esta línea de idea, en 2020 el maestro Anderson Rodrigues da Silva –Doctor en Ciencia de la Educación y maestro de trombón del Departamento de Música de la UAA– ha creado e implementado en sus aulas la Estrategia de Desarrollo Performático (EDP), con la mira en que

las y los estudiantes tuvieron un contacto de calidad diario con el instrumento a través del estudio de los ítems musicales establecidos en clase. Susodicha estrategia consiste en dos fases, que están divididas en el aula y en la casa.

Fase 1. En el aula

- a) El docente delimita los ítems musicales que serán estudiados por las y los discentes durante la semana (lecciones del método, repertorio, escalas ...); y, a su vez, el alumnado queda a cargo de la planeación de sus estudios.
- b) Tras esta planeación, las y los escolares trabajan con el maestro los ítems musicales delimitados, mediante la aplicación de los sistemas de estudio y optimización del discurso musical creados por el Dr. Rodrigues: Expresividad Musical Activa (EMA) y Expresividad Musical Activa con el Instrumento (EMAI). De igual manera, el docente averigua las eventuales dudas y proporciona las herramientas necesarias para sanarlas. A la postre, se orienta al alumnado el estudio de los ítems en un periodo mínimo de dos horas diarias durante cuatro días consecutivos.

Fase 2. En la casa

- a) Cada alumno estudia los ítems contemplados en su planeación semanal, en seguida los graban y se los envía al docente mediante la plataforma gratuita Google Classroom.
- b) El docente, a su vez, revisa y valora cada una de las grabaciones recibidas – tomando en cuenta la rúbrica, la cual ha sido elaborada por el docente–, después retroalimenta al alumnado a través de la plataforma Google Classroom, donde se evalúa la expresividad musical, la precisión musical y tiempo y forma de la entrega de los ítems (Imagen 1).

Criterio/valoración	Excelente (10)	Bien (08)	Necesita apoyo (06)
Expresividad musical	Es posible percibir, de manera muy clara y constante, la manipulación intencional de los parámetros característicos de una interpretación musical expresiva (dinámicas, agógica, articulaciones, timbres, vibratos, entre otros)	Es posible percibir, no con tanta claridad, pero, con constancia, la manipulación intencional de los parámetros característicos de una interpretación musical expresiva (dinámicas, agógica, articulaciones, timbres, vibratos, entre otros)	No es posible percibir la manipulación de los parámetros característicos de una interpretación musical expresiva. Asimismo, no hay claridad donde se inicia y termina el fraseo presentado.
Precisión musical	El ritmo y las alturas de las notas musicales son presentados correctamente y de una forma consistente.	El ritmo y las alturas de las notas musicales son presentados sin tanta precisión, pero, se aproximan de lo que está escrito.	El ritmo y las alturas de las notas musicales son presentados incorrectamente con constancia.
Tiempo y forma	El producto ha sido entregado dentro del plazo establecido, con el nombre conforme al solicitado.	El producto ha sido entregado dentro del plazo establecido, pero, con el nombre inconforme al solicitado.	El producto ha sido entregado fuera del plazo establecido (hasta seis horas después del límite establecido) independiendo si el nombre está o no conforme al solicitado.

c) El estudiante revisa la retroalimentación y, con base en ella, los actores educativos (maestro-estudiante) plantean las mejoras que se deben llevar a cabo en los ítems que se grabarán en la siguiente semana.

En la primera fase de la EDP, además del alumnado planear sus estudios, hecho que, de acuerdo con Santos (2015), es condición sine qua non para potencializar su formación educativa, se aplica los sistemas de estudio y optimización del discurso musical: Expresividad Musical Activa (EMA) y Expresividad Musical Activa con el Instrumento (EMAI), ambos igualmente creados por el docente Anderson Rodrigues. Basado en tres ejes centrales –expresividad musical, relación músico-emocional y atención plena–, el EMA-EMAI son acciones direccionadas a la construcción y optimización del discurso musical (Rodrigues, 2022).

Por un lado, el EMA consiste en tres pasos: “1. Delimitar qué se va a interpretar [...]. 2. Cantar el extracto [u obra] previamente delimitado [...], con un claro enfoque en una interpretación expresiva de la música [...] y 3. [...] cantar, con la misma intensidad y tensión previamente trabajados, y al mismo tiempo simular la ejecución en el instrumento” (Rodrigues, 2020-2021, p. 10). Por otro, el EMAI está formado por dos pasos: “1. Delimitar lo que se va a interpretar [...] a través de pequeñas metas. 2. Tocar con el instrumento musical el extracto [u obra] previamente delimitado [...], con un claro enfoque en una interpretación expresiva de la música” (Rodrigues, 2022, p. 141).

Lo que se refiere a la segunda fase, la EDP emplea la plataforma Google Classroom para el envío de las grabaciones y retroalimentaciones. En esta línea, Vélez (2016) exhibe que esta plataforma no solo permite desarrollar estrategias de enseñanza, sino que “facilita al profesor evaluar destrezas de comunicación”. S.A. (s.f.) manifiesta que una de sus principales ventajas es la mejora de la retroalimentación entre alumno-profesor, ya que facilita el envío de actividades para anticipar los conocimientos de las y los estudiantes y así poder trabajar en clase en función de ellos. Nizal, Mohd y Syamimi (2016) señalan que es una herramienta tecnológica que facilita el aprendizaje activo, mediante actividades interactivas que ayudan a detectar áreas de oportunidad. Y Hussaini et al. (2020) presentan que es eficaz para la acción educativa, puesto que auxilia en la retención de los contenidos enseñados.

A través de un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, participativo y holístico, la EDP está orientada al seguimiento y retroalimentación oportuna de las y los estudiantes, promoviendo – mediante sus dos fases que se llevan a cabo en el aula y en la casa– un proceso cíclico de aprendizaje-evaluación.

En esta línea, Barajas, Morales-Pérez-Tejada y Rodríguez-Juan (2022) exhiben que este formato educativo favorece el progreso en el rendimiento académico e, igualmente, el aprendizaje significativo, debido a la producción de un cambio cognitivo que comprende las dos fases, así como la inclusión de los conocimientos previos para el estudio de los productos musicales.

La implementación de la EDP en las clases de trombón de la UAA durante la emergencia sanitaria

El Dr. Anderson Rodrigues da Silva ocupó la plaza de maestro de trombón en la UAA en 2019. Sin embargo, susodicho docente implementó la EDP en sus aulas a inicios del año siguiente –2020–, coincidiendo con el principio de la crisis sanitaria originada por el SARS-Cov2, conocida como pandemia por COVID-19, decretada el 30 de marzo en Aguascalientes.

En este sentido, Rodríguez, Ortega y Fuentes-Peláez (2021) manifiestan que en la historia moderna de la humanidad no ha habido una crisis sanitaria global como la derivada de la aparición de la COVID-19. Esta situación pandémica afectó a todos los sectores sociales debido a sus medidas sanitarias –limpieza de manos, mascarilla, distanciamiento social y confinamiento– para evitar las olas de contagio (Freitas, 2023). Entre ellas, el confinamiento es el que más afectó el ámbito artístico, ya que mayoritariamente las actividades culturales son de carácter presencial, por poner un ejemplo, las aulas de música de las universidades.

En el caso de la UAA, Arteaga (2023) manifiesta que la enseñanza remota de emergencia se desprendió a raíz del necesario confinamiento, ya que se suspendieron la movilidad y se dio lugar a clases en modalidad virtual a través de la plataforma Microsoft Teams. De acuerdo con Ramos (2021), esta plataforma ha sido diseñada para el trabajo en equipo de forma colaborativa sincrónica o asincrónica, donde su interfaz es muy intuitiva. De igual manera, exhibe que permite al docente organizar entornos virtuales de aprendizaje en que las y los alumnos puedan aprender tanto en situaciones presenciales como en de aprendizaje remoto.

Así que, mientras una gran cantidad de docentes de la UAA comenzó la enseñanza en el escenario pandémico realizando lo que podía y sin idea de cómo se iba a hacer (Arteaga, 2023), el Dr. Rodrigues vio en la EDP un área de oportunidad, puesto que parte de su estrategia se lleva a cabo en modalidad virtual. Por ello, ha sido a través de exiguas adaptaciones en la impartición de una de sus dos fases, que la EDP ha alcanzado espacio durante la pandemia. Por un lado, la planeación de los ítems musicales, el trabajo con el maestro y las aclaraciones de las dudas, que anteriormente se realizaban de manera presencial, se realizaron vía Microsoft Teams; y, por otro, el estudio de los ítems musicales, las grabaciones, el envío al docente y la retroalimentación

continuaron a través de la plataforma Google Classroom.

En esta línea, Chao-Fernández, Pérez-Crego y Chao-Fernández (2020) manifiestan que el hecho de grabarse mejora la habilidad del estudiante en su proceso educativo-musical. Valarezo y Santos (2019) señalan que el empleo de las TIC en la acción educativa abre un abanico de oportunidades para el alumnado, en que el docente puede solicitar y recibir materiales didácticos de manera óptima y, por consiguiente, ayudar la acción educativa. Pozo et al. (2020) exhiben que el conocimiento es una construcción contextualizada y, por consiguiente, las TIC son herramientas indispensables para la creación y presentación de la información. Domínguez (2009) manifiesta que las tecnologías permiten la construcción del conocimiento a través de diferentes escenarios, donde el docente puede monitorear desde su estación de trabajo los avances de los distintos grupos de estudiantes, pudiendo suministrar retroalimentación en forma inmediata. Asimismo, Arteaga (2023) presenta que las herramientas tecnológicas proporcionan una variedad de recursos interactivos, fomentando así un aprendizaje más activo y personalizado.

Debido a su estructuración y su forma de desarrollo, la EDP fue una estrategia de enseñanza factible en la fase pandémica, manteniendo a las y los estudiantes motivados y activos en el estudio del trombón. Pese al fin de la emergencia sanitaria, hecho que ocurrió gracias a la vacunación –primer semestre de 2021–, la EDP ha permanecido en el cotidiano del alumnado de trombón de la Licenciatura en Música de la UAA.

Discusiones

Los resultados demuestran que la EDP es una herramienta útil para el contacto diario de las y los estudiantes con el trombón, donde el alumnado aprende a su propio ritmo, puesto que proporciona flexibilidad y autonomía en la organización de los ítems musicales que se deberán estudiar. De igual manera, exhiben que esta estrategia puede ser utilizada en diferentes escenarios, con exiguas adaptaciones; y, a su vez, que su impacto en el rendimiento académico ha sido un factor determinante para constatar su eficacia en la enseñanza de este instrumento musical.

Entre los estudios descriptos en el estado de la cuestión, la investigación que más se acerca a la

EDP es la descrita por Barajas, Morales-Pérez-Tejada y Rodríguez-Juan (2022). Esta estrategia se asemeja a la EDP por su acercamiento a la forma de impartición donde, a través del modelo mixto, parte del programa educativo se lleva a cabo presencialmente y la otra a distancia, con el afán de proponer un enfoque constructivista en que el estudiante es el eje central. Sin embargo, se difieren en la manera de estudiar en la casa –sistemas de estudios EMA y EMAI para optimización del discurso musical–; la participación del alumnado en la planeación de lo que se estudiará; y el periodo de tiempo de estudio diario que se recomienda.

Pues, la EDP facilita el aprendizaje significativo, que se construye a través de un proceso cíclico de aprendizaje, pudiendo adaptarse a la enseñanza de cualquier instrumento musical. Entre sus ventajas están: estudio concentrado en cuatro días de la semana; educación remota; organización de la rutina de estudio; retroalimentación oportuna; y proceso de enseñanza-aprendizaje participativo. Por lo contra, su principal desventaja es la necesidad de un dispositivo electrónico con acceso a internet, puesto que una de sus fases se basa en actividades remotas. De igual manera, cabe señalar que el entorno familiar de las y los estudiantes es un factor determinante para el éxito de esta estrategia educativa, ya que parte de su acción se realiza, en algunos casos, en el hogar del alumnado.

Lo que dice respecto a la interpretación de los resultados, ha sido comprobado que el empleo de la EDP apoya sustancialmente la acción educativa del trombón, en que el rendimiento académico ha incrementado a través de la flexibilidad en el estudio de este instrumento, ya que el alumnado puede aprender a su propio ritmo y de manera dinámica, influyendo directamente en los resultados de las y los estudiantes.

En síntesis, la EDP facilita el desenvolvimiento de las capacidades del alumnado para identificar fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje del trombón, tal como es una herramienta que permite al docente y las y los discentes abordar acciones estratégicas que atañen al ajuste participativo del proceso educativo.

Referencias

- Avolio, B. (2015). *Métodos Cualitativos De Investigación: Una Aplicación Al Estudio De Caso*. Cengage.
- Arteaga López, C. (2023). Las tecnologías para la educación en la UAA. *Docere*, 28-31.
- Barajas, J. A., Morales-Pérez-Tejada, F. y Rodríguez-Juan, A. (2022). Didactic strategies for learning the trombone post COVID. An experience in development. *ECORFAN Journal-Republic of El Salvador*, 8 (14), 20-29.
- Cabrera, C. (2021). Peculiaridades de la enseñanza del trombón en la realidad sociocultural de las universidades de Colombia. *Nexus*, (29), 1-19. <https://doi.org/10.25100/nc.v0i29.11496>
- Canta Honores, J. L. y Quesada Llanto, J. (2021). El uso del enfoque del estudio de caso: una revisión de la literatura. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5 (19). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.236>
- Capistrán Gracia, R. W. (2020). El aprendizaje significativo en el contexto de la educación musical superior. *Docere*, (23), 10-13.
- Chao-Fernández, A., Pérez-Crego, M. C. y Chao-Fernández, R. (2020). La grabación musical como herramienta de aprendizaje. Implicaciones educativas para el alumnado. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7 (1), 71-83.
- Del Pilar Escott, M. (2018). Introducción al análisis cualitativo comparativo como técnica de investigación. *Revista Digital Ciencia@ Uaqro*, 11 (1), 57-66.

Domínguez Merlano, E. (2009). Las TIC como apoyo al desarrollo de los procesos de pensamiento y la construcción activa de conocimientos. *Zona Próxima*, (10), 146-155.

Escorihuela, G. y Bellizzi, M. (2021). La enseñanza del trombón jazz en España: análisis y propuesta didáctica. *Creativity and Educational Innovation Review*, (5), 114-131.

Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16 (75), 103-110.

Freitas de Torres, L. (2023). El sonido del confinamiento: la Orquesta Sinfónica de Aguascalientes durante la pandemia de la COVID-19 (2020-2022). *MAGOTZI. Boletín Científico De Artes Del IA*, 11(21), 41-44. <https://doi.org/10.29057/ia.v11i21.9042>

Guerreo-Castaneda, R. F., Lenise-do-Prado, M. y Ojeda-Vargas, M. G. (2016). Reflexión crítica epistemológica sobre métodos mixtos en investigación de enfermería. *Enfermería Universitaria*, 13 (4). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632016000400246

Hammui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2 (8), 211-216. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733226006.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill: Interamericana Editores.

Hussaini, L., Ibrahim, S., Wali, B., Libata, I. y Musa, U. (2020). Effectiveness of Google Classroom as a Digital tool in teaching and learning: students' perceptions. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 4, 51-54.

Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Revista Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.

Miranda Hernández, C. A. (2022). Estrategias pedagógicas para la iniciación del instrumento trombón en Adulto mayor con limitación visual (Tesis de Grado, Universidad El Bosque de Bogotá).

Meneses, J. (2016). El cuestionario. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez y M. H. Paré (Eds.), *Construcción de instrumentos para la investigación en las ciencias sociales y del comportamiento* (1-58). Editorial UOC.
https://www.researchgate.net/publication/296934760_El_cuestionario

Meza López, S. (2021). Una orquesta para todos. Grupo de Servicios Gráficos del Centro, S.A. de C.V.

Nizal Mohd Shahrane, I., Mohd Jamil, J. y Syamimi Mohamad Rodzi, S. (2016). Google Classroom as a Tool for active learning. *AIP Conference Proceeding* 1762, 11-13
<https://doi.org/10.1063/1.4960909>

Pivaque-Martínez, E. J., Guerrero-Pacheco, D. R., Giler-Rodríguez, P. R. y Macías-Delgado, J. J.

(2022). Problemas familiares y su afectación en cuanto al rendimiento académico estudiantil.

Polo del Conocimiento, 7 (8), 2727-2741.

Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., Torrado J. A. y López-Iñiguez, G. (2020). Aprender y enseñar

música. Un enfoque centrado en los alumnos. Morata.

Ramos Sancha, J. (2021). Microsoft Teams, un entorno virtual de aprendizaje sencillo para todos.

INTERF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado):

Gobierno de España: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Ramos Monsiváis, C. L. y Roque Hernández, R. V. (2021). La influencia docente y el rendimiento

académico en estudiantes de una Universidad Pública Mexicana. Revista Dilemas

Contemporáneos: Educación, Política y Valores, (7), 1-22.

Rodrigues da Silva, A. (2022). El sistema EMA-EMAI: una propuesta heurística para la mejora del

acto músico-interpretativo y de su aprendizaje. DEDICA. Revista de Educação e

Humanidades, (20), 137- 155.

Rodrigues da Silva, A. (2021-2022). El sistema EMA-EMAI: una forma heurística de apoyar la

formación músico-interpretativa. Estudios y Producción en Arte, Imagen y Sonido, (1), 1-17.

Rodríguez-Esparragón, D., Jaén Domínguez, O., Alonso, J. B. y Travieso-González, C. M. (2014).

Una propuesta metodológica de apoyo a la enseñanza del trombón basada en proceso de

señales. En C. M. Travieso González, J. M. Canino Rodríguez y J. B. Alonso Hernández (Eds.),

- InnoEducaTIC. I Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC (27-28 de noviembre, 2014) (pp. 119-126). Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Rodríguez Pérez, I., Pérez Ramírez, R. y Martín Flores, J. (2021). Estrategias para mejorar la calidad educativa con base en el análisis de la trayectoria académica en el área de ingeniería. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11 (22).
<https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.858>
- Rodríguez Rodríguez, J., Ortega Ortigoza, D. y Fuentes-Peláez, N. (2021). La educación social en el ámbito residencial frente al confinamiento por la COVID-19. Dedicar. Revista de Educação e Humanidades, (19), 219-242.
- Rojas Bravo, X. y Osorio, B. A. (2017). Criterios de calidad y rigor en la metodología cualitativa. Gaceta de Pedagogía, (36), 62-74.
- Santos, G. M. A. (2015). Una fecha en la diana: la evaluación como aprendizaje. Narcea Ediciones.
<http://ebookcentral.proquest.com>
- S.A. (s.f.). Manual Google Classroom. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED).
<https://cuaieed.unam.mx/descargas/Manual-Google-Classroom.pdf>
- Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en Ciencia Política y Ciencias Sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral. Kairos. Revista de Temas Sociales, (27), 1-12.
- Valarezo, J. W. y Santos, O. C. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la formación docente. Conrado, 15 (68), 180-186.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000300180
- Vélez Serrano, M. (2016). Google Classroom en la enseñanza. Manual sobre las funciones básicas y mejores prácticas de uso. Universidad de Puerto Rico.



Abordaje de la participación de los hombres rurales campesinos dentro de la localidad de Sumapaz en la crianza, cuidado y protección de sus hijos e hijas, así como su influencia en las relaciones de género y nuevas masculinidades.

Addressing the participation of rural peasant men within the town of Sumapaz in the upbringing, care and protection of their sons and daughters, as well as their influence on gender relations and new masculinities.

**Tamis Carolina Noriega Meza
Natalia Sarmiento Nuñez**

Fecha de Recepción: 12/04/2024.

Fecha de Aprobación: 01/06/2024.

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20240601/art04>

Citar artículo como: Noriega Meza, T. C., & Sarmiento Nuñez, N. (n.d.). Abordaje de la participación de los hombres rurales-campesinos dentro de la Localidad de Sumapaz en la crianza, cuidado y protección de sus hijas e hijos, así como su influencia en las relaciones de género y nuevas masculinidades. *Discimus. Revista Digital De Educación*. <https://doi.org/10.61447/20240601/art04>



Resumen

Este estado del arte surge a partir del trabajo investigativo que se adelanta sobre paternidades rurales- campesinas, específicamente en el páramo de Sumapaz de Colombia, para el cual, se realizó un rastreo de producción académica y bibliografía a nivel internacional, nacional y regional, entre los años 2010 al 2023. Por lo tanto, se estructura en tres partes, en la primera se encuentra plasmada la metodología que aterriza el paso a paso que orientó la construcción del estado del arte. En la segunda etapa, se contempla el abordaje de varias categorías que permiten contextualizar, comprender y realizar un acercamiento al cuidado, paternidad y masculinidad y finalmente se exponen los hallazgos y vacíos encontrados en los documentos revisados, llegando a la conclusión de que son reducidos los estudios cualitativos frente la paternidad rural-campesina, lo cual, resulta favorable para nuestra investigación. Ya en cuanto a lo metodológico el estado del arte se sustentó mediante un enfoque hermenéutico.

Palabras clave

Paternidad rural- Campesina, Crianza, Género y masculinidad.

Abstract

This state of the art emerges from research work conducted on rural peasant fatherhood specifically in the Sumapaz moorland of Colombia. For This purpose a tracking of academic production and bibliography was carried out at the international, national and regional levels from the years 2010 to 2023. Therefore it is structured in three parts. The fist part outlines the methodology that details the step by step process that guided the construction of the state of the art. In the second stage, various categories are addressed to contextualize, understand, and Approach caregiving, fatherhood and masculinity. Finally, the findings and gaps found in the reviewed documents are presented, leading to the conclusion that there are limited qualitative Studies on rural peasant fatherhood, which is favorable for our research. As for the methodology, the state of the art was supported by a hermeneutic approach.

Keywords

Rural fatherhood- Peasant, Parenting, Gender and masculinity.

Abordaje de la participación de los hombres rurales campesinos dentro de la Localidad de Sumapaz en la crianza, cuidado y protección de sus hijos e hijas, así como su influencia en las relaciones de género y nuevas masculinidades.

El propósito del presente documento de investigación es dar a conocer cómo se ha venido transformando la configuración del rol masculino y paternal en el proceso de crianza y cuidado en la zona rural de Sumapaz. Desde este punto de partida, se tendrán en cuenta realidades y contextos sociales que permitirán ahondar temas de paternidad, masculinidad, cuidado, división sexual del trabajo, roles y relaciones de género entre otras. Para ello se realizó una revisión exhaustiva y sistemática de material bibliográfico, siendo este un resultado del proceso de investigación. Tal como refiere Jiménez, 2004. P. 34) “la revisión documental es parte consustancial de los estados del arte, que obliga no sólo a desarrollar rastreos de textos editados, sino también de experiencias investigativas previas, en ocasiones no publicadas, que con diversas metodologías y aparatos conceptuales han abordado nuestro objeto de estudio del tema investigativo”.

Como consecuencia, se realizó este proceso de investigación, bajo un diseño metodológico cualitativo con una perspectiva teórica hermenéutica según Bautista, (2014) porque permite desarrollar la interpretación de los textos abordados para la comprensión del fenómeno a investigar, según Jiménez, (2004), la hermenéutica es “una herramienta valiosa para llegar al conocimiento y a la apropiación de la realidad social, mediada por textos, que, a su vez, constituyen formas de abordaje previas que contienen análisis, conceptos, categorías, hipótesis y hasta teoría” (p.39).

MÉTODOS

Para poder llevar a cabo el diseño del estado del arte, siguiendo a Jiménez, (2004), se hace necesario “efectuar una revisión de las investigaciones precedentes en virtud de los avances que se han encaminado frente a la temática, lo que da al investigador una contextualización de la información y le permite establecer algunos límites, clarificar la información y definir los parámetros de análisis de

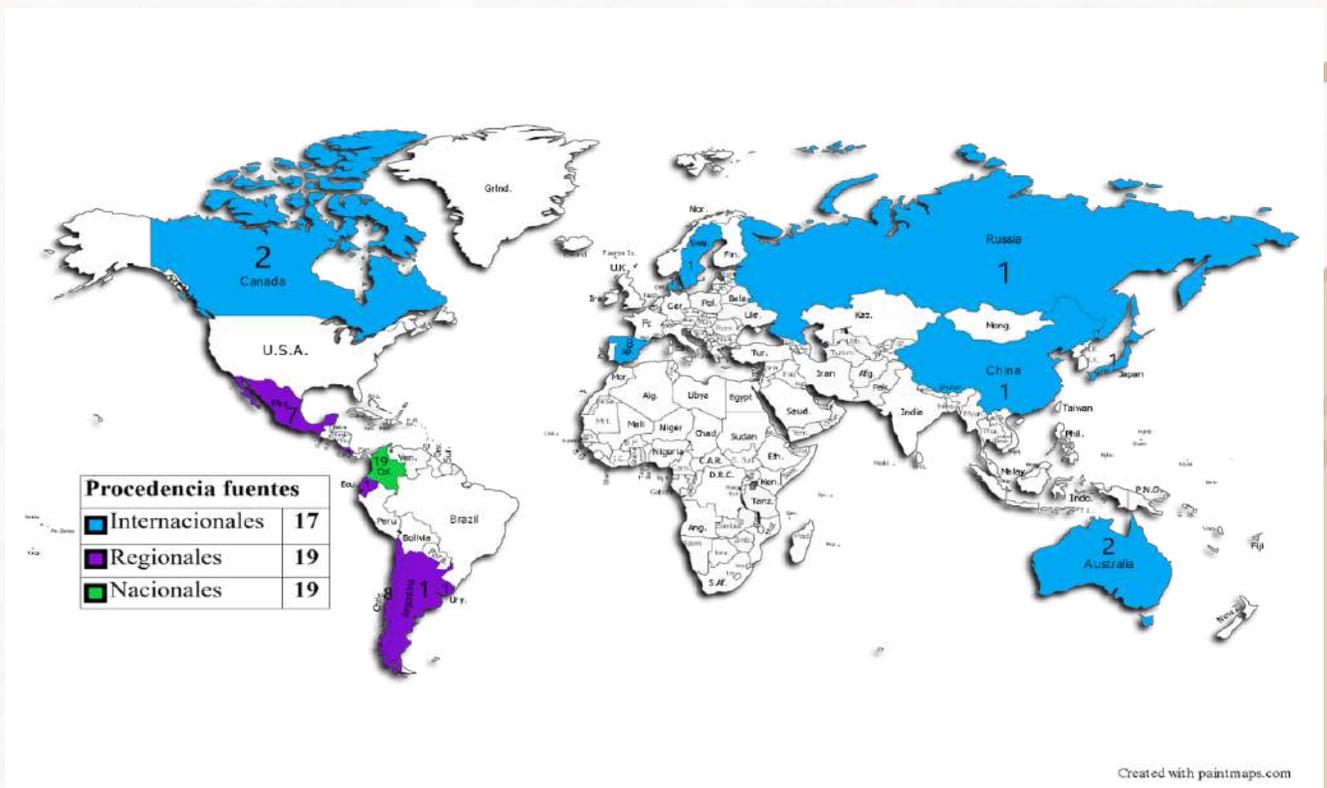
resultados” teniendo en cuenta el acumulado bibliográfico sobre la temática, se procede a implementar los tres momentos que propone” Jiménez, (2004). (p.37) que son primordiales y comunes en la elaboración del estado del arte desde lo hermenéutico.

1. Contextualizar la información: teniendo en cuenta el planteamiento del problema y sus categorías, se opta por buscar material documental de diferentes áreas del conocimiento que le apunten al objetivo propuesto.
2. Clasificación: se realiza la clasificación de textos, autores, metodologías, marcos de referencia conceptual y niveles conclusivos de las diversas investigaciones a nivel internacional, nacional y local. Para la revisión bibliográfica a nivel internacional, nacional y local se realizó una búsqueda, recopilando documentación teórica y metodológica de diferentes áreas de conocimiento y autores que han investigado sobre el tema a desarrollar.
3. Categorizar: con el fin de establecer categorías de análisis y recopilar la información de las autoras y autores que fundamentan la investigación en general, se diseña una matriz que contiene la contribución del autor y la interpretación del texto, que concede encontrar las categorías.

Finalmente, y una vez realizado el diseño del estado del arte que tiene como propósito dar respuesta al problema de investigación se visualizaron las diferentes variaciones que ha tenido el rol masculino al ejercer una paternidad activa en el proceso de cuidado y crianza. Por lo que se consideró necesario situar el recorrido histórico que ha tenido la representación masculina en los contextos culturales, sociales, y económicos; por lo cual se recurrió a textos y documentos que se dividieron a nivel internacional, regional y local bajo las categorías de cuidado, reconfiguración de roles de género, masculinidad hegemónica y nuevas masculinidades entre otros.

En cuanto a la ubicación espacial del rastreo de las fuentes bibliográficas, se anexa la figura 1, concerniente al mapa que permite identificar la cantidad de documentación revisada y la ubicación geográfica de los mismos. Por lo cual se puede evidenciar una diferenciación de colores descritas de la siguiente manera: azul asignado a las fuentes internacionales, morado asignado a las fuentes regionales, haciendo referencia a los países latinoamericanos y verde asignado a las nacionales; donde se logra constatar una gran producción académica relacionada con el cuidado, crianza, nuevas masculinidades, roles de género, en especial en países de américa del sur.

Figura 1. Mapa extracción y procedencia de fuentes internacionales, regionales y nacionales.



1

¹ Mapa con cantidad de fuentes bibliográficas por país realizado con la herramienta online [paintmaps.com](https://www.paintmaps.com)

A continuación, se referencian los textos encontrados respecto a las categorías que fundamentan el trabajo de investigación. Las cuales se presentan en partes descritas de la siguiente forma: Construcción del cuidado, reconfiguración de roles al interior de las familias, masculinidades hegemónicas y nuevas masculinidades.

Construcción y responsabilidad en el cuidado.

Para iniciar estas circunstancias es importante resaltar este apartado porque, Maroto, Gracia & Ocaña & Gil, & García, 2020, (p. 587). Describen dentro del contexto español, que se debe realizar una fuerte labor investigadora sin sesgos de género porque es crucial para avanzar hacia la corresponsabilidad en la crianza como un asunto fundamental para el logro de los derechos fundamentales, respecto a la salud sexual y reproductiva. Ya que el mero ejercicio de la paternidad, como un conjunto de prácticas relacionadas con el vínculo y cuidado de hijos e hijas, es una cuestión de equidad de género y un derecho implícito de cada ciudadano al nacer.

De lo anterior se desprende que la histórica masculinización de la ciencia no solo ha llevado a la exclusión de las mujeres, sino que también las ha destacado como madres protectoras y ha silenciado a los hombres como padres. Es por esto que la maternidad continúa teniendo un mayor interés científico que la paternidad. Tal vez estos antiguos problemas sobre la maternidad se mantuvieron en el tiempo, a la vez que otros nuevos fueron emergiendo. La paternidad sigue más ausente que la maternidad; ya que la literatura científica, lo que refleja son estereotipos sociales sobre la importancia del papel de las mujeres en el ámbito reproductivo y de los cuidados. A la par, estos arquetipos se transmiten a través de las publicaciones, manteniéndose el sistema de bienestar social gracias al trabajo reproductivo de las mujeres. De igual forma López, (2022), relata que en el siglo XXI está siendo el de la revolución del padre, la de esos hombres que han transformado su rol paterno, que están siendo padres de una forma tanto muy distante al ejemplo que tuvieron como hijos anteriormente. Esto ha transformado la sociedad y, sobre todo, el papel de las mujeres, empoderadas e incorporadas masivamente al ámbito laboral, lo que ha

promovido la necesidad de una mayor implicación de los hombres en los cuidados como padres. Y esto le apuesta por el cuidado; lo cual es un factor indispensable para la construcción de una sociedad más igualitaria.

Implicar a los hombres en el cuidado es ir mucho más allá de aspectos como la paternidad. Es construir la masculinidad desde las relaciones en equilibrio y vivir la crianza de los hijos e hijas, fabricar el cuidado como espacios propios. No como un terreno en el que los hombres son considerados meros invitados o en el que las mujeres siempre indican y dictaminan cómo hay que hacer las cosas, sino que todos y todas son considerados ciudadanos de pleno derecho dentro del hogar y este es el verdadero reto de los padres igualitarios ante el temor que les representa la igualdad de género.

El reto que deben asumir los hombres, es el de que todo lo que se desarrolla en el ámbito privado, desde el cuidado de las hijas y los hijos al mantenimiento del hogar, debe ser una responsabilidad compartida y conjunta. Por eso, deberíamos hablar como lo menciona el autor más de “corresponsabilidad” que de conciliación. Ya que la corresponsabilidad implica no solo asumir que todos estos trabajos, no les corresponden “naturalmente” a ellas, sino que también deben formar parte de la agenda como hombres, como padres y como cuidadores. Asumir el cuidado como parte indispensable de la vida, en tanto darse la oportunidad de desarrollar una serie de capacidades, habilidades y emociones que se traducirían en la manera de entender e interactuar tanto con el espacio público, como con el espacio privado. Todas estas herramientas, que desde el modelo heteropatriarcal se han vinculado como “características femeninas”, pasarían a formar parte de la manera en que se desenvuelven también en el trabajo, y en sus relaciones con iguales.

De modo que se trataría, por tanto, de incorporar a las vidas de los padres los principios y los valores que, desde el feminismo se han identificado con la ética del cuidado. El cuidado como eje indiscutible de la vida pública y privada, lo cual aportaría, sin lugar a duda, en una mayor capacidad para poder colocar al individuo en el lugar de otras personas, como por ejemplo las mujeres, así como de un modo

más constructivo en la resolución de los conflictos que de la convivencia se generan. El caso es que numerosos estudios resaltan que los hombres con prácticas más igualitarias y cuidadoras en sus vidas son también más sanos y felices. Son capaces también de mostrar una realidad plural y diversa a sus hijos e hijas, y ser críticos con el entorno que les rodea.

a) Naturalización y feminización del cuidado.

Pineda, (2010) dentro del sistema distrital de cuidado, concibe el cuidado en al menos dos tipos: el cuidado indirecto, que hace referencia al trabajo doméstico, incluyendo la preparación de alimentos, la limpieza y mantenimiento del hogar, la limpieza y mantenimiento del vestido, la organización, distribución y supervisión de tareas domésticas, la compra, los pagos o los trámites relacionados con el hogar, y las reparaciones al interior del hogar, entre otras funciones; y, el cuidado directo: que comprende el cuidado de personas en condición de dependencia, incluyendo el cuidado y la formación de los niños, como lo es el traslado al colegio y ayuda al desarrollo de tareas escolares, el cuidado de ancianos y enfermos y personas con discapacidad, además del cuidado de los animales domésticos.

Por su parte, resalta Godoy, (2023), que, en países suramericanos como Chile, donde la masculinidad heterosexual, de los varones anarquistas, pese a sus constantes cuestionamientos a las instituciones hegemónicas, no escaparon de la camisa de fuerza de los roles de género, aunque intentaron ponerlos en tensión o superarlos; aportaron interesantes debates en torno a la sexualidad y las relaciones entre hombres y mujeres. No obstante, reprodujeron la estructuración de los roles de géneros que por cierto los privilegiaba. De este modo, reflexionaron conscientemente respecto a la subordinación de las mujeres dentro de la sociedad capitalista-burguesa y abogaron por su emancipación instalando en el debate público la idea de la igualación de géneros, sin respuesta y al final considerándose como un complemento inferior en las luchas políticas y sociales. Asimismo, no cuestionaron sus propias masculinidades ni sus privilegios de género. En particular

para los anarquistas varones, las mujeres concebían biológicamente a nuevos seres y eran las que tenían la responsabilidad intrínseca de criar a los nuevos revolucionarios. Por ende, la responsabilidad, abnegación y ternura de la madre en la crianza y educación de los niños era fundamental. Para ellos la mujer debía liberarse de toda esclavitud, salvo de las relacionadas con el cuidado de los hijos y de la administración del hogar.

b) Economía del cuidado.

Pineda, (2010) también señala que la economía del cuidado está principalmente constituida por mujeres que no participan ni en el empleo formal, ni en actividades informales, ya que solamente trabajan en actividades no remuneradas en la familia, es decir, participan plenamente en la economía del cuidado. Este grupo constituye lo que el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), denomina la “población económicamente inactiva y está asociado a lo que se ha designado el techo de cristal, el límite que el orden de género en la sociedad le impone a una mayor participación de la mujer; esto es, el límite que de acuerdo con la estructura social y de clase, consigna a un número importante de mujeres, su dedicación exclusiva al trabajo doméstico no remunerado. En cierto sentido las labores de cuidado son definidas como una función meramente social muy importante, claro ya que provee bienestar a las personas y además comprende esas actividades no remuneradas que se llevan a cabo en el hogar, como son la crianza, asistencia y atención de otras personas, mujeres que no participan ni en el empleo formal, ni en actividades informales, que trabajan exclusivamente en actividades no remuneradas dentro de la familia” (p.69).

El estado para poder desarrollar y regular el Sistema Distrital de Cuidado, planteó como propuesta la creación de: una Comisión Intersectorial del Sistema, liderada por la Secretaría Distrital de la Mujer como ente articulador y conformada inicialmente por la Secretaría Distrital de la Mujer, la Secretaría Distrital de Planeación, la Secretaría Distrital de Educación, la Secretaría Distrital de Salud, la

Secretaría Distrital de Integración Social, la Secretaría Distrital de Cultura, la Secretaría Distrital de Desarrollo Económico, la Secretaría Distrital del Hábitat, la Secretaría Distrital de Hacienda y la Secretaría Distrital de Ambiente. Esta Comisión se articulará con las Alcaldías Locales como apoyo para la territorialización del Sistema, y con instituciones del orden nacional. Así mismo, se articularon con el sistema, la academia, el sector privado y la sociedad civil conformada, entre otras, por el Consejo Consultivo de Mujeres, la Mesa Intersectorial de Economía del Cuidado y organizaciones de cuidadores y cuidadoras. El Sistema Distrital de Cuidado, se crea bajo una estrategia territorial, la cual, por medio de manzanas del cuidado y unidades móviles de servicios del cuidado, atendería, a través de una oferta intersectorial de servicios, a distintas poblaciones que requieren de servicios de cuidado y que proveen cuidado en condiciones de desigualdad permanentes. Lo cual indicaría una gran ayuda y reducción del movimiento de las mujeres solo en el ámbito privado; es decir que se desempeñan en labores netamente de cuidado dentro del hogar.

Análisis de la reconfiguración de los roles de género.

Respecto al tema en cuestión, como primera postura encontramos dentro del orden internacional en España lo planteado por Barbeta & Viñas & Cano (2017), donde se estipula que históricamente la cultura ha asociado la paternidad a unas prácticas diferentes de la maternidad. Con lo cual el resultado de esta construcción histórica de las definiciones normativas termina ofreciendo una serie de modelos e ideales sobre la paternidad que los hombres deberían llevar a cabo, Así, bajo determinadas circunstancias, surgen “nuevos padres” que priorizan el cuidado de los hijos por encima del trabajo. Más específicamente padres que realizan las labores de acompañamiento, asistencia a actividades extraescolares, tareas relacionadas con la comida, la vestimenta, la higiene y la vigilancia. Sin embargo, estas formas de implicación mantienen un nivel polisémico bajo, lo que sugiere una visión del ejercicio de la paternidad logística bien circunscrita.

Es así, como los padres delimitan su espacio de acción, especialmente ante determinadas tareas que acostumbran a ejercer primordialmente las madres (que variablemente según los casos pueden ser: cuidados por enfermedad, gestión de la ropa de los hijos, etc.). Los padres asumen una parte de las tareas de atención, pero tienden a definir claramente aquellas que les corresponden a ellos y las que no, así como dónde tienen comienzo y fin.

Más adelante específicamente un año después Abril, (2018), nos menciona que cuando se producen cambios en la estructura o en las prácticas sociales que afectan a las relaciones de género, se puede esperar que afecten también a la (re)configuración y/o (re)significación de las masculinidades. Lo que significa que las relaciones en la actualidad están llenas de transformaciones y diversidades, esto hace que los hombres incrementen voluntariamente su participación en los quehaceres del hogar. Para Abril, (2018) existe una coincidencia en querer para sí un modelo familiar de relación y de reparto de tareas y cuidados igualitario. Por lo cual existe un rechazo al modelo tradicional de familia y a la división sexual de roles entre hombres y mujeres y, sobre todo, quieren distanciarse de la figura del padre ausente.

De igual forma la mayoría de estos hombres anticipa y prevé cambios en el desarrollo de sus vidas cotidianas y, lo que es más importante, una reorganización de su tiempo de ocio personal y del tiempo libre que incluye renunciar a muchas cosas priorizando su actividad como cuidadores. Otros incluso planifican adaptaciones en su trabajo para poder cuidar a sus hijos.

Aspectos significativos sobre la división sexual del trabajo.

Al llegar a este punto según (Flores & Galindo, 2018) respecto a lo que ocurre en México, donde se vislumbran ciertos cambios importantes en las funciones de la paternidad y la maternidad y en las prácticas que de éstas se derivan, ha dado la posibilidad a mujeres y hombres a poder aprender otras maneras de relacionarse con la parentela, y de intentar, a pesar de los costos, distanciarse de modelos

hegemónicos de fuerte arraigo, experimentando otras formas de vivir y ejercer la paternidad y la maternidad, con distintos elementos en antaño no reconocibles y cuestionar sus resultados, sin embargo, todas las vías hacia la conversión no son las mismas, ni se orientan al mismo rumbo, dependen del contexto donde ser padre/hombre y ser madre/mujer se ejecuta, de las historias particulares, de las familias de origen y de las situaciones personales donde estas prácticas se fundan, así que, la paternidad y la maternidad en parejas en transición tiene sus matices y colores.

Algo semejante sucedió con las entrevistas aplicadas dentro de la metodología de la investigación, ya que, este significado de padre rebosa los límites de la manutención y el sustento material y económico; incorporando el establecimiento de relaciones afectivas entre padre hijos e hijas (amigo, apoyo y ejemplo para la familia, compañero de la pareja, y tener compromiso moral). De la misma forma que ha evolucionado el ser madre, pues actualmente las funciones que estas cumplen superan los roles tradicionales, alterando de esta forma su significado universal y normalmente hegemónico.

Que análogamente, cabe preguntarse si de acuerdo con Flores & Galindo, (2018) dentro del discurso masculino es aceptado posiblemente por conveniencia o como respuesta a imaginarios sociales, que esta capacidad de proveedor de antaño ya no es un asunto que solo los hombres asuman y compartan, y se reconoce que el aporte económico realizado por las mujeres es fundamental en el sostenimiento del hogar. Sin embargo, este reconocimiento queda arrinconado en la casa y se admite en tanto los hombres lo identifican como *“una oportunidad a la pareja”*, con lo que se invalida la importancia que los aportes monetarios femeninos tienen para el mantenimiento de toda la familia.

Pero antes de continuar debemos insistir en que, otras prácticas renovadoras y pujantes de la paternidad también se están ejecutando, aunque con disimulo. La presencia de un rostro paterno innovador se está concibiendo y el ejercicio del rol de padre ha sido ampliado, ya que, se vuelve cada vez más flexible, generando

bienestar en los hombres, y en su alrededor. Las relaciones afectivas para con los hijos e hijas y con la pareja son parte ya de estas paternidades, y han logrado que esta práctica sociocultural se aleja del estereotipo de padre autoritario, dictador y hasta despótico; permitiendo a los varones un papel emocional al sentirse “*maravillado*” más activo, aun cuando la expresión y la manifestación de sentimientos y emociones (ternura, afecto y cariño) hacia los miembros de su familia es todavía escasa, pero ya tiene presencia, por lo menos en la modernidad. De la misma forma que el “*ayudar en todo lo que es el hogar*” y compartir con la pareja obligaciones domésticas y de cuidado (incluye, la procuración de hijos e hijas) son actividades que continúan concibiéndose socioculturalmente como simple “*ayuda*” y no como obligaciones conjuntas o compartidas. Este disimulo de la paternidad conduce a los hombres a realizar este tipo de tareas de forma “*escondida*” y “*oculta*”, al interior del hogar, pero no fuera de este, pues el espanto masculino al rechazo social provocaría un debilitamiento de su hombría y quebrantaría el papel dominante de ser hombre, heterosexual y padre (*el que aguanta, el que resiste, el que no pierde la esperanza*) confinado en la autoridad, el mando y la protección.

El anclaje a un modelo hegemónico de cómo se debe ser hombre. Así las cosas, otro estudio realizado en padres jóvenes costarricenses por Fonseca, (2019) señala que la masculinidad es más importante para los hombres que la feminidad para las mujeres, ante dicha demanda, los hombres sienten el deber de cumplir con una serie de exigencias y así no correr el riesgo de ser feminizados, lo que se traduce muchas veces en ser señalados como homosexuales.

En la mayoría de los casos la autora menciona que la esencia del ideal masculino se basa en reproducir y reafirmar cotidianamente la superioridad que la sociedad patriarcal les ha otorgado. Dicha obtención representa un arma de doble filo y un peso para hacer valer dichas atribuciones; con esto, los hombres se preocupan por cumplir con ciertos mandatos, como tener éxito económico, autocontrol de las

emociones, virilidad sexual, poseer fuerza física y tener habilidades para los deportes entre muchos otros.

Por lo cual, antes de seguir adelante, conviene resaltar que estos rasgos masculinizados, de rigidez, firmeza y frialdad han atravesado la esfera de lo privado: las relaciones familiares; y abarcan la implicación paterna en el cuidado y crianza de sus hijos. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es entonces la división sexual del trabajo, la distribución muy estricta de las tareas asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos, sus roles; es la estructura del espacio, con la oposición entre el lugar donde se reúnen o el mercado, reservados a los hombres, y la casa, especialmente reservada a las mujeres; o en su defecto al interior de esta, entre la parte masculina, como del hogar, y la parte femenina, como el establo, el agua y los vegetales; es la estructura del tiempo, jornada, año rural o ciclo vital, con los momentos de separación, masculinos, y los extensos períodos de gestación femeninos.

Lo anterior por supuesto nos brinda un amplio acercamiento, respecto a que en la última década es mucho lo que hemos avanzado en estudios relacionados en la construcción de nuevas masculinidades y como estas guardan especial vínculo con su sexualidad, paternidad, trabajo, reproducción etc. En este sentido, y confirmando lo abordado en el estado del arte, los estudios, investigaciones e indagaciones de nuestro país como menciona Quintero, (2021) señalan que el padre de la modernidad no cuenta como exclusivo proveedor del hogar; sino que las mujeres han venido desempeñando un rol significativo en el aporte de la economía de la familia, indicando que ya no solo buscan desempeñarse en lo privado sino mantenerse visibles en lo público. Existiendo también el ejercicio de una nueva paternidad; dando un especial significado del acercamiento del jefe del hogar con sus hijos y no solo como una figura representada ante la sociedad.

Industrialización y capitalismo: incorporación de la mujer en el ámbito público e inserción del hombre en lo privado.

De acuerdo a lo planteado anteriormente y teniendo como postura diferentes procesos históricos, refiere (Izquierdo, & Zicavo, 2015) que el involucramiento de la mujer en el ámbito laboral trajo consigo una serie de cambios donde el rol del proveedor; ya no era privativo de lo masculino poniendo en tela de juicio atributos y mandatos de la construcción de la identidad del hombre, donde la familia nuclear patriarcal (originada hacia fines del siglo XIX en el contexto de la industrialización, trajo consigo la separación entre el hogar y el lugar de trabajo y que propició la división definitiva entre el espacio público y privado). Construyendo de esta forma una identidad masculina diferente a la conocida, la cual se desliga completamente de los saberes tradicionalistas.

Cabe pensar, sin embargo, en casos internacionales como España, donde se han producido grandes avances respecto a la incorporación de las mujeres al espacio público y profesional, aunque subsisten discrepancias entre los ideales familiares igualitarios y la persistencia de una realidad familiar fuertemente marcada por el género, hay importantes avances como sociedad pero que aún existe mucho terreno por transitar en asuntos privados y el recorrer de las mujeres en el ámbito público. Esto dicho por Bacete, (2017) quien resalta que, si no se desea que el lugar de los padres en la familia desaparezca, es necesario re inventar el papel privado de los varones, re acomodando su lugar y poder lograr la aceptación social de un padre integral e integrado a una familia asociativa nueva, en la que todos sean cuidadores o cuidados, con obligaciones dependiendo de la edad y no del rol o el sexo.

Bajo esta perspectiva, en el último periodo en países como Chile existen significativos avances en materia legislativa que en conjunto con la incipiente voz de movimientos sociales han logrado visualizar la importancia del rol del padre en la crianza activa de los hijos, traduciéndose en leyes que buscan garantizar la presencia paterna inmediatamente después del nacimiento de los hijos,

configurada como una licencia paternal y el derecho de convivencia si ocurriera la disolución del vínculo conyugal.

De otra parte, casi todo lo anterior es aplicable a nuestro caso porque el cambio que estamos presentado en el ejercicio de la autoridad paterna, va a permitir una continuidad en las transformaciones en el género femenino como la salida al ámbito público. En su mayor libertad y autonomía. Resalta en su texto,

Rada & Castiblanco & Cárdenas, (2021) que si bien, se han visto fuertes cambios dentro de los espacios de los que pueden ser partícipe tanto la mujer como el hombre, aún no se percibe a totalidad que los hombres puedan insertarse a las tareas domésticas y dedicarse por completo a los cuidados. Esto en consecuencia de las condiciones laborales; lo que reduce claramente la participación de los padres en su paternidad de una forma responsable y aumenta significativamente las cargas de la mujer en cuanto a su maternidad o sostenimiento de la familia. Por ello es necesario que, aunque se reconozcan nuevas formas de paternidad y maternidad, se lleven a cabo fuertes cambios en otros escenarios.

Ciertamente la conceptualización de naturalización e interiorización de lo doméstico como algo inseparable de la mujer, mencionan los autores, es una de las razones por la que el tipo de empleo femenino es una extensión del trabajo reproductivo. Lo anterior genera una gran brecha de desigualdad, adicionando la perpetuación de relaciones de subordinación por medio de lo que se estructura sobre la asignación de status de unas tareas sobre otras, ampliando el papel de la madre en privado y el padre como mandatario en lo público.

Esto depende de que entendamos que las situaciones que ocasionan la incursión de las mujeres al mundo laboral, han sido a causa de las grandes crisis económicas, las cuales desde allí las mujeres intensifican su trabajo, realizando trabajo retribuido junto con el no remunerado; resaltando así la falta de participación de los hombres como padres en los mismos, como se ha mencionado, el papel del hombre es fundamental y se ha venido reconfigurando y cambiando en algunas culturas como

la nuestra, pese a ello, la participación de los hombres en este ámbito se ha generado despaciosamente.

Modernidad y transformación de la familia patriarcal.

Encontramos como elementos principales respecto al asunto en materia, las variaciones producidas por la modernidad. Al respecto recalca Izquierdo, (2015) que “los cambios culturales, sociales, renovaciones jurídicas, nuevas tecnologías reproductivas, contribuyeron a limitar la autoridad paterna y marital en la familia y a establecer leyes de igualación de derechos y deberes”. (p.35). Estas características en específico podrían llevar al resquebrajamiento gradual del matrimonio y de la familia convencional. Lo que supone la imperiosa necesidad de legitimar una nueva identidad masculina independizada de la tradición, provocando así un cambio en la ideología.

Como dice Izquierdo & Zicavo, (2015) la corresponsabilidad y transformación de la familia, permite asumir al hijo como un proyecto conjunto, además, el padre se endilga y exige por mandato de su masculinidad la responsabilidad de su familia. Por lo que la relación armoniosa entre los padres facilita la participación activa del hombre en sus tareas de paternidad. Ya que, en el proceso de construcción del rol paterno, se aprecia una autoevaluación positiva de su ejercicio, en el que existen sentimientos de gran satisfacción y constantes desafíos en lo cotidiano y a largo plazo, promoviendo un mayor vínculo con sus hijos, así como calidad de vida del grupo familiar en general, además los grandes objetivos de estos hombres. Llamados “nuevos padres” es percibido en un lugar primordial en la vida cotidiana de su hijo y de su familia en general, se configura como un elemento central en la crianza en el que se observan características significativas como la responsabilidad ante sus hijos, manteniendo un equilibrio emocional.

Como es sabido y en concordancia a lo anterior, es importante señalar que los progenitores de los padres actuales también fueron portadores de cambios y

transformaciones educativas, culturales y sociales. Aproximando mayor presencia vincular y distanciados, aunque fuera un mínimo del rol tradicional. Lo cual ha producido grandes cambios de los afectos que ellos vieron y vivieron. Donde la cercanía no sólo era posible, sino que era indispensable en la construcción de la personalidad de los niños. El vínculo emocional creado a través de la presencia cotidiana del padre hoy cobra un peso trascendental, ya que es a través de esta experiencia que se crea una nueva forma de relación, empática y cercana. Llevando a cabo la relación de los padres participativos a que mantengan la intención constante de querer estar presentes en todo momento en la crianza de sus hijos derribando los tabúes de género establecidos construyendo nuevos códigos de comunicación.

Para Cruz & Vásquez, (2022) es natural que para los hombres es un gran reto ser padres hoy, estar dispuestos a ser padres “no patriarcales”, cuya autoridad no sea superior a la de la madre y que sea capaz de compartir labores domésticas, de crianza y formación de la familia. Ser una persona con la plena seguridad suficiente para educar con afecto, proteger sin dominar y cuidar sin sentirse homosexualizado o afeminado, convertirse en un padre corresponsable. Cómo esta transformación parece difícil de alcanzar, es necesario puntualizar y estar conscientes de que las personas no cambian sus creencias tan fácilmente. En efecto, los cambios provienen de las condiciones sociales, que hasta hoy muestran avances lentos.

Como muestra en Colombia, Cruz & Vásquez, (2022) describen que los padres jóvenes o modernos se comprometen con los cuidados y crianza de sus hijos biológicos; pero que además más allá de esos hijos consanguíneos se encuentran los hijos aceptados con los que es posible extender el paternal más allá de lo meramente biológico.

El modelo del “nuevo padre” expone, Cruz & Vásquez, (2022) tres características que se integran al rol paternal y se asocian a las nuevas conductas de la paternidad, estas son *Interacción*: la cual se conceptualiza tomando en cuenta el tiempo que el

padre comparte con su hijo realizando actividades conjuntas y de importancia.

Accesibilidad: es la posibilidad que tiene el niño de contar con el padre para interactuar en todo momento. y la *Responsabilidad*: se refiere a la función que asume el padre en lo referente a las actividades de los niños, como, por ejemplo, escolaridad, salud, reuniones sociales, entre otras.

Corresponsabilidad y transformación del cuidado.

Existen documentos importantes que resaltan transformaciones en torno al cuidado de los hijos como es el caso de España. Que por cierto destaca Moreno, (2015) en dato relevante respecto a que las estructuras políticas e institucionales inciden de cierta manera en los acuerdos que hombres y mujeres establecen para la organización del trabajo doméstico; además de la intervención materna y paterna en el cuidado.

Con todo esto, el caso español es caracterizado por su régimen de género y cuidado, pero con un grado moderado de desfamiliarización patrocinado por el estado. Por otro lado, se resalta el hecho de que hombres y mujeres con cargas familiares similares; tienen una idea diferente de la conciliación y por tanto de su papel como progenitores cuando tienen que hacer uso de los permisos parentales y de la reducción de las jornadas laborales para compatibilizar trabajo y familia contribuyen a actitudes que pueden estar influyendo en la reproducción de patrones de desigual división del trabajo familiar ante la crianza y cuidado de los menores de edad.

De ahí la importancia sin par que tienen los cambios socioculturales actuales en la conformación del núcleo familiar y la dinámica laboral de las mujeres pero que aún se conservan estereotipos y concepciones tradicionales hegemónicas de masculinidad, paternidad y familia. Tal como lo plantean diferentes autores, entre ellos Molina & Cardona & Arias & Echeverry, (2020), quienes encuentran que a pesar de los recientes cambios en la configuración familiar que han puesto en tela de juicio la organización tradicional basada en hombres meramente proveedores y

mujeres puramente cuidadoras, se continúan presentando patrones tradicionales según el género poco igualitarios e inequitativos.

Dichas relaciones dan cuenta de las responsabilidades en familia y, de manera específica, la forma como los hombres las asumen en el proceso de individualización o construcción de la propia subjetividad. Esto evidencia los sentidos que le otorgan al cuidado de sí, de los demás y de lo otro, como aspectos que configuran, permiten o potencian la construcción de una nueva masculinidad y transformación de la paternidad.

Molina & Cardona & Arias & Echeverry, (2020), también refiere cómo, a pesar del lento cambio en las relaciones de género, algunos hombres asumen la paternidad con una mirada nueva de lo que significa ser hombre; pasando de la visión anticuada de proveedores a padres realmente involucrados y comprometidos. Ya que por ejemplo en América Latina hay cada vez más hombres que se interesan por participar en el cuidado y la crianza de sus hijos, especialmente los más jóvenes que tienen mayor grado de escolaridad y aquellos con actitudes más equitativas respecto al género. Esto da cuenta de cómo la paternidad resulta ser un proceso fundamental en los jóvenes del ahora. También las prácticas corporales de autoconocimiento enfatizan en el cuidado de sí, por lo que preparan al ser humano en la decisión de ser padre o madre siendo así conscientes de su función en la educación de las nuevas generaciones.

De ahí se infiere que la corresponsabilidad en los procesos de crianza facilita la educación de los hijos e hijas. El código de Infancia y Adolescencia define la corresponsabilidad como “la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son especialmente responsables en su atención, cuidado y protección”. La ley añade que esta responsabilidad es, también, “la obligación inherente a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños, las niñas y los adolescentes durante su proceso de formación”, obligación que supone “la responsabilidad conjunta y solidaria del padre y la madre de

asegurarse que los menores de edad puedan lograr el máximo nivel de satisfacción de sus derechos” Congreso de la República, (2006) Ley 1098, Por lo tanto, se precisa con rapidez la formulación de políticas públicas que permitan la participación activa del hombre en todo lo relacionado con el nacimiento, cuidado y crianza de sus hijos.

Masculinidades hegemónicas, nuevas masculinidades y paternidades respecto a la crianza.

Son diferentes disciplinas y países los que buscan describir, analizar y comprender las características de las interpretaciones que se han desarrollado frente a las masculinidades y la reconfiguración de su rol patriarcal al momento de ejercer una paternidad responsable, las cuales han permitido realizar una aproximación teórica, descriptiva y conceptual frente a las nuevas formas de ser hombres y padres, que fracturan los estereotipos de género y prácticas arraigadas al patriarcado.

En dicha línea de análisis, se puede determinar que en América del sur y en Europa se publicaron la mayoría de los artículos sobre paternidad y masculinidades. Teniendo en cuenta el número de países, se puede concluir que la mayoría de países hacen parte de América que en Europa y el resto de otros continentes.

Figura 2. Distribución de los artículos sobre paternidad y masculinidades a nivel internacional, regional y nacional.

Paternidad y masculinidad					
Descripciones	<p>Paternidades positivas, emergentes o más activas y responsables con los procesos de su hijas, hijos e hijes. Los padres se alejan de las paternidades tradicionales, tienen una mayor relación emocional y comparten actividades de</p>	<p>La paternidad no es estática, sino que está puede ser transformada por las circunstancias familiares, sociales y culturales que resignifican las prácticas y relaciones de</p>	<p>La nueva paternidad se construye más por la proximidad de las relaciones con sus hijas, hijos e hijes, por que se da un involucramiento más afectivo y activo que le permite tener cuidado directo.</p>	<p>Se refuerza el rol de padre-hombre-proveedor y le atribuyeron a las mujeres mandatos de cuidados y actividades domésticas desde una concepción biologicista y</p>	<p>Las masculinidades, no sólo como una construcción sociocultural, sino fundamentalmente subjetiva. En cada cultura aparecen masculinidades emergentes, que se modifican en la misma cultura y se encuentran</p>

	cuidado, lo cual contribuye al bienestar familiar e individual de cada integrante.	género tradicionales.		tradicional.	estrechamente relacionadas con el ejercicio del poder.
Internacional	Autores				
	Moreno (2015); González, (2017); Fantus, S. (2017); Fernández & Bogino (2019); Li, X. (2021).	Abril, Jurado & Monteferrer (2015); Morales, (2018); Shafer & Scheibling, (2021); Marín (2022)	Barbeta & Cano (2017); Viñas (2019); Maroto, Ocaña, Gil & García (2021)	Rodríguez & Marzonetto (2016); Tan (2020); Prehn & Baltra & Canty & Williamson (2021); Lind & Gunnarsson (2021); Voroshilova & Bagirova (2022).	Wang & Williams & Dube (2023).
Regional - América del sur y centroamérica.	Autores				
	Autores: Aguayo, Barker y Ekimelman (2016); Bautista (2020); Guerrero, Armstrong, González, Bratz & Sandoval (2020); Castillo (2020); Salguero (2021); Merelo, Mancilla, & Chiriboga (2022); Restrepo, Rendón, Henao & Carmona, (2020);	Izquierdo & Zicavo (2015); Delgadillo & Bermúdez (2015); Pérez (2016); Alvarado (2016); Flores & Galindo (2018); Herrera, Aguayo & Weil (2018); Abad (2019); Ospina, (2020); Rada, Castiblanco & Cárdenas (2021);	Vindas (2019);	Godoy (2023).	
Nacional	Autores				
	Cataño & Zapata (2019); Quintero (2020); Cruz & Vasquez (2022);	Marín & Ospina (2015); Poveda, Arango, Mateus & Liévano (2016); Botero, Ospina & Montoya (2019); Zapata (2020); Rada,	González, Jaramillo & Vargas (2022);	Álvarez (2010)	Chávez & Marchant (2014); Pérez, Giraldo & Muñoz (2018);

		Castiblanco & Cárdenas Garzón (2021);			
--	--	---------------------------------------	--	--	--

DISCUSIONES

Los primeros hallazgos revelan que surge un distanciamiento del modelo tradicional y patriarcal por parte del hombre, y debido a las transformaciones sociales y las reconfiguraciones del modelo tradicional familiar, lo cual genera nuevos cuestionamientos, prácticas y escenarios que reconfiguran el ser hombre y padre.

A nivel internacional, España ha realizado bastantes investigaciones sobre masculinidades, paternidad y crianza, dejando en evidencia según Moreno, (2015) las paternidades positivas, concepto utilizado principalmente por hombres que ven favorable la igualdad de género o por las configuraciones de las familias que empiezan a alejarse de las paternidades tradicionales y se reivindica por una paternidad más afectiva, responsable y presente en el desarrollo de sus hijas, hijos e hijas. Por otro lado, Maroto & Ocaña & Gil & García, (2020) en sus textos, argumentan que la nueva paternidad se construye más por la proximidad de las relaciones con sus hijas e hijos, porque se da un involucramiento más afectivo y activo que le permite tener cuidado directo y estar expuesto a nuevas experiencias que les permiten pensarse la paternidad.

En el continente de América, Chile hace parte de esos países que se ha interesado por estudiar las masculinidades y ha adelantado diversas investigaciones, esto se refleja, en particular, en las reflexiones Izquierdo & Zicavo, (2015) mencionan el

concepto de “nuevo padre” que se caracteriza por transformar el rol tradicional patriarcal de la paterna al verse involucrada en el proceso de crianza de sus hijas e hijos. Este trabajo investigativo demuestra que al fortalecerse los lazos afectivos entre padre e hijo ayudan a transformar los estereotipos y mandatos de la masculinidad hegemónica, también, Herrera & Aguayo & Goldsmith & Weil, (2018), manifiesta que los hombres se están alejando de las normas impuestas por masculinidad hegemónica, dando paso según Guerrero & Armstrong & González, Bratz & Sandoval , (2020) a nuevas corrientes de pensamientos que buscan construir nuevas masculinidades que permiten deconstruir la masculinidad hegemónica que se ha consolidado por mucho tiempo.

Otro contexto de América, que ha trabajado en el tema de masculinidad y paternidad es México, que ha identificado y describe importantes cuestionamientos al modelo tradicional de familia, masculinidad, paternidad y maternidad, un referente de ello, es Flores & Galindo, (2018), en su investigación hace referencia a que el involucramiento del hombre en las actividades domésticas y de cuidado le han concedido reflexionar y cuestionar su actuar como hombres y padres, aspirando a tener una paternidad diferente al modelo tradicional, a lo que algunos autores categorizan como “masculinidades emergentes”, sin embargo, en los resultados se observa que aún sostienen fuertes resistencias al momento de dividir las actividades domésticas, pero han logrado alejar al hombre del estereotipo de un padre autoritario, es decir, pese a algunas resistencias y obstáculos se pueden observar algunas modificaciones pero el proceso de modificar por completo los estereotipos y prácticas tradicionales es algo complejo, sin embargo, Rodríguez, (2019). (p. 23), refiere que “es posible que exista una combinación latente entre la paternidad tradicional y las nuevas paternidades”.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede plantear que los cambios no pueden ser completos ni instantáneos, por lo que Rodríguez, (2019) para argumentar que ese proceso debe ser llamado como transición o desplazamiento “Cuando hablamos de cambios enfrentamos una tarea difícil no sólo por las distintas definiciones, sino también por el grado de intensidad y dirección de éstos. En las prácticas de paternidad podemos presenciar cambios y continuidades al mismo tiempo”, así mismo, en su texto propone que hay dos modelos de ser padres siguiendo a Salguero, (2021). (p. 108), el patriarcal y el relacional.

En el caso colombiano, se ha documentado inicialmente sobre las reconfiguraciones en las familias y sus relaciones, para comprender cómo se transforman algunos patrones históricos y socioculturales sobre el imaginario de una familia tradicional y la distribución del trabajo. También Pineda, (2010), en su artículo realiza una contextualización sobre las transiciones que se han presentado en las diferentes familias, dando a conocer que estos han permitido tener avances significativos en cuanto a la equidad de género, pero también conflictos al interior de las relaciones familiares que causan otras problemáticas sociales. Este autor propone tres modelos de bienestar y relaciones de género para poder analizar cómo se da el trabajo doméstico y productivo en las familias, propone el modelo tradicional, de ayuda y respeto mutuo, en los cuales los padres o madres mantienen roles y actividades tradicionales o los intercambian de manera conflictiva o cooperativa.

Cuando se introducen estos modelos al interior de las familias, comienza el rol masculino hegemónico a entrar en crisis porque las nuevas dinámicas y exigencias económicas y sociales que promueven en ellos nuevas estrategias de adaptación al cambio familiar, causando una transición del padre proveedor y auditorio a un rol más democrático y equitativo, que realiza o comparte actividades domésticas y del cuidado, a lo que Pineda, (2010) categoriza como

“domesticación” especialmente cuando el hombre no pueden continuar con la responsabilidad de proveedor económico. Ciertamente el rol primario de los hombres está centrado en función de proveedor, autoritario, rígido, ausente, entre otros estereotipos y cuando no puede ejercer o cumplir con las exigencias tradicionales trae como consecuencia Pineda, (2010) la “crisis de la masculinidad”. Con base a lo anterior, Marín & Ospina, (2015), argumentan en su artículo que algunos hombres comienzan a cuestionarse sobre las lógicas tradicionales cuando comienzan a relacionarse en el ejercicio de paternidad, así mismo, proponen unas nuevas concepciones de ejercer la paternidad. Reconociendo que los hombres tienen la capacidad de cuidar y criar al igual que la madre. Es así que a partir del 2015 las bibliografías encontradas plantean categorías de crianza, cuidado, nuevos padres, distribución del trabajo, entre otras, con el propósito de comprender los cambios emergentes en el rol de paternidad activa como resultado de una nueva masculinidad.

Otro hallazgo es que las nuevas generaciones cuestionan las concepciones tradicionales y comienzan a aceptar y adquirir actitudes más equitativas, como poder acompañar y apoyar las actividades domésticas y de cuidado, esto se observó en los documentos de Rada & Castiblanco & Cárdenas, (2021) donde cada vez más son los hombres jóvenes que se interesan por una paternidad activa, que se caracterizan por estar involucrados de forma voluntaria en los diferentes momentos del ciclo vital de sus hijas e hijos. Esto es un ejemplo, en el cual se ve reflejado que el hombre pasa de una visión antigua como solo proveedor a padres comprometidos y afectivos.

Sin embargo, en algunas investigaciones se encontró que existen factores sociales y culturales que influyen en el pensar y actuar de los hombres. Estos aspectos tienen una influencia directa o indirecta sobre lo que se espera del comportamiento del hombre, estas influencias determinan la forma en la deben

sentir, actuar y pensar; y la sociedad están a la expectativa de reafirmar esos criterios y atributos tradicionales en la forma como se comporta y relaciona con los demás y consigo mismo, de acuerdo con Pérez & Giraldo & Muñoz, (2021) “Los estigmas y estereotipos culturales que generan múltiples conflictos y temores para que un padre se atreva a ser un varón diferente” (p.10). Por su lado, Cruz & Vásquez, (2022)., indica que el contexto cultura patriarcal reafirma que el rol del cuidado debe ser asignado a la mujer por sus virtudes y cualidades femeninas, a su vez, se asume que el hombre no tiene la capacidad de cuidar, y a la sociedad le ha costado ceder esas funciones y espacios porque coloca en riesgo su masculinidad.

REFERENCIAS

- Abril, Paco. (2018). Configuración y (re)significación de las masculinidades y paternidades en hombres comprometidos con los cuidados de sus hijos/as en España. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, Núm. 34, p. 87-106. Recuperado de:
<https://raco.cat/index.php/QuadernsICA/article/view/366009>.
- Bacete, Ritxar. (2017). Las ventajas de la paternidad positiva como un valor emergente, factor de transformación social y de cambio en el paradigma de la masculinidad hegemónica. *Hachetetepe. Revista científica De Educación Y Comunicación*, (15), 51-63. doi:
<https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2017.v2.i15.6>
- Barbeta-Viñas, Marc & Cano, Tomás. (2017). ¿Hacia un nuevo modelo de paternidad? Discursos sobre el proceso de implicación paterna en la España urbana. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. (159):13-30. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99752039003>
- Bautistas, Nelly. (2014). *Proceso de la investigación cualitativa Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá.
- Congreso de la República. (2006). *Código de la Infancia y la Adolescencia*. 52.
- Cruz, Carmen & Vásquez, Gustavo (2022). *Configuración de la identidad paterna en dos adolescentes varones padres de familia del municipio de Apartadó*. Universidad de Antioquia, Apartadó, Colombia. Recuperada de:
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/27933/10/CruzCarmen_2022_Configuraci%C3%B3nIdentidadPaternidad.pdf
- Fonseca, Carolina (2019). Jó. Jóvenesres costarricenses: cambios y continuidades de la masculinidad tradicional. *Revista Espiga*, vol. 18, núm. 37. Recuperado en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46785973700>
- Flores, Aurelia & Galindo, Eduardo. (2018). Significados de paternidad y maternidad en parejas en transición en Tlaxcala, México / Meanings of Paternity and Motherhood in Couples in Transition

in Tlaxcala, México. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, (18), 67-93. Recuperado de: <https://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/7>

Godoy, Eduardo. (2023). Masculinidad, paternidad / maternidad y crianza en el periódico anarquista Vida Nueva. *Americanía: Revista De Estudios Latinoamericanos*, (17), 148–176. doi: <https://doi.org/10.46661/americania.7521>

Maroto, Gracia; Ocana, Ricardo; Gil, Eugenia & García, María del Mar. (2020). Análisis multinivel de la producción científica mundial sobre paternidad, desarrollo humano e igualdad de género. *vol.34, n.6*, 582-588. doi: <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.04.008>

Guerrero, Camilo; Armstrong, Lucy; González, Francisca; Bratz, Josephine & Sandoval, Marcelo. (2020). Paternidad activa y cuidado en la niñez: reflexiones desde las desigualdades de género y la masculinidad. *Enfermería Actual de Costa Rica*, (38), 282-291. doi: <https://dx.doi.org/10.15517/revenf.v0i38.34163>

Hernández Sampieri Roberto. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed., Vol. 1).

Herrera, Florencia, Aguayo, Francisco, & Goldsmith Weil, Jael. (2018). Proveer, cuidar y criar: evidencias, discursos y experiencias sobre paternidad en América Latina. *Polis (Santiago)*, 17(50), 5-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000200005>

Izquierdo, Lorena & Zicavo, Nelson. (2015). Nuevos padres: construcción del rol paternal en hombres que participan activamente en la crianza de los hijos. *Revista De Investigación En Psicología*, 18(2), 33–55. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v18i2.12082>

Jiménez, Absalón. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En Alfonso Torres (comp.). *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 11-158) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

López, Thomas. (2022). La paternidad como ejercicio de la masculinidad igualitaria. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, (5), 127–144. doi: <https://doi.org/10.6018/iqual.490701>

- Marín, Alba y Ospina Lucelly (2015). *Discursos y prácticas de los padres en torno a la crianza y el cuidado en la primera infancia. Departamento de Caldas, Colombia*. Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Trabajo Social. Recuperada de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/64848>
- Molina, Nery; Cardona, Beatriz; Arias, Martha Echeverry, Margarita. (2020). Sentidos y corresponsabilidad del hombre en torno al nacimiento: una experiencia de formación para la paternidad. *Infancias Imágenes, 19(2)*, 10–20. doi: <https://doi.org/10.14483/16579089.14592>
- Moreno, Almudea (2015). La ambivalencia ante la corresponsabilidad parental en España: una cuestión de género. *Revista de Estudios de Género. La ventana, (42)*, 46-98. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88446716004>.
- Pérez, Norman; Giraldo, Mónica & Muñoz, Iván (2021). Masculinidad y paternidad en procesos de crianza en Medellín, Colombia, 2018. *Revista Facultad Nacional De Salud Pública, 40(1)*, 1-13. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e344529>
- Pineda, Javier. (2010). Familia postmoderna popular, masculinidades y economía del cuidado. *Latinoamericana de Estudios de Familia, 2*, 51–78. Recuperado de <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/5542>
- Quintero, Claudia. (2021). *Cambios y transformaciones en el rol paterno dentro del contexto familiar actual*. Universidad Pontificia Bolivariana. Floridablanca. Recuperada de: https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8131/213_1.pdf
- Rada, Angela; Castiblanco, Laura & Cárdenas Nancy (2021). Reflexiones frente a las nuevas paternidades y maternidades. Universidad de La Salle Universidad de La Salle. Bogotá. Recuperada de: https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/951
- Rodríguez, Angélica (2019). La construcción social de la paternidad en varones de contextos rurales de Morelos, México. *Antropología Cuadernos De Investigación, (21)*, 12-26. doi: <https://doi.org/10.26807/ant.v0i21.183>

Salguero, María (2021). Reflexiones sobre los cambios en las relaciones de género en las familias y paternidad en México. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 13(2), 101–119. doi:

<https://doi.org/10.17151/rlef.2021.13.2.6>

Secretaría de integración social. (2021). Lectura integral de realidades de la ruralidad. 1, 1–53.

Vélez, Graciela (2020). Paternidades corresponsables e igualdad entre mujeres y hombres. *Revista Gestión De Las Personas Y Tecnología*, 13(37), 12. doi:

<https://doi.org/10.35588/revistagpt.v13i37.4411>



Transformando la educación en Colombia: políticas de innovación con TIC en la era digital

Transforming education in Colombia: innovation policies with ICT in the digital era

Marleny Velasco Sánchez

Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander UDES
Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá, Colegio Pablo Neruda, Localidad de Fontibón

Fecha de Recepción: 28/04/2024.

Fecha de Aprobación: 01/06/2024.

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <http://doi.org/10.61447/20240601/art05>

Citar artículo como: Velasco Sánchez, M. (2024). TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: POLÍTICAS DE INNOVACIÓN CON TIC EN LA ERA DIGITAL. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 3(1), 121-150. : <http://doi.org/10.61447/20240601/art05>

Resumen

Este artículo explora la necesidad de transformar la educación en respuesta a la evolución tecnológica y la globalización. Aborda cómo el acelerado crecimiento y expansión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha alterado la comunicación, el acceso a información y la generación de conocimiento, requiriendo nuevas habilidades y competencias. En el contexto colombiano, se evalúan las políticas públicas que buscan integrar las TIC en la educación, con énfasis en el programa "Computadores para Educar" y la política vigente (2020-2024), denominada "Tecnologías para aprender". Aunque estas iniciativas han facilitado la inserción tecnológica en las aulas, su impacto en la innovación educativa ha sido limitado. Se destaca la importancia de superar la brecha digital y se enfatiza la necesidad de una transformación educativa más integral, que se enfoque en la formación docente y la incorporación efectiva de herramientas tecnológicas en las prácticas educativas. Al concluir, se presentan los resultados y el análisis sobre la importancia de las políticas públicas dirigidas al desarrollo de competencias y su eventual repercusión en la calidad de la educación en el país.

Palabras clave

Políticas Educativas, sociedad digital, innovación educativa, prácticas educativas, tecnologías digitales, competencias para el siglo XXI, calidad educativa.

Abstract

This article explores the need to transform education in response to technological evolution and globalization. It addresses how the rapid growth and expansion of Information and Communication Technologies (ICT) have altered communication, access to information, and knowledge generation, necessitating new skills and competencies. In the Colombian context, public policies aiming to integrate ICT into education are evaluated, with emphasis on the "Computers for Education" program and the current policy (2020-2024), called "Technologies for Learning". Although these initiatives have facilitated technological insertion in classrooms, their impact on educational innovation has been limited. The importance of overcoming the digital divide is highlighted, and the need for a more comprehensive educational transformation is emphasized, focusing on teacher training and the effective incorporation of technological tools into educational practices. In conclusion, the results and analysis on the importance of public policies aimed at developing competencies and their eventual impact on the quality of education in the country are presented.

Keywords

Educational policies, digital society, educational innovation, educational practices, digital technologies, skills for the 21st century, educational quality.

Introducción

La sociedad contemporánea está experimentando grandes transformaciones en las esferas económicas, políticas, sociales y culturales, lo que hace que el conocimiento y el dominio de la tecnología sean imprescindibles (OCDE, 2010). En este contexto, adquirir competencias tecnológicas se ha convertido en un requisito fundamental para que las nuevas generaciones puedan desenvolverse de manera efectiva en el mundo actual. El sector educativo, por lo tanto, se enfrenta el desafío de incorporar las tecnologías digitales en el sistema educativo para fomentar la innovación y elevar la calidad educativa (DNP, MEN, & MinTIC, 2022).

En las últimas dos décadas, Colombia ha implementado diversas políticas públicas con el objetivo de integrar las TIC en el sistema educativo. Dichas políticas han tenido como objetivo principal la alfabetización digital y la mejora en el acceso y disponibilidad de las tecnologías. No obstante, a nivel nacional, estas políticas parecen no haber logrado el efecto deseado en términos de reducción de la brecha digital durante su implementación. Las acciones para incorporar la tecnología en el sector educativo se han centrado principalmente en la provisión de infraestructura tecnológica. Sin embargo, aspectos como el acompañamiento institucional para el uso efectivo de dicha infraestructura y la alfabetización digital de docentes y estudiantes han quedado relegados a un segundo plano (Vargas & Cruz, 2007).

El artículo examina el impacto de las políticas públicas en Colombia que buscan integrar las tecnologías en el sistema educativo. A través de un análisis de los documentos CONPES y otras políticas relevantes, se busca comprender cómo estas políticas han influido en la formación, capacitación y prácticas pedagógicas de docentes, así como en el aprendizaje de los estudiantes. El propósito es evaluar el alcance de estas políticas en el fomento de la innovación y la mejora de la calidad educativa en un entorno digital.

Métodos

El apartado que se presenta a continuación se fundamenta en el modelo de análisis de contenido, el cual posibilita resaltar aspectos esenciales identificados en documentos que contienen variables específicas relacionadas con el tema en cuestión. Este enfoque también

permite discernir las dinámicas discursivas y comprender las dimensiones de las políticas públicas en torno al uso de los recursos tecnológicos, la alfabetización digital de los actores educativos y las perspectivas delineadas por el Estado para mitigar el rezago en el ámbito educativo digital.

Documentos CONPES: Directrices para la Transformación Digital Educativa

El Ministerio de Educación Nacional es la entidad en Colombia responsable de formular políticas y estrategias para el desarrollo educativo. En concordancia con esta misión, el Comité de Política Económica y Social (CONPES) ha emitido una serie de documentos orientados a la implementación de tecnología en el sistema educativo del país.

Los documentos de inversión CONPES son instrumentos fundamentales en la toma de decisiones de inversión en Colombia, y el ámbito de la tecnología educativa no es una excepción. Mediante estos documentos, el Gobierno colombiano establece la política pública y traza los planes de acción para el sector de la tecnología educativa en el país.

Algunos de los documentos CONPES relacionados con la incorporación de tecnología en la educación colombiana son:

El documento CONPES 3656 del 2010, titulado “Política Nacional de Fomento a la Investigación, el Desarrollo Tecnológico e Innovación (I+D+i) en Colombia 2010 – 2019”, establece las estrategias y acciones para promover la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación en Colombia, incluyendo el sector educativo (CONPES, 2010).

El programa “Computadores Para Educar” ha facilitado la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas de aproximadamente 44.762 instituciones educativas oficiales en Colombia, mediante la distribución de cerca de 2 millones de terminales. Sin embargo, esta incorporación no ha logrado estimular de manera sistemática la innovación en las prácticas educativas. Según la evaluación de impacto del programa CPE para el periodo 2014-2018, solo el 38,4% de las sedes educativas que se beneficiaron del

programa han reportado experiencias significativas (Departamento Nacional de Planeación, 2022).

En 2015, se presentó el documento CONPES 3701, que definió la “Política Nacional de Tecnología Educativa”. Esta política fue diseñada con el propósito de impulsar la transformación educativa en Colombia mediante la integración de tecnologías digitales en la educación. Los objetivos clave del documento incluyen la implementación de una red nacional de alta velocidad, la capacitación de los docentes en el uso de la tecnología educativa, la creación de materiales educativos digitales y la mejora de la gestión y administración tecnológica en el sector educativo (CONPES, 2015).

El documento CONPES 3870 del 2016, titulado “Lineamientos de política para la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el sector educativo colombiano”, establece las directrices para la implementación de las TIC en la educación. Estas directrices abarcan aspectos como la capacitación docente, la infraestructura necesaria y la producción de contenidos digitales (Departamento Nacional de Planeación, 2016).

El documento CONPES 3920 del 2018, denominado ‘Estrategia de Transformación Digital para el Sector Educación’, establece las estrategias y acciones esenciales para la implementación de tecnologías digitales en el sector educativo de Colombia. Sus objetivos incluyen la mejora de la calidad educativa, la formación en competencias digitales, y la promoción de la equidad y la inclusión. Mediante la implementación de esta estrategia, se busca impulsar la transformación digital del sector educativo a través de la innovación, la creatividad y el uso adecuado de la tecnología (CONPES, 2018).

Desde la presentación de este documento, se han venido realizando importantes inversiones en tecnología educativa. En 2018, se presentó el documento CONPES número 3928, el cual estableció un plan de inversión de 100 mil millones de pesos para la creación de aulas inteligentes en 32 departamentos del país. Este plan busca mejorar la calidad de la educación, ofreciendo un entorno de aprendizaje innovador, en el que se incorporan

tecnologías interactivas, sistemas de sonido, video y otras herramientas para optimizar el aprendizaje. Además, se busca acabar con la brecha digital en el sistema educativo de Colombia.

Un documento destacado en el sector de la tecnología educativa es el CONPES 4009 del 2020, denominado “Estrategia Nacional de Transformación Digital del Sector Educativo (ENTD)”. Esta estrategia busca mejorar la calidad de la educación en Colombia a través de la implementación de tecnologías digitales en el aula y la capacitación de los docentes en el uso de herramientas digitales. Para lograr esta meta, se ha establecido un plan de acción de 10 años que incluye la creación de portales educativos y la incorporación de tecnología en la educación (CONPES, 2020).

Los documentos CONPES relacionados con la tecnología educativa señalan un camino claro hacia el mejoramiento de la calidad educativa y la reducción de la brecha digital en Colombia. La creación de aulas inteligentes, la Estrategia Nacional de Transformación Digital del Sector Educativo (ENTD) y el enfoque en la capacitación docente para el uso efectivo de herramientas digitales son indicativos del compromiso por una educación más inclusiva, equitativa e innovadora. Sin embargo, es fundamental que estos esfuerzos se traduzcan en resultados tangibles en las prácticas educativas y en el empoderamiento de las futuras generaciones para enfrentar los desafíos de la era digital.

Políticas públicas y programas enfocados en el desarrollo tecnológico del país

En un mundo marcado por la rápida evolución tecnológica y la creciente demanda de habilidades digitales, Colombia ha emprendido un camino de transformación educativa en busca de preparar a sus ciudadanos para los desafíos de la sociedad del conocimiento.

La Constitución política de Colombia (1991) establece en su artículo 67 que la educación es un derecho fundamental y un servicio público con una función social. Esta busca facilitar el acceso a conocimientos, ciencia, tecnología y otros bienes y valores culturales. Respecto al desarrollo de competencias digitales en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008) sostiene que es necesario fomentar una educación que se adapte a las demandas del siglo XXI. Esta educación debe potenciar los talentos y la riqueza individual

de los niños y jóvenes colombianos, proporcionándoles una formación que les permita enfrentar las exigencias constantes de la nueva era.

La Ley General de Educación de 1994, establece todos los derechos que los colombianos tienen frente a la educación, estos derechos incluyen el acceso a infraestructura adecuada para las instituciones, disponibilidad de docentes calificados, accesibilidad para todos los colombianos sin importar su ubicación geográfica, la inclusión de los padres, el currículo escolar, un plan educativo institucional, el modelo pedagógico, evaluación, organización administrativa y jerárquica dentro y fuera de la institución y para los docentes la ley establece un escalafón (Congreso de la República de Colombia, 1994).

La Constitución Política de Colombia (1991), establece que el servicio educativo es un derecho inherente al individuo. Este servicio, con una función social, que debe ser regulado y supervisado por el Estado, la sociedad y la familia, para garantizar su calidad y el cumplimiento de sus objetivos, así como para promover la formación moral, intelectual y física óptima de los estudiantes. En este contexto, la educación se concibe como un proceso de formación constante, personal, cultural y social, basado en una visión integral del ser humano, su dignidad, sus derechos y sus obligaciones (Congreso de la República de Colombia, 1994).

La misión de la educación en el país se centra en liderar el desarrollo, implementación y evaluación de políticas educativas públicas. Estas políticas están diseñadas para eliminar las brechas educativas, garantizar los derechos educativos y proporcionar un servicio educativo de alta calidad. Se enfocan en una atención integral que reconoce e incorpora las diferencias, las regiones y los contextos, con el objetivo de permitir trayectorias educativas completas que fomenten el desarrollo integral de los miembros de la sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Desde esta perspectiva, la calidad educativa se enfocaría en la formación de estudiantes integrales, reconociendo a cada uno como un individuo en constante desarrollo. Se les guía

para abordar los desafíos presentes en su entorno mediante la elaboración de un proyecto de vida ético que tenga en cuenta sus actitudes y valores (Gutiérrez et al., 2016)

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008), la clave de una educación de calidad radica en proporcionar a los estudiantes oportunidades de desarrollo y en estimular en ellos la innovación, la ciencia, la tecnología y el espíritu empresarial. En los últimos años, la calidad educativa ha cobrado una importancia primordial para mejorar el sistema educativo del país.

La Constitución Política de Colombia (1991) promueve activamente el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como medio para reducir las desigualdades económicas y sociales, y para fomentar la justicia, la equidad, la educación, la salud, la cultura y la transparencia. Según la Ley General de Educación 115 (1994), la formación en tecnología e informática se convierte en un área esencial y obligatoria de la educación básica. En su Artículo 5, numeral 13, la ley establece los fines de la educación, incluyendo la formación y capacitación de las personas para crear, investigar y adoptar la tecnología necesaria en los procesos de desarrollo del país, lo que permite a los estudiantes ingresar al sector productivo.

Durante el mandato del presidente Andrés Pastrana (1998-2002), el Plan Nacional de Desarrollo, bajo el lema “Cambio para Construir la Paz”, estableció como prioridad el acceso universal a los servicios de telecomunicaciones (Departamento Nacional de Planeación, 1998). Esta prioridad se sustentó en el Documento Conpes 3302 y en el Decreto 899 de 1999, donde se definen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como un acceso y servicio universal.

En febrero de 2000, el gobierno presentó la agenda de conectividad “El salto a internet” en el documento Conpes 3072 (Departamento Nacional de Planeación, 2000). El objetivo de esta agenda era promover el uso masivo de las TIC para aumentar la competitividad del sector productivo, modernizar las instituciones públicas y democratizar el acceso a la información.”

La Ley 1341, promulgada el 30 de julio de 2009, estableció el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC). Este ministerio se centra en la inclusión social y digital como pilares estratégicos para la educación y el emprendimiento, una iniciativa que conecta la educación con el mundo empresarial.

Siguiendo esta línea, el Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones fue concebido con el objetivo de promover una mayor inclusión social y aumentar la competitividad del país. Esto se logra a través de la apropiación y el uso adecuado de las TIC en la vida cotidiana y productiva de los ciudadanos, las empresas, la academia y el Gobierno (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2018).

Además, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008) promovió el Programa Nacional de Uso de Medios y Tecnologías de Información y Comunicación (MTIC). Este programa tenía como objetivo desarrollar un proyecto estratégico innovador que se alineara con la política educativa del país y formular estrategias para movilizar a la comunidad educativa hacia el uso y apropiación de las TIC.

Durante el periodo 2010-2014, bajo la administración del presidente Juan Manuel Santos, se implementó el Plan Vive Digital (2010). Este plan propuso una política orientada a la reducción de la pobreza y la generación de empleo mediante el uso de las telecomunicaciones. Los objetivos específicos incluían triplicar el número de municipios conectados a la red nacional de fibra óptica, conectar a la red al 50% de las pequeñas y medianas empresas (pymes) y al 50% de los hogares, y cuadruplicar el número de conexiones a Internet en el país, pasando de 2,2 millones de conexiones en 2010 a 8,8 millones.

En 2014, el Plan Vive Digital (2014-2018) se propuso consolidar al país como un líder en el desarrollo de aplicaciones de utilidad social, con el objetivo de fomentar el avance de los ciudadanos más desfavorecidos. El plan aspiraba a convertir al gobierno en una entidad más eficiente y transparente, con el apoyo de la tecnología. Al mismo tiempo, buscaba promover el desarrollo de habilidades y competencias digitales que permitieran a los ciudadanos

resolver diversos problemas en este ámbito. De esta manera, se buscaba consolidar un país en paz, más equitativo y educado.

En 2020, durante la presidencia de Iván Duque, se aprobó el documento Conpes 3988, fechado el 31 de marzo de 2020. Este documento estableció la política pública “Tecnologías para Aprender: Política Nacional para Impulsar la Innovación en las Prácticas Educativas a través de las Tecnologías Digitales”. Su objetivo fue fomentar la innovación y el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes de educación preescolar, básica y media del sector oficial, esta política aprovechó las tecnologías digitales como medio para transformar las herramientas de aprendizaje utilizadas en las aulas de clase (Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional, & Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2022).

Si bien Colombia ha mantenido con éxito las propuestas para construir la infraestructura tecnológica, el acceso de las redes de comunicación sigue siendo limitados, al igual que acceso de las zonas rurales a este servicio, además, los servicios de banda ancha eran de una baja calidad y tenían un costo muy elevado. Las dotaciones de equipos a instituciones escolares rurales, en principio ocurrieron en situaciones donde los servicios de electricidad y telefonía eran precarios, lo que resultó en una pérdida de inversión en tecnología (Plan Vive Digital, 2018).

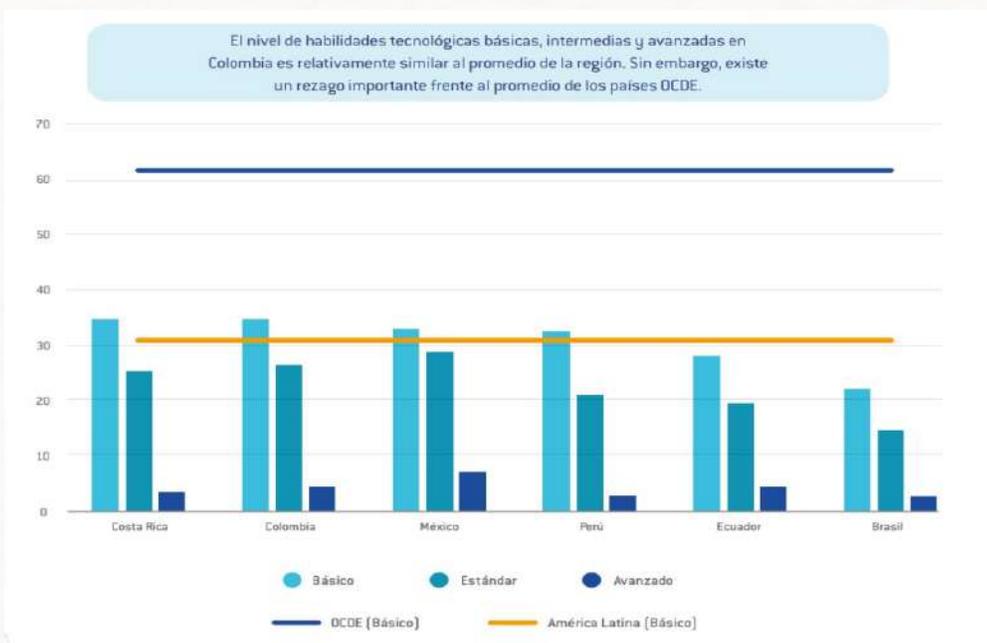
Aunque en el país se han implementado las políticas mencionadas, se han enfocado en la dotación de equipos tecnológicos, dejando de lado la formación docente, el desarrollo y seguimiento de experiencias significativas a la implementación de estrategias didácticas con herramientas tecnológicas, que repercutan en el desarrollo de competencias digitales y dominio de la tecnología, tanto en docentes como en estudiantes.

En lo que respecta a las competencias digitales en Colombia, solo el 4,6% de los adultos demuestran habilidades tecnológicas avanzadas. Además, el 34,7% de los adultos poseen habilidades tecnológicas básicas, que incluyen tareas como enviar correos electrónicos con

archivos adjuntos, copiar o mover un archivo o carpeta, y transferir archivos entre una computadora y otros dispositivos (Consejo Privado de Competitividad, 2021-2022)

De acuerdo con el contexto establecido, la limitada accesibilidad a la tecnología y el predominante nivel básico de competencias digitales en Colombia obstaculizan el desarrollo del capital humano, lo cual representa una barrera para la digitalización de otros sectores económicos. Como lo ilustra la Figura 1, los resultados obtenidos indican la necesidad de mejorar la formación digital de los estudiantes, de esta manera, los esfuerzos realizados por las políticas públicas en términos de implementación de infraestructura podrían tener un impacto económico y social significativo (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020).

Figura 1. Proporción de jóvenes y adultos con habilidades tecnológicas por tipo de habilidad. Colombia y países de referencia, 2020.



Fuente:

https://compite.com.co/wpcontent/uploads/2021/11/06_CPC_INC_2021_ECONOM%C3%8DA-DIGITAL-V4-1.pdf

Teniendo en cuenta la problemática relacionada con el dominio de la tecnología, en correspondencia a la población estudiantil se puede afirmar que muchos de estos estudiantes, a menudo denominados nativos digitales, se supone que están familiarizados

con la tecnología. Sin embargo, a pesar de tener acceso a la tecnología, carecen de alfabetización digital. Como señalan Pérez-Rodríguez y Delgado (2012), “disponer de información no produce de forma automática conocimiento”, ya que “transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento”.

Según lo expuesto, se puede establecer que en el país se han adoptado estrategias para incorporar las TIC en el sector educativo y fomentar el desarrollo de competencias digitales. Esto ha permitido aumentar el acceso a las TIC en las instituciones públicas del país, promover la formación de docentes para su apropiación y establecer las condiciones para incrementar la conectividad a internet en las zonas rurales y urbanas. Se puede reconocer que durante más de 10 años se ha impulsado el uso de las TIC para transformar las prácticas educativas. Sin embargo, las estrategias orientadas a la innovación presentan limitaciones en términos de sostenibilidad, cobertura y evaluación del impacto de las diferentes estrategias (Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional, & Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2022).

RESULTADOS

A lo largo de las últimas tres décadas, varios países de América Latina, incluyendo Colombia, han formulado políticas públicas para la incorporación de las TIC en la educación. Estas políticas se han centrado principalmente en modelos que proporcionan un dispositivo por estudiante, con el objetivo de promover la inclusión social y reducir la brecha digital (Unesco, 2016). No obstante, las evaluaciones de estos programas han evidenciado que simplemente incrementar el acceso a las TIC no asegura una mejora en el aprendizaje de los estudiantes (Organización de los Estados Americanos, 2018). Es crucial tener en cuenta que el tipo de práctica pedagógica y las condiciones bajo las cuales se implementan las tecnologías digitales en el aula determinan su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y en la calidad de la educación (Banco Interamericano de Desarrollo, 2016).

Durante más de dos décadas, Colombia ha dedicado esfuerzos a la integración TIC en los procesos educativos. El enfoque gubernamental ha consistido en implementar estrategias para proveer a los centros educativos de terminales y contenidos digitales, así como en formar a los docentes para la apropiación e implementación de las tecnologías. Aunque estos avances han sido cruciales para incrementar la cobertura en el acceso a las TIC, no han producido cambios significativos en cómo estas tecnologías afectan de manera sistemática las prácticas educativas en las aulas. Esto se debe, en gran parte, a esfuerzos institucionales descoordinados y a la ausencia de políticas públicas integrales que aborden de manera adecuada todos los elementos necesarios para impulsar la innovación educativa a través de las tecnologías digitales, como la conectividad a internet, el seguimiento y evaluación de las intervenciones, y la apropiación de las TIC por parte de la comunidad educativa orientada a la innovación (Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional, & Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2022).

Considerando la necesidad de transformar las prácticas educativas para aprovechar el potencial del desarrollo actual de las tecnologías digitales en el entorno escolar del país, es imprescindible un cambio en el enfoque de las políticas y programas. Esto permitirá estructurar, coordinar y ejecutar acciones que fomenten la innovación en las prácticas educativas y promuevan el desarrollo de competencias en los estudiantes de todos los niveles académicos (Cantor Trujillo, A. C., & Martínez Rojas, M. S, 2016).

En el contexto de la política pública actual, “Tecnologías para Aprender”, es esencial desarrollar acciones que se enfoquen en incrementar el acceso a las tecnologías digitales, optimizar la conectividad a internet, fomentar la adopción de las tecnologías digitales en la comunidad educativa y robustecer el seguimiento y la evaluación del uso, acceso e impacto de las tecnologías digitales en la educación.

El avance en la tecnología de la información y la conectividad ha facilitado el acceso a la educación para diversas poblaciones que residen en áreas remotas, personas con discapacidades y miembros de comunidades indígenas. La adopción de tecnologías emergentes ha posibilitado la creación de modalidades de educación a distancia,

proporcionando flexibilidad en el acceso a oportunidades educativas. Esto permite a los individuos completar su educación secundaria e incluso avanzar hacia la educación universitaria (Hopenhayn & Marcia, 2012).

Así mismo, las tendencias educativas actuales posicionan el uso de las tecnologías como una necesidad para afrontar los retos que presenta la era digital emergente, se prevé que las profesiones futuras se originarán a partir de nuevas demandas en el mercado, en su mayoría relacionadas con tecnologías avanzadas. Un amplio conjunto de habilidades digitales permitirá a los niños y jóvenes tener una trayectoria profesional exitosa y mejores oportunidades de empleo en el futuro (Foro Económico Mundial, 2020).

En este sentido, es fundamental comprender las necesidades de los docentes y brindarles el apoyo necesario para que puedan aprovechar el potencial de la tecnología en el aula. Esto implica ofrecer condiciones de trabajo adecuadas, mayor autonomía a las instituciones educativas, liderazgo pedagógico y flexibilidad para que los docentes puedan implementar proyectos que incrementen el desempeño académico. “La tecnología nos ofrece muchas ventajas, pero mientras la escuela siga siendo lo que todos reconocemos como una escuela, tenemos que aceptar que la calidad de un sistema educativo nunca será superior a la calidad de sus docentes” (Bastidas, 2019).

Transformar la manera tradicional de enseñanza para dar paso a la educación virtual, representa uno de los mayores desafíos de la educación contemporánea, sin embargo, se ha considerado que la tecnología no reemplaza la pedagogía, sino que expande sus oportunidades. En otras palabras, la convergencia de tres factores claves como un sólido conocimiento del contenido, el dominio de competencias pedagógicas y el manejo eficiente de las herramientas tecnológicas, deben respaldar la incorporación de la virtualidad en la educación (Fundación Telefónica, 2013).

Durante la última década, Colombia ha realizado progresos notables en la implementación de políticas públicas en el campo de la tecnología y la educación. A pesar de los desafíos pendientes, el país ha logrado avances significativos en la puesta en marcha de políticas orientadas a mejorar la calidad educativa y fomentar la inclusión digital. Un ejemplo

destacado de estas políticas es la iniciativa conocida como 'Educación con Tecnología'. Este programa tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes del país acceso a una educación de alta calidad a través del uso de tecnologías digitales y medios audiovisuales. Como resultado de esta política, se han establecido programas para equipar a las escuelas públicas con tecnología y conexiones a internet. (Leal Fonseca, Guarín Muñoz & Morales Velásquez, 2021)

Sin embargo, es crucial reconocer que aún persisten desafíos que deben abordarse. Se requiere una evaluación rigurosa del impacto real de estas iniciativas en la calidad de la educación. Además, es fundamental enfrentar la brecha digital que afecta a ciertos sectores de la población y que puede profundizar las desigualdades existentes. Asimismo, es necesario asegurar una formación docente adecuada para aprovechar plenamente el potencial de las tecnologías en el aula y garantizar prácticas pedagógicas efectivas. Por lo tanto, aunque se han logrado avances, es crucial adoptar un enfoque crítico y reflexivo para superar los desafíos pendientes y lograr una educación de calidad y una inclusión digital verdadera en el país.

Discusiones

En conclusión, Para concluir, la tecnologización representa uno de los desafíos más significativos en la educación contemporánea. Los procesos educativos han experimentado cambios notables en la actualidad. Según la OCDE (2020), la transformación digital ha reconfigurado la vida de las personas, sus lugares de trabajo y sus economías. En la actualidad, todos los procesos sociales y culturales están siendo filtrados a través de la digitalización y la virtualidad. Por lo tanto, la tecnología ha revolucionado cada aspecto de la vida cotidiana, y la educación no es una excepción.

Según el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2018), es esencial que los docentes incorporen la tecnología en sus metodologías de enseñanza. Un docente que ha estado enseñando de la misma manera durante muchos años, sin integrar la tecnología y percibiéndola como una herramienta externa y fuera de su control, se cierra a la posibilidad de innovar y limita el acceso de los estudiantes a nuevas oportunidades. Por lo

tanto, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2018) señala que la integración de las nuevas tecnologías en las escuelas y otros espacios educativos no es una tarea fácil, ya que no es suficiente simplemente equipar las aulas y bibliotecas con terminales de cómputo y conexiones a Internet de alta velocidad.

Es importante resaltar que, a pesar de la presencia de tecnologías digitales en la educación, estas no aseguran por sí solas la mejora de los procesos educativos ni el éxito en el aprendizaje de los estudiantes. Lo que determina si las tecnologías tienen un impacto negativo o positivo en el aprendizaje de los estudiantes es la forma en que se utilizan, así como la frecuencia y el lugar de uso (UNESCO, 2016).

En todo caso, la adopción de la tecnología ha transformado los métodos convencionales de enseñanza. Actualmente, se puede acceder a la información, la comunicación y la creatividad en espacios virtuales a una velocidad inimaginable en el pasado. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación facilita el desarrollo de habilidades comunicativas y proporciona acceso al conocimiento y a la información de manera dinámica. (UNESCO, 2022)

Por otro lado, Tobón (2017) discute la necesidad de la sociedad de formar a cada uno de sus miembros, y a su vez, cómo toda formación requiere de la sociedad para realizarse. En otras palabras, no puede existir una sociedad sin formación, ni formación sin sociedad. Siguiendo esta línea de pensamiento, la educación que se ofrece hoy en día, en los niveles primario, secundario y profesional, muestra espacios vacíos o ausencias de habilidades, actitudes y competencias, además de los conocimientos propios de un estudiante integralmente formado para ser eficiente en la era del conocimiento (Tobón, 2017).

Dada la evolución y el progreso del mundo contemporáneo, es esencial que los estudiantes adquieran competencias tecnológicas, estas competencias no solo se refieren a la capacidad para manejar diversas tecnologías, sino también a la habilidad para aplicarlas en situaciones reales. La formación en habilidades y competencias tecnológicas busca fomentar una actitud científica en los estudiantes al enfrentar problemas relacionados con la tecnología. Se destaca la responsabilidad del individuo y su acción tecnológica frente a la sociedad y el

mundo, teniendo en cuenta el impacto y las consecuencias de esta acción en ambos ámbitos. Por lo tanto, aspira a desarrollar no solo capacidades de ejecución manual e intelectual, sino también la capacidad creativa, reconociendo que el nivel actual de desarrollo tecnológico lo requiere (Guzmán, 2005).

A pesar de estos avances, aún existen retos importantes en materia de políticas públicas en tecnología y educación. Uno de los mayores desafíos es la brecha digital, especialmente en áreas rurales y en comunidades más vulnerables. Además, existe una necesidad imperante de mejorar la calidad de la educación en cuanto al uso de herramientas tecnológicas y el desarrollo de habilidades digitales para los estudiantes.

En este sentido, la falta de accesos equitativo a la tecnología puede asociarse en cierta medida con un problema de política pública. En el caso específico de Colombia, estos lineamientos se pueden apreciar en los planes de desarrollo gubernamentales, donde se destaca la importancia del fortalecimiento de las TIC para fomentar la inclusión digital, superar las desigualdades (a nivel de infraestructura, disponibilidad de recursos y conectividad) y la apropiación de la tecnología a través del uso de contenidos (Departamento de Planeación, 2011).

Finalmente, si bien se han logrado avances significativos en las políticas públicas de tecnología y educación en Colombia, aún existen desafíos pendientes para asegurar una educación de calidad y promover la inclusión digital en todo el país. Es imprescindible mantener los esfuerzos y enfocarse en la creación de programas y políticas que garanticen el acceso equitativo a la tecnología para todas las personas. Es necesario implementar estrategias que fomenten la alfabetización digital y el desarrollo de competencias tecnológicas desde las etapas tempranas de la educación, así como brindar capacitación y recursos tecnológicos adecuados a docentes y estudiantes. Además, se requiere una mayor inversión en infraestructura y conectividad en zonas rurales y comunidades marginadas, a fin de reducir la brecha digital y asegurar que todos los ciudadanos tengan las mismas oportunidades.

Asimismo, es fundamental establecer alianzas entre el sector gubernamental, académico y empresarial para impulsar la investigación y la innovación tecnológica en el ámbito educativo. Esto permitirá el diseño de políticas y programas basados en evidencia, que se adapten a las necesidades cambiantes de la sociedad y preparen a los estudiantes para los desafíos del mundo digital.

Referencias

ABC Educación. (2013). Los 20 retos de la educación del siglo XXI. ABC. Recuperado noviembre 2, 2022, de <https://www.abc.es/familia-educacion/20131211/abc-claves-educacion-201312101604.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>

Bastidas, Y. (2019). IESALC: Uso de la tecnología en la educación sería favorable si se transforma el modelo educativo en América Latina – UNESCO-IESALC. UNESCO-IESALC. Recuperado noviembre 2, 2022, de <https://www.iesalc.unesco.org/2019/10/30/iesalc-uso-de-la-tecnologia-en-la-educacion-seria-favorable-si-se-transforma-el-modelo-educativo-en-america-latina/>

Banco Interamericano de Desarrollo (2016). Servicios sociales para ciudadanos digitales. Obtenido de Oportunidades para América Latina y el Caribe: <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2016>.

Banco Interamericano de Desarrollo (2020). Sources of Data on Digital Talent in Latin America and the Caribbean. Banco Interamericano de Desarrollo

Cantor Trujillo, A. C., & Martínez Rojas, M. S. (2016). Análisis crítico sobre la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros a partir de las políticas educativas nacionales. Pontificia Universidad Javeriana

Congreso de la República de Colombia, 8 de febrero de 1994. «LEY 115 Por la cual se expide la Ley General de Educación».

Constitución Política de Colombia. (CPC). (1991). Recuperado de <http://www.corteconstitucional.org.co/?Ty>.

CONPES. (2010). Política Nacional de Fomento a la Investigación, el Desarrollo Tecnológico e Innovación (I+D+i) en Colombia 2010 - 2019. Recuperado <https://www.dnp.gov.co/conpes/Paginas/documentos-conpes-aprobados.aspx>

CONPES. (2015). Política Nacional de Tecnología Educativa. Recuperado <https://www.dnp.gov.co/conpes/Paginas/documentos-conpes-aprobados.aspx>

CONPES. (2020). Estrategia Nacional de Transformación Digital del Sector Educativo (ENTD). Recuperado <https://www.dnp.gov.co/conpes/Paginas/documentos-conpes-aprobados.aspx>

Consejo Privado de Competitividad. (2021-2022). Informe Nacional de Competitividad 2021-2022. Consejo Privado de Competitividad. Recuperado June 7, 2022, de https://compite.com.co/wp-content/uploads/2021/11/06_CPC_INC_2021_ECONOM%C3%8DA-DIGITAL-V4-1.pdf

Departamento Nacional de Planeación (2011). Plan Nacional de Desarrollo. Bogotá. Recuperado de <https://goo.gl/MAOLPD>

Departamento Nacional de Planeación. (2016) Programa Nacional para la Formulación y Actualización de Planes de Ordenamiento Territorial: POT Modernos2. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Económicos/3870.pdf>

Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2022). "Tecnologías Para Aprender: Política Nacional Para Impulsar La Innovación En Las Prácticas Educativas A Través De Las Tecnologías Digitales." ("Tecnologías para Aprender: Política Nacional para Impulsar la ...") Bogotá.

El Plan Vive Digital 2014-2018. (s/f). Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-article-19654.html>

Foro Económico Mundial. (2020). The Future of Jobs Report 2020. Recuperado de <https://es.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2020/>

Fundación Telefónica. (2013, Diciembre). 20 Claves educativas para el 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI? Fundación Telefónica Publicaciones. Recuperado noviembre 01, 2022, de <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/257/>

Gutiérrez, A., Herrera, L., Bernabé, M. de J. y Hernández. J. S. (2016). Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Ra Ximhai*, 12 (6), 227-239.

Guzmán Rivera, J. F. (2005). Factores críticos de formación tecnológica en las universidades acreditadas de El Salvador. *Entorno*, 34, 28–31. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i34.7370>

Hopenhayn, M., & MArCIA, A. (2012, Noviembre). Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina Algunos casos de buenas prácticas. Repositorio CEPAL. Recuperado June 2, 2022, de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35386/S2012809_es.pdf

Leal Fonseca, D. E., Guarín Muñoz, L. Y., & Morales Velásquez, E. (2021). Políticas digitales en educación en Colombia: tendencias emergentes y perspectivas de futuro. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384129>

Ministerio de Educación Nacional (2008). Ser competente en tecnología. ¡una necesidad para el desarrollo!, (2008) (testimony of Ministerio de Educación Nacional República de Colombia). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_grales_educacion_tecnologia.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2022). Misión y Visión - Misión y Visión. Portal MEN - Presentación. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Ministerio/Informacion-Institucional/89266:Mision-y-Vision>

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2010). Plan Vive Digital. Recuperado May 13, 2022, de <https://mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-propertyvalue-6106.html>

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2018). Competencias en la era digital - Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN. Recuperado May 13, 2022, de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122047.html>

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2020). Índice de Brecha Digital 2020. Recuperado noviembre 7, 2022, de https://colombiatic.mintic.gov.co/679/articles-198042_presentacion.pdf

OCDE (2010). Panorama de la educación 2010: Indicadores de la OCDE. Recuperado noviembre 7, 2022, de https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2010-indicadores-de-la-ocde_eag-2010-es

OCDE (2020), Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America, <https://doi.org/10.1787/ce2b1a62-en>.

Organización de Estados Americanos) (2018). Estudio sobre la inclusión de las TIC en los centros educativos de aulas, Fundación Telefónica. Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/telefonica-estudio-inclusion-tic.PDF>.

Pérez-Rodríguez y A Delgado (2012): “De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores”. Comunicar, 39(XX), pp. 25-34. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>

Tobón, S. (2017). Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación. Mount Dora (USA): Kresearch. doi: [dx.doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2](https://doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2). H

Tobón, S., González, L., Nambo, J. S. y Vázquez, J. M. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36 (1), 7-29.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2016). Cuaderno SITEAL. Obtenido de Ruralidades, educación y TIC: Desafíos urgentes para las políticas públicas educativas de integración de TIC: http://www.tic.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/stic_publicacion_files/siteal_tic_cuaderno_ruralidades.pdf.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2016). Tercer en la mira: Uso recreativo del computador: ¿Cuánto aporta al rendimiento de los estudiantes? Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243420>.

UNESCO. (2022). Transforming teaching and learning with new digital technologies. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382302>

Vargas, G. G. y Cruz, J. C. (2007). Políticas tecnológicas en un escenario de gestión del conocimiento en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 71-88.



Fundamento de la importancia del arte en la escuela: una mirada desde la investigación edu-artística y el desarrollo integral del estudiante

The foundation of art's importance in school: an insight from edu-artistic research and student's integral development

Andrea Carolina Robayo Flórez

Doctoranda en Arte y Educación
Universidad de Granada
España

Fecha de Recepción: 28/04/2024.

Fecha de Aprobación: 01/06/2024.

ISSN: 2954-5781 (En línea)



DOI:

<https://doi.org/10.61447/20240601/art06>

Citar artículo como:

Robayo Florez, A. C. (2024). Fundamento de la importancia del arte en la escuela: una mirada desde la investigación edu-artística y el desarrollo integral del estudiante. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 143-154.

<https://doi.org/10.61447/20240601/art06>

Resumen

Durante décadas la investigación edu-artística ha dado resultados que demuestran la importancia de la enseñanza-aprendizaje del arte en el contexto escolar. Este artículo reafirma la idea de que educación artística es parte fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes. La educación artística definida como la enseñanza-aprendizaje del arte sin distinción particular entre sus diferentes lenguajes: musicales, escénicos, plásticos o visuales. La integralidad se refiere al desarrollo equilibrado y completo de los estudiantes en todos los aspectos de su vida, abarcando no solo en el ámbito académico, sino también el físico, emocional, social y cultural, cultivando diferentes habilidades para la vida.

El acceso a la educación integral es un derecho, pero para que sea asequible para todos y a todas, se requiere que la sociedad la reivindique como tal. La comprensión de esta integralidad implica reconocer la educación artística como fundamental y necesaria para el desarrollo holístico del individuo, especialmente desde su etapa escolar; sin ella, dicha integralidad no existirá. Se destaca la experiencia estética como un elemento exclusivo de la educación artística, que la distingue de otras áreas del conocimiento. Esta cualidad singular permite desarrollar la integralidad del estudiante, aportando a su constructo personal para desenvolverse de manera plena y satisfactoria en la sociedad.

Finalmente, se refuerza la idea de la necesidad de un cambio en el pensamiento de la sociedad para que la educación artística sea integrada en el currículo escolar de una forma más significativa, y se motiva a los interesados en ella a continuar realizando investigación edu-artística.

Palabras clave:

Educación artística, Educación estética, Sociedad futura, Programa obligatorio común.

Abstract

For decades, educational-artistic research has yielded results demonstrating the importance of teaching and learning art within the school context. This article reaffirms the notion that art education is pivotal for the comprehensive development of students. Art education encompasses the teaching and learning of art without distinction between its various forms: musical, theatrical, plastic, or visual. Integrality denotes the balanced and complete development of students across all facets of life, encompassing not only academic prowess but also physical, emotional, social, and cultural dimensions, nurturing a spectrum of life skills.

Access to comprehensive education is a fundamental right, yet for it to be universally attainable, society must recognize and advocate for it as such. Understanding this integrality entails acknowledging arts education as essential and indispensable for the holistic development of individuals, particularly during their school years; without it, such holistic development would be incomplete. The aesthetic experience stands out as a unique element of arts education, setting it apart from other domains of knowledge. This distinctive quality fosters the holistic development of students, contributing to their personal growth and enabling them to thrive fully and satisfactorily in society.

In conclusion, this article underscores the imperative of shifting societal paradigms to facilitate a more meaningful integration of arts education into school curricula. It also encourages continued research efforts in the field of arts education.

Keywords

Art education, aesthetic education, future society, core curriculum.

Fundamento de la importancia del arte en la escuela: una mirada desde la investigación edu-artística y el desarrollo integral del estudiante

"El arte limpia del alma el polvo de la vida cotidiana."

Pablo Picasso, 1964

Hablar sobre la importancia de la educación artística en la escuela como un catalizador esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, enriqueciendo su experiencia educativa desde la expresión hasta la apreciación estética y potencialmente transformando la percepción del mundo que nos rodea, es un debate que ha perdurado durante décadas y sigue siendo relevante en la actualidad. Las investigaciones edu-artísticas desde disciplinas como la neurociencia, la psicología, la antropología, la sociología, filosofía y la educación misma, han demostrado que el arte es fundamental en la vida humana y que es necesaria para potenciar su desarrollo holístico.

Desde el siglo XIX, se ha visibilizado la importancia del arte y la creatividad en el desarrollo humano, especialmente en la etapa escolar, con creciente interés a largo del tiempo. Hernández, Jódar y Marín Viadel (1991) señalan que "los cambios recientes en la cultura del arte y de la educación evidencian un creciente interés social por la cultura artística en todas sus formas" (p. 14). Este interés se refleja en la activación de nuevos públicos anteriormente alejados de las diferentes manifestaciones artísticas, así como en la integración de las artes en el currículo escolar como asignatura obligatoria.

Para el presente texto se abordarán los aportes de cuatro influyentes autores que profundizan en la implementación de la educación artística en la escuela entendiéndola y problematizándola como una necesidad, y de los elementos para que su efecto repercuta en una formación integral de los estudiantes. Sus bases teóricas constituyen un legado que continúa potenciando los cambios educativos y sociales.

Acercándome a un orden cronológico, iniciaré con John Dewey. Dewey es reconocido como un Pionero y referente en el concepto de la integralidad en la experiencia humana y del rol de la experiencia estética en ella. Según Catalán (2001), Dewey es "el más célebre filósofo estadounidense y el banderín de enganche de la causa pragmática" (p.128) de su tiempo a nivel mundial. Catalán resalta la creencia de Dewey en la posibilidad de generaciones futuras

más felices si se les ayuda a alcanzar la integralidad, la armonía y el crecimiento tanto individual como social. Para Dewey, el rol del arte es fundamental en la educación, y en 1934, publica "Art as Experience", su obra cumbre en esta disciplina. Esta publicación ha servido como la base teórica para numerosas investigaciones posteriores y ha tenido un impacto duradero por más de 90 años.

Continuando, abordaré a Herbert Read, contemporáneo de Dewey, aunque posterior en su contribución al campo. Read, desarrolló y expandió las investigaciones e ideas sobre la educación artística durante y después de la vida de Dewey. Aunque presentan diferencias en sus enfoques artísticos, ambos autores se presentan diferencias en sus enfoques artísticos, ambos concluyeron y enfatizaron la importancia del arte en la educación y en el desarrollo integral del individuo.

Evidentemente no se puede hablar de la investigación edu-artística sin mencionar a un gran pilar como Elliot Eisner. Eisner comenzó su trabajo sobre educación artística y currículo en la década de 1960 y continuó hasta su muerte en 2014. Difundió ampliamente la obra de Dewey e investigó su teoría con casos prácticos, enfatizando que el arte representa una forma de conocimiento particular y única, esencial para el desarrollo integral y holístico del individuo. Juanola Terradellas y Masgrau Juanola (2014), mencionan cómo la obra de Eisner "ha estado presente en las bibliografías innovadoras de educación y, de manera más intensa, en las bibliografías de educación artística." Influidando de manera significativa en "la labor docente y el currículo, la gestión internacional, la intervención didáctica en los museos de arte y la investigación en educación" (p. 493).

Contemporáneo de Elliot Eisner, Howard Gardner es el autor inicial de la teoría de las inteligencias múltiples. El aporte de Gardner a la educación artística ha sido fundamental para el desarrollo cognitivo, al demostrar que este no es uniforme sino diverso. Según su teoría, existen diferentes formas de pensamiento, cada una con sus propias particularidades y funciones. Aunque algunos individuos tienden a desarrollar unas inteligencias más que otras, esto no significa que no se deban desarrollar todas las inteligencias posibles. "Sería tan erróneo afirmar que el desarrollo debe estudiarse exclusivamente desde la perspectiva del

artista, como lo es sostener que sólo vale la pena tomar en serio la competencia científica final.” (Gardner, 1998, p. 26).

Estos autores, entre otros muchos, han marcado la estrecha relación entre la educación artística y la formación integral de los estudiantes. Desde el siglo XIX hasta la actualidad, la educación artística se ha ido incorporando de manera gradual y continua en el currículo escolar a nivel mundial. La divulgación de los resultados de la investigación edu-artística, que *“sigue siendo en sí misma objeto de estudio como ramificación de las ciencias sociales, de la psicología y de la misma pedagogía”* (León, C., 2022, p.480), han contribuido a la evolución de esta área del conocimiento. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la educación artística en la escuela aún *“recibe un tratamiento residual y forma parte de los contenidos de segundo orden”* (Hernández, Jódar, & Marín Viadel, 1991, p. 14), es decir, ocupa un rol secundario tanto en la escuela como en la sociedad, no debido a la falta de bases teóricas que demuestren su implantación necesaria, sino que requiere de una mayor voluntad y esfuerzo político para ser priorizarla adecuadamente hasta llegar a nivelarla con las otras áreas de conocimiento.

Winner et al (2014) con el apoyo de la OCDE, recopilaron datos de 496 investigaciones edu-artísticas realizadas en diferentes partes del mundo entre 1950 y 2013 para evaluar la influencia de la educación artística en diferentes esferas del conocimiento y las relaciones socioafectivas. Estas investigaciones abarcaron disciplinas como la danza, el teatro, la música, las artes visuales y la *“multiartística”*. Se analizó el impacto del estudio de las artes en el desempeño académico, la creatividad, las habilidades espaciales, matemáticas, lectoras, verbales, la motivación académica, las habilidades sociales y el cerebro. Este análisis se centró en estudios con grupos de control, considerando que estos proporcionaban resultados más fiables el meta-análisis final. Así, se seleccionaron 280 investigaciones, que fueron examinadas desde diversas perspectivas. Como lo diría León, H. (2022) *“por momentos se ubica la mirada desde la educación para comprender el papel del arte en ella o lo contrario, el peso de la mirada está en el Arte como una estrategia, un modo, un mecanismo o una herramienta”* (p. 480).

Los resultados mostraron una influencia positiva de la educación artística en todas sus especialidades, destacándose la solidez de las investigaciones en el área de música por su capacidad de fortalecer "*el Cociente Intelectual (CI), el desempeño académico, así como la conciencia fonológica y las habilidades de decodificación verbal,*" y en el área de teatro, "*su aprendizaje refuerza las habilidades verbales y también puede fortalecer la capacidad de asumir la perspectiva de los otros, la empatía y el manejo emocional*" (p. 46).

Como resultado de este análisis, se concluyó que la educación artística tiene influencia positiva en el desarrollo integral de los individuos y que "*su importancia como experiencia humana*" es evidente (Winner et al. 2014, p.13). Sin embargo, el argumento fundamental para la implementación de la educación artística en el currículo escolar no debe basarse únicamente en cómo "*contribuyen al desarrollo de las competencias básicas*" (MEN, 2010), sino en "*lo que la enseñanza de las artes tiene de único y exclusivo*" (Eisner, 2004, p. 287). Winner et al. (2014) también señalan que, aunque sus resultados muestran la influencia de la educación artística en "*las habilidades no artísticas y en la innovación en el mercado laboral*" (p.242), estos no deben ser la justificación para su inclusión en los currículos escolares. En su lugar, la educación artística debe ser reconocida como "*un ámbito importante de la experiencia humana*" (242).

Por lo tanto, justificar la inclusión de la educación artística en la escuela por razones ajenas a la exploración de significados específicos de las artes, constituye una instrumentalización. En Colombia, por ejemplo, se valoraba la educación artística por su contribución a otras áreas del conocimiento y este parecía ser un fundamento principal para su implementación. En el año 2022 se publica una actualización de las Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural en Educación Básica y Media, donde se reevalúa ese planteamiento y se definen unas competencias más específicas de las artes en tres líneas: la sensibilidad perceptiva, la producción-creación y la comprensión crítico-cultural. Evidentemente, estos son "*modos estéticos de conocimiento*" (Roldán, 2004) que tienen fuerza y cobran relevancia por se, desde la experiencia estética de aula.

Sin desvirtuar el beneficio colateral que el arte en la escuela aporta a las otras formas de pensamiento, el MEN, 2022 aclara que *“las competencias básicas no pueden concebirse de modo separado de las competencias específicas propias del campo de la EAC y en articulación con las diferentes áreas del currículo”* (p. 78). Sin embargo, se destaca que el desarrollo de dichas competencias básicas es un efecto de la correcta implementación de la educación artística y cultural, y no su razón o causa. De esta manera podemos decir que, en lo que respecta las competencias específicas del campo, el MEN, 2022, hace un avance al para liberar la educación artística escolar de la errada justificación contextualista, en donde se aprecia la educación artística escolar desde una mirada instrumental para el aporte a las otras áreas del conocimiento. Se promueve una visión esencialista de este campo de conocimiento desde su contribución única y particular a la formación integral del estudiante; es decir, la educación artística no está en función de, sino *“en dialogo con las otras áreas del currículo”* (p.57).

El desconocimiento de la educación artística como *“un campo de saber orientado a la enseñanza de las artes, en la perspectiva de favorecer experiencias que aporten significativamente a la formación de los sujetos en cuanto al desarrollo de su dimensión estética, expresiva y valorativa, en suma, a su formación integral.”* (MEN 2022, p. 30), puede llevar a una percepción errónea de su valor en el ámbito escolar. Esto podría resultar en la minimización de su importancia a meras actividades de entretenimiento personal, espectáculos para eventos escolares, decoración, apoyo de otras áreas, o incluso ser relegada a actividades extraescolares. Mientras persista la falta de comprensión por parte de la sociedad sobre la importancia del arte y la estética como elementos fundamentales para el desarrollo holístico, es poco probable que la educación artística sea reconocida en la escuela como una disciplina tan especial para el conocimiento como las demás áreas del currículo escolar. En otras palabras, mientras la sociedad siga exigiendo que la escuela forme principalmente ciudadanos orientados hacia la economía y al crecimiento material, sin considerar la humanidad de cada individuo, se estará creando un futuro cada vez más rígido y hostil. Como se cita en Buendía Gutiérrez (2023, p.74) *“parece que con los años se va*

perdiendo la alegría y las personas se vuelven más serias, quizás en parte porque la sociedad así lo exige" (Cervino, 2017).

Mejía, M. R. (2010) menciona como la velocidad de los cambios sociales y culturales produce una transformación en el conocimiento enseñado, demandando la revisión y reconstrucción del proyecto educativo convirtiéndolo en un campo de conflicto entre los defensores del capitalismo modernizador y aquellos que abogan por fortalecer la idea de desarrollar un enfoque educativo que promueva la formación integral de los individuos. Manifiesta que *"es el momento propicio para intensificar la propuesta de la construcción de un proyecto educativo y pedagógico alternativo que esté al servicio de la construcción de un ser humano integral y de una humanidad fundada sobre la diferencia, pero con derechos plenos para todos y todas"* (Mejía, M. R. 2010). No podemos pensar en un ser humano integral sin la noción que requiere una comprensión profunda de su capacidad de pensamiento, así como de su conexión con el mundo a través de la sensibilidad, expresión y la apreciación estética.

Esto nos lleva a sostener que la esencia de la educación artística escolar radica en las posibilidades de aula relacionadas con los aspectos particulares y únicos que cada forma de arte aporta al conocimiento, la percepción y la experiencia humana, constituyendo un modo de conocimiento específico, sin menoscabar otros aspectos a los que esta contribuye de manera secundaria. Como señaló Dewey (2008), la experiencia estética es una parte integral de la vida humana, conectando al individuo con su ser interior, con los demás y con el mundo. El arte enriquece la experiencia humana y promueve el desarrollo personal y social. Por lo tanto, la experiencia estética relacionada con el arte se convierte en un elemento clave en el desarrollo integral del estudiante.

Planteada así la cuestión, concluimos que el camino hacia la integralidad educativa se concreta mediante la primacía de la experiencia estética, la cual se manifiesta de manera única en el ámbito específico de la educación artística y sus diversos lenguajes. Es imperativo contar con personal capacitado y experimentado en el mundo artístico para impartir lo que contribuirá significativamente a la construcción del conocimiento artístico.

El ser humano es complejo, pero con factores comunes que respaldan la creencia en un ser integral cuyo desarrollo están determinados por una variedad de elementos interrelacionados. Los resultados de las investigaciones edu-artísticas han demostrado la importancia de la educación artística en el entorno educativo para alcanzar esa integralidad del ser.

Aunque hay evidencia de los diversos beneficios que ofrece su práctica, la educación artística a menudo se implementa desde una perspectiva instrumental, y no por su esencia. Dewey destaca la experiencia estética como elemento fundamental de la educación artística y educación artística como clave para añadir la integralidad y armonía al individuo.

Por tanto, es imperativo que los educadores, directivos, estudiantes y la familia reconozcan y valoren la importancia del arte en la educación, y unan sus esfuerzos para integrarlo de manera significativa en el currículo escolar, reconociéndolo como elemento fundamental para el progreso emocional y socioafectivo de la sociedad. Es necesario superar el estancamiento cognitivo que supone un enfoque dominado por herramientas con orientación socioeconómica, desligándose así la mirada holística y compleja que compone la existencia humana.

La Investigación edu-artística hoy ya no tendría que demostrar la importancia de la enseñanza del arte en la escuela para posicionándola como un eje fundamental ante la sociedad. Desde el siglo XX, autores como Dewey, Read, Eisner, Gardner, entre otros, han dejado claro el papel de este campo del saber en el desarrollo cognitivo integral del individuo. La investigación edu-artística actual nos permitirá ahondar en metodologías, formas de conocimiento artístico, sus valores, mejoras en su implementación, sus características y nuevas formas, así como sus aportes a la cultura y sociedad. Todo esto sumado al interés político para su fortalecimiento, contribuirá a una futura sociedad más integral y armónica.

Referencias

- Abbs, P. (2004). *A sense of art: The senses in art history and the art school*. Berg.
- Buendía Gutiérrez, B. . (2023). El payaso y la risa, un camino de aprendizajes sensibles: El uso del payaso. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 2(1), 69-87. <https://doi.org/10.61447/20220601/UMPV21006>

- Catalán, M. (2001). Una presentación de John Dewey. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (22), 127-134.
- Dewey, J., & Claramonte, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós Ibérica. (Original work published 1934)
- Eisner, E. W. (2015). *Educación artística* (1a ed., 7a reimp.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1995)
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Amorrortu.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós. (Original work published 2002)
- Fiske, E. B. (1999). *Arte y cognición: Integración de la teoría y la investigación con la práctica educativa*. Teachers College Press.
- Gardner, H. (1998). *Educación artística y desarrollo humano*.
- Greene, M. (1995). *Educando la visión democrática*. Paidós.
- Hernández, F., Jódar, A., & Marín Viadel, R. (1991). *¿Qué es la educación artística?*. Sendai Editores.
- Juanola Terradellas, R., & Masgrau Juanola, M. (2014). Las aportaciones de EW Eisner a la educación: un profesor paradigmático como docente, investigador y generador de políticas culturales. *Revista española de pedagogía*, 493-508.
- Larrauri, M., & Max. (2012). *La educación según John Dewey*. Tàndem edicions.
- León Calderón, H. W. (2022). *La educación artística como objeto de estudio: una mirada desde la formación de formadores*. *Revista Conrado*, 18(85), 470-481.
- Mejía, M. R. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Aletheia*, 2 (2).
- Mora Muñoz, J. M., & Osses Bustingorry, S. (2012). *Educación artística para la formación integral: Complementariedad entre cultura visual e identidad juvenil*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 321-335.
- Ortiz, C. M. M. (2014). *Arte y experiencia estética: John Dewey*. *Nodo: Arquitectura, Ciudad, Medio Ambiente*, 9(17), 95-105.
- Roldán Ramírez, J. J. (2004). *Educación estética, un enfoque fenomenológico-creativo centrado en las artes visuales. Análisis descriptivo-evaluativo en entornos escolares de Granada y Dakar* (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).
- Tanner, D. E. (1994). *Currículo de las artes visuales*. Prentice Hall.
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística: La influencia de la educación artística*. OECD Publishing.



Camino, trazos y líneas: un aporte a la (de)construcción de la educación en contextos de ruralidad¹.

Paths, strokes and lines: a contribution to the (de)construction of education in rural contexts.

Jáder S. Serna*

- Ex)secretario de Educación del Gobierno Municipal de Venecia, Antioquia - Colombia (2020-2023). Profesor perteneciente a la Secretaría de Educación de Antioquia. Profesor de Catedra de la Universidad de Antioquia. Magister en Educación, Universidad de Antioquia-Colombia; Integrante del grupo de investigación Matemática, Educación y Sociedad – MES – de la Universidad de Antioquia.
<https://orcid.org/0000-0002-1913-2885>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001515597
jader.serna@udea.edu.co

Fecha de Recepción: 24/05/2024

Fecha de Aprobación: 01/06/2024

ISSN: 2954-5781 (En línea)

¹ El presente artículo es derivado de reflexiones, en parte realizadas, del trabajo de maestría titulado “Experiencias de profesores(as) de Matemática sobre la Evaluación en el contexto de la ruralidad: quitar máscaras para mostrar caras auténticas” (Martínez, Serna y Arrubla, 2020a).



DOI:

<https://doi.org/10.61447/20240601/art07>

Citar artículo como:

Serna Martínez, J. S. (2024). Caminos, trazos y líneas: un aporte a la (de)construcción de la educación en contextos de ruralidad. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 155-172.

<https://doi.org/10.61447/20240601/art07>

Resumen

El presente artículo de reflexión surge a partir de experiencias vividas como profesor e investigador de una institución educativa ubicada en contexto rural, como secretario de educación de un municipio colombiano catalogado de sexta categoría y de los resultados surgidos en el desarrollo de mi trabajo de investigación de maestría. Es así, como se dan a conocer tensiones, desafíos, realidades y oportunidades, para pensar y (re)pensar lo que es hoy la educación en el contexto de la ruralidad, tomando como eje el municipio de Venecia - Suroeste Antioqueño Colombiano, el cual me posibilitó acercarme y dar a conocer esas realidades educativas que día a día afrontan profesores(as), estudiantes, familias, directivos docentes y comunidad en general. El objetivo del presente artículo reflexivo, es ir en la búsqueda de plantear líneas de desterritorialización, en el sentido que es abordado por los filósofos Guilles Deleuze y Félix Guattari, para la puesta en escena de la existencia de otras formas de ver, vivir y estar en la escuela rural. Es así que, al asumir la cartografía como ruta metodológica, se da a conocer algunos hechos que complementan la presente reflexión, y que serán ese punto de partida para mostrar vivencias, caminos y trazos hacia otras formas de sentir, conocer, construir y (de)construir la escuela rural, a partir de sus identidades, tradiciones y cosmogonías..

Palabras clave

Educación rural, Escuela, Profesor, Territorio..

Abstract

This article of reflection arises from experiences lived as a teacher and researcher of an educational institution located in a rural context, as secretary of education of a Colombian municipality classified as sixth category and from the results that emerged in the development of my research work on master's degree. This is how tensions, challenges, realities, and opportunities are made known, to think and (re)think what education is today in the context of rurality, taking as its axis the municipality of Venecia - Southwest Antioqueño Colombiano, which It allowed me to get closer and make known those educational realities that teachers, students, families, teaching directors and the community in general face every day. The objective of this reflective article is to go in search of proposing lines of deterritorialization, in the sense that is addressed by the philosophers Guilles Deleuze and Félix Guattari, for the staging of the existence of other ways of seeing, living and being in the country school. Thus, by assuming cartography as a methodological route, some facts are revealed that complement the present reflection, and that will be that starting point to show experiences, paths and paths towards other ways of feeling, knowing, constructing and (in)build the rural school, based on their identities, traditions and cosmogonies.

Key-words: Rural education, School, Teacher, Territory.

Caminos, trazos y líneas: un aporte a la (de)construcción de la educación en contextos de ruralidad.

Diferentes investigaciones en educación han centrado su mirada en analizar, reflexionar, dar a conocer y construir lo que es hoy la escuela rural; entre las que se pueden mencionar las investigaciones realizadas por Cadavid (2019), Caicedo (2022), Valencia (2015), Quintero (2020) y por supuesto la que hace parte de este proceso reflexivo, la desarrollada por Martínez, Serna y Arrubla (2020a).

En estas investigaciones, se puede evidenciar que su foco principal es pensar lo que acontece en las escuelas ubicadas en un contexto rural, cómo allí se inicia a transformar y pensar otras maneras de habitarla y dignificar su identidad como un espacio que permite la socialización, democratización, el fortalecimiento y la permanencia en el tiempo de sus tradiciones, expresiones culturales y cosmogonías; más aún, cómo la escuela rural se juega el todo por enriquecer sus currículos a partir de la integración de las realidades que en estos espacios se crean, se viven y se experimentan.

De la misma manera, es de gran importancia el develar las diferentes necesidades y dificultades que hoy enfrenta la escuela rural, entre las que caben mencionar: la fusión de Centros Educativos Rurales con Instituciones Educativas catalogadas como urbanas, lo cual para muchos de sus habitantes, es la pérdida de sus identidades bajo la imposición de un Proyecto Educativo Institucional no diferenciador; cierre de escuelas rurales y cambios de modelos educativos por baja matrícula de estudiantes; desactualización de material pedagógico, por ejemplo las cartillas implementadas en el modelo de escuela nueva, las cuales existen en el territorio desde el año 1996; déficit en infraestructura educativa; imposición de currículos estructurados y homogenizados; y como si fuera poco, el cumplimiento a las pruebas estandarizadas (Boix, 2014). Estas y otras acciones hoy ponen en tensión la misma escuela rural, las cuales algunas de ellas serán abordadas a continuación como líneas de desterritorialización y un aporte a su (de)construcción en el presente artículo.

Como ya se ha mencionado, el presente artículo reflexivo es fruto de varias experiencias vividas como investigador, profesor y directivo, experiencias y vivencias que en el sentido de Larrosa (2009), me permitieron formar y transformar mis acciones y subjetividades, ya que “no hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un *eso*, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí [...]” (p.15).

MÉTODOS

El camino metodológico abordado para la consolidación del presente artículo reflexivo, parte de la ruta cartográfica asumida en la investigación de maestría de Martínez, Serna y Arrubla (2020a); la cual es entendida como “[...] un proceso abierto, que conecta diferentes puntos y líneas, relacionando incluso aquello que a simple vista no tendría conexión con el trazado; pero que basado en un *pensamiento rizomático* permite crear conexiones que buscan comprender la realidad [...]” (p.141).

La cartografía permitió el entrelazamiento de experiencias, vivencias, acontecimientos, expresiones, voces y acciones propias de los contextos que se relatan entre las líneas, los profesores(as) rurales, los investigadores y la escuela rural; mostrando así los diálogos, narrativas y hechos que ocurren en los espacios en los que se recrean otras formas de ser y pensar la escuela.

Se refleja que la cartografía, permitió un relato y trazado de experiencias, problematizaciones, construcciones y (de)construcciones a partir de las realidades contextuales de los territorios y quienes los habitan, posibilitando “[...] rastrear las emociones, vivencias, acontecimientos, hechos, experiencias, pensamientos, deseos, realidades y sentimientos existentes [...]” (Martínez, et al., 2020a, p.142) de los involucrados, dejando entrelazar además, esas concepciones que hoy se tienen sobre los territorios rurales y las escuelas que allí están presentes.

Es así como al abordar los estudios realizados por Deleuze y Guattari (2004) y Rolnik (1989), respecto a la cartografía como ruta metodológica para investigar, se permitió la construcción de una escritura que integra las realidades, al abrir caminos, mostrar

acontecimientos, poner en evidencia lo que aparentemente esta oculto, colocar en tensión los pensamientos y problematizar las realidades de una escuela rural que vive y siente bajo su propia identidad cultural y social.

Caminos, trazos y líneas: a modo de reflexión

Es pertinente mencionar, que en términos de Deleuze y Guattari (2004), se busca presentar en el siguiente artículo reflexivo, algunas líneas de desterritorialización, las cuales se entienden como:

[...] una fuerza perfectamente positiva, que posee sus grados y sus umbrales (epistratos), y que siempre es relativa, que tiene un reverso, que tiene una complementaridad en la reterritorialización. Un organismo desterritorializado respecto al exterior se reterritorializa necesariamente en sus medios interiores. (p.60)

Es decir, las líneas de desterritorialización en marcadas en una cartografía nos permiten observar, analizar e interpretar las realidades existentes de la escuela rural y el territorio cultural e identitario en el cual está inmersa; yendo y viniendo en sus acciones, sujetos y cosmogonías, buscando otras formas de presentar las realidades por las cuales está permeada día a día la escuela, el profesor(a), el estudiante, la familia y la comunidad rural.

Es por lo anterior, que el pensar la educación en contextos rurales, es abrir margen a lo que implica la ruralidad y sus diferentes concepciones, estando dispuestos como profesores(as), a integrar diferentes factores en los currículos educativos flexibles existentes en estos territorios que están cargados de identidades, sujetos, contextos, ideologías, visiones y voces de quienes los habitan.



Fotografía 1: “Mural a 35 manos” - CER Piedras Blancas, Municipio de Venecia - Antioquia.

Fuente: Elaboración propia (2021).

Hablar, pensar e investigar en la escuela rural, permite la visualización de otros mundos posibles, otras formas de ser, estar y habitar estas escuelas que han estado olvidadas – tal vez – por las políticas públicas, las cuales han sido en parte, diseñadas para el fortalecimiento de la calidad educativa de manera estandarizada y homogénea para todo el territorio colombiano (Arias, 2017), dejando de lado las características propias de esa escuela, que está en medio de un contexto que posee sus propias realidades e identidades, y que se da existencia a partir de su vinculación con la comunidad y el territorio.

Partiendo del hecho, de que la escuela rural no solo es el currículo educativo sistemáticamente estructurado para el cumplimiento de políticas públicas, es pertinente que la investigación y reflexión educativa en estos territorios, pueda permitir entablar relaciones, lazos y caminos entre lo que implica una escuela rodeada de sujetos que viven, sienten y experimentan acciones propias de la ruralidad, puesto que la escuela rural “no puede ser entendida como una simple institución a merced de las políticas educativas del momento, sino que debe ser vista desde una perspectiva de agente capaz de dar respuestas a las necesidades educativas reales del territorio” (Boix, 2014, p. 92), es decir, desde y para las comunidades rurales.

Recuerdo que entrado el año 2020, cuando asumí el cargo de Secretario de Educación municipal² – después de haber estado inmerso como profesor e investigador por varios años en una Institución Educativa Rural del mismo municipio – , me di a la tarea de recorrer los Centros Educativos Rurales y las Instituciones Educativas³ ubicados en las quince veredas y dos corregimientos que componen el municipio de Venecia - Suroeste Antioqueño Colombiano; allí pude escuchar a todos y cada uno de mis colegas profesores(as), donde sus exclamaciones más recurrentes estaban dadas al querer buscar apoyo desde el ente gubernamental a nivel municipal, para el fortalecimiento de sus escuelas y territorios, los cuales a continuación hago mención.

Primero, la necesidad de un mejoramiento y mantenimiento de la infraestructura educativa; la cual se veía olvidada desde hace aproximadamente 20 años, donde su deterioro en paredes, pintura, techos, unidades sanitarias, cocinas, zonas recreativas y fachadas era más que evidente; incluso recuerdo que un profesor pedía que por favor se le organizará con urgencia una puerta, que custodiaba el restaurante escolar, puesto que allí se conservaban los insumos de cocina y alimentos.

Los daños notorios y existentes en infraestructura educativa vienen siendo puestos en evidencia por diferentes entes gubernamentales y académicos en el departamento de Antioquia, como es el caso de la Universidad de Antioquia (2023), en su informe presentado ante la Secretaría de Educación de Antioquia, en el cual se aborda una investigación respecto a deserción escolar, y allí sale flote el deterioro en dichos espacios educativo.

² Es de anotar que, en el municipio de Venecia, me he desempeñado como profesor/investigador de contexto rural y como directivo docente en el cargo de Secretario de Educación Municipal.

³ Los Centros Educativos Rurales e Instituciones Educativas de las que se hacen mención son: CER La Rita, CER Palmichal, CER La Arabia, CER El Cerro, CER Piedras Blancas, CER Villa Silvia, CER Nueva Santa Rosita; CER Carolina Vásquez, CER Julia Velásquez, CER Ramón Correa Jaramillo, CER La Amalia, CER Jesús María Chaverra, CER El Narciso, CER El Vergel, CER El Rincón, I.E.R. Uribe Gaviria e I.E. Orlando Velásquez Arango.



Fotografía 2: “Cocina” - CER Nueva Santa Rosita, Municipio de Venecia -Antioquia.
Fuente: Elaboración propia (2020).

Segundo, cumplimiento y eficiencia del Programa de Alimentación Escolar -PAE- y Transporte Escolar como políticas públicas⁴; ya que muchos de los niños y niñas de la zona rural deben caminar largos trayectos, que los demora alrededor de dos horas para ir de casa a la escuela y viceversa, sin contar la inclemencia del tiempo; y sin ser negligentes en relación de que la economía en estos territorios, en algunos casos no es la mejor, por lo cual muchos de los estudiantes no cuentan sino con el consumo de un alimento diario.

Es así como al dialogar con las comunidades educativas, manifiestan que estos servicios son un apoyo no solo económico, sino que influye directamente en el fortalecimiento de acciones de permanencia escolar, evitando así la deserción de los establecimientos educativos. Pero es de notar que, en muchos de los territorios rurales, estos programas que aportan a la dignificación y calidad de la educación, no se ejecutan en tiempos prolongados, con eficiencia y calidad, aun estando reglados y vigilados por diferentes entes de control.

⁴ Estos servicios para el fortalecimiento de la calidad educativa, están reglados bajo la Resolución N°00335 del 2021 y Resolución 012880 del 2020, expedidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.



Fotografía 3: “Entrada” - CER La Amalia, Municipio de Venecia -Antioquia.
Fuente: Elaboración propia (2021).

Tercero, la necesidad de dotación de material pedagógico actualizado, capacitación docente, conectividad e insumos tecnológicos, para el fortalecimiento del modelo de escuela nueva, posprimaria rural y media académica rural⁵, además del sostenimiento de las plazas docentes las cuales se ponen en riesgo a razón de la baja matrícula, lo cual podría implicar incluso, en el cierre de escuelas rurales (Boix, 2014); esta acción de entregar a los entes gubernamentales las plazas docentes, para su traslado a otro territorio y de cierre de escuelas por baja matrícula, es dado bajo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, en cumplimiento del Decreto 3020 del 2002, en el cual se establece la relación número de estudiantes vs número de profesores para el territorio nacional, mostrando así una vez más, el carácter sistematizador de la educación en nuestros territorios.

⁵ Escuela nueva, posprimaria y media técnica rural, son modelos educativos flexibles que, de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional, son para ser implementados en las zonas rurales para de esta manera fortalecer el acceso y calidad educativa (Martínez, Serna y Arrubla, 2020a).



Fotografía 4: “Formación de estudiantes en el campo”

Fuente: Elaboración propia (2022).

Cuarto y no menos importante, la realización de trabajo comunitario, para el fortalecimiento de las tradiciones e identidades propias de la escuela rural, como es la huerta escolar, restaurante escolar, expresiones artísticas y narrativas, fiestas tradicionales y fiestas deportivas (juegos campesinos), ya que la escuela rural “se convierte en un espacio en que esas personas, participativas y activas, promueven actividades “rurales” y fomentan actitudes y valores propios e identitarios.” (Boix, 2014, p.93), convirtiendo la escuela rural en un espacio propio, el cual está cargado de muchas acciones colectivas por dar a conocer, construir y formación de subjetividades a partir de sus necesidades y experiencias vivenciales.



Fotografía 5: “conociendo instrumentos musicales”

Fuente: Elaboración propia (2022).

Los anteriores aspectos, nos permiten evidenciar esas acciones que día a día enfrentan en parte profesores(as), pertenecientes a estos espacios educativos, y que también han sido reflexionados bajo la mirada de Boix (2014), cuando hace a lución de que la escuela rural debe ser pensada desde y para su comunidad, permitiendo la integración de sus tradiciones, conocimientos y prácticas sociales, constituyéndose como:

[...] un actor que proyecta las prácticas colectivas, individuales y familiares marcando límites simbólicos de representación social y desarrollando, a su vez, un espacio social y educativo propio, característico e inclusivo que en ningún momento debe ser moneda de cambio para marcar una frontera entre la dimensión territorial y la social. (p.91)

En diálogo con lo anterior, no es posible olvidar que con la llegada de la pandemia provocada por el virus del covid-19, se desmanteló y se incrementó en la escuela rural, la necesidad y déficit en infraestructura digital (conectividad, elementos digitales y acceso a dispositivos electrónicos), dejando en tensión que Colombia y en especial las escuelas rurales – entre ellas las ubicadas en el municipio de Venecia –, no estaban preparada para fortalecer sus procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de estrategias que involucran las nuevas tecnologías y gamificación digital, es decir, una educación remota, tal como es mencionado por Martínez, Serna y Arrubla (2020b):

[...] esta pandemia está cambiando instantáneamente la forma en que se imparten los procesos de enseñanza, las concepciones que tenemos de escuela, las formas y los medios que se disponen para llevar a cabo los procesos educativos, pero sobre todo deja sinsabores, ruidos y tensiones. (p.101)

Sinsabores que están anclados a la falta de instrumentos digitales, falta de capacitación docentes y zonas no conectadas; pero aun así en este tiempo de pandemia, los lineamientos gubernamentales exigían el cumplimiento de los currículos escolares a cabalidad bajo el modelo de una educación remota.

Una línea más...

Huertas, cultivos, ríos, voces, caminos, fronteras, currículos flexibles – escuela nueva, posprimaria, media académica rural, media técnica rural, la universidad en el campo –, cosmogonías, violencia, paz, animales, visiones de mundo, escasez en elementos informáticos, cosechas, riqueza cultural, minería, gastronomía, política, narraciones, historias, realidades... son acciones que hacen parte de los contextos rurales y que como profesores(as) en estos espacios, estamos llamados desde una postura crítica, reflexiva y problematizadora, pensar y (re)pensar cómo integrarlos en nuestros currículos educativos, aportado a la (de)construcción de otras maneras de vibrar en estos territorios, debidos a que:

El territorio se caracteriza justamente porque tiene identidad propia. Sus habitantes forman parte de un colectivo social con códigos culturales concretos, léxicos y símbolos característicos, costumbres diferentes (gastronomía, artesanía, agroturismo, experiencias musicales, etc.) y comportamientos basados en las interacciones multifacéticas de sus miembros. Existe una conciencia de ciudadanía entendida como aquella a través de la cual el individuo se reconoce y es a su vez reconocido como parte integrante de la comunidad y acepta los derechos que como tal le corresponden, asumiendo, por supuesto sus responsabilidades. (Boix, 2003, p.4)

Es así, que uno de los retos actuales – entre los ya mencionados – como profesores(as) de estos espacios ricos en culturas y tradiciones, es generar acciones y movimientos en la existencia de otros currículos propios para estos territorios rurales (Silva, 1999), es decir, posibilitar el surgimiento de currículos invención, currículos nómadas, currículos otros (Martínez, Serna y Arrubla, 2020a), que permitan la validación y aceptación de las acciones propias de estos territorios, y de manera horizontal, un diálogo de saberes con los currículos propuestos por los entes gubernamentales.

Ser profesor de escuela rural, es estar permeado de acciones propias del territorio, es pensar e integrar las vivencias, los momentos, las

circunstancias y los hechos propios de la comunidad a mis procesos educativos; es reinventar día a día un modelo educativo – escuela nueva – en pro de los proyectos de vida de mis estudiantes.⁶

Ser profesor rural, es reinventar a cada instante las formas de existencia de mi comunidad educativa, de sus acciones, necesidades, aprendizajes, tradiciones, imaginaciones y ganas de transformar su territorio a partir de sus realidades.⁷

Bajo las voces de profesores(as) de escuela rural, se nos hace el llamado a escuchar las necesidades propias de estos territorios, conocer sus tradiciones, explorar sus identidades, aportar a la (de)construcción de sus narraciones, vincular sus conocimientos a nuestras escuelas y currículos, de tal manera que la escuela y el profesor(a), no se vean aislados de los territorios rurales, sino por el contrario directamente vinculados al fortalecimiento de sus creencias, aportando a la transformación y (de)construcción de los sujetos que allí habitan.

En palabras de Martínez, Serna y Arrubla (2020a), “abrirse al ejercicio de la autonomía al problematizar discursos instituidos y relaciones de poder/saber que permitan validar actos, pensamientos, hechos, y acontecimientos” (p.155), al mostrar esas otras maneras de integrar a los currículos gubernamentales y sistemáticamente diseñados, las realidades, prácticas sociales y acciones propias de nuestras escuelas rurales y sus sujetos.

De esta manera, también es importante el pensar y problematizar, las implicaciones que están inmersas en lo que es ser hoy profesor(a) rural, su importancia, obligaciones, necesidades, dificultades, aciertos y desaciertos, permitiendo abrir caminos a la dignificación de la labor del profesor(a) que habita los territorios de una ruralidad

⁶ Voz de un profesor rural del municipio de Venecia (Suroeste Antioqueño), el día 15 de noviembre del 2022 – con previa autorización y consentimiento informado –.

⁷ Voz de una profesora rural del municipio de Venecia (Suroeste Antioqueño), el día 15 de noviembre del 2022 – con previa autorización y consentimiento informado –.

campesina, afrodescendiente, indígena..., bajo unas realidades, que no pueden ser ajenas a estos espacios históricamente constituidos en sus propias prácticas socio-culturales, puesto que:

[...] cuando hablamos de escuela rural no hablamos de *una* escuela rural, sino que hablamos de “nuestra escuela rural”; de una institución familiar, donde todos se conocen, de la existencia de un sentimiento de pertenencia; la escuela les pertenece, a los alumnos y a la colectividad, del mismo modo que los alumnos pertenecen a esa institución. (Boix, 2014, p. 92)

La escuela rural y por ende el profesor(a) que habita estos territorios, está en la actualidad enfrentando diferentes situaciones, entre los que se resume al mencionar déficit en infraestructura educativa, escasos recursos y materiales pedagógicos actualizados y pertinente para el contexto, deserción escolar, problemáticas intrafamiliares, implicaciones provocadas por la pandemia del covid-19, falta de conectividad y recursos digitales, deterioro en las vías que permiten el acceso al territorio, gestión constante para el cumplimiento de transporte escolar o alternativo y el programa de alimentación escolar - PAE (como políticas públicas) y las imposiciones descontextualizadas de orientaciones políticas, como es el caso de satisfacer al cumplimiento de las pruebas estandarizadas, a merced de conocer un indicador que mide la calidad educativa desde la evaluación homogeneizada (Martínez, et al., 2020a).

Conclusiones, a modo de cierre reflexivo

En conclusión, ser profesor(a) rural, es ser consciente que estos espacios no simplemente se recrean, sino que también se viven y se sienten como propios, a partir de las experiencias y realidades que tocan y transforman mundos, siendo mediador para que se reflexionen, investiguen, construyan y se tracen caminos en pro del fortalecimiento de la calidad educativa, a partir del diálogo de los saberes propios de estas comunidades, bajo una relación horizontal con los currículos establecidos por las políticas públicas, “creando nuevos modos de (re)existencias en sus procesos educativos a partir de la interacción y socialización de diálogos, narraciones, concepciones...” (Martínez, et al., 2020a, p.157).

Ser profesor(a) en contextos rurales, es abrir margen a las discusiones y problematización que, en estos espacios ricos en cosmogonías y conocimientos ancestrales, los cuales se mezclen con las realidades de otros territorios que se creen ajenos a la ruralidad, se levantan cuestiones como ¿Qué conocimientos aportan los contextos rurales y por ende la escuela rural, a la constitución de sujetos? ¿Cómo fortalecer la identidad y autonomía de los territorios rurales y la misma escuela rural, a partir de sus realidades y acciones propias de pensamiento?

Es así, como es pertinente trazar líneas de fuga mediante la investigación, reflexión y socialización, a pensamientos donde la escuela rural, no solo es un espacio para recordar, avivar y fortalecer los conocimientos científicos y eurocéntricos heredados, sino también, ser reconocido como un espacio/territorio para el fortalecimiento de la cultura, las tradiciones, las identidades y la existencia de los sujetos que participan de la construcción y constitución de la misma comunidad rural, el territorio y la región.

Una escuela rural que se reinventa al buscar soluciones inmediatas respecto a sus necesidades educativas, pedagógicas, administrativas y políticas, que está siempre dispuestas a pensar estos territorios en los que se localizan, integrando sus acciones, diversidades, cosmogonías, intereses y visiones de mundo; abriendo caminos a que la escuela sea un actor activo y participativo “de la dimensión territorial rural” (Boix, 2014, p.96).

Referencias

- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*. (33). 53-62. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213576>
- Boix, T. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*. (24). 89-97. Disponible en: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/1959>
- Boix, T. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. 1(1). 1-8. Disponible en: <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>
- Cadavid, A. (2019). *Escuela nueva en Colombia, un análisis del componente curricular* [Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional.
- Caicedo, S. (2022). *Relatos de huerta: ¿un lugar para la construcción de saberes e identidad campesina?* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional.
- Decreto 3020 del 2002. (2002, 10 de diciembre). Ministerio de educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104848_archivo_pdf.pdf
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. (Traducido de Vázquez, J.). España: PRE-TEXTOS.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa. (Eds.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Ediciones Homosapiens.
- Martínez, D., Serna, J. y Arrubla, J. (2020a). *Experiencias de Profesores(as) de Matemática sobre la Evaluación en el contexto de la ruralidad: quitar máscaras para mostrar caras auténticas* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional.
- Martínez, D., Serna, J., & Arrubla, J. (2020b). Educación Rural y dispositivo evaluación en tiempos de ‘COVID-19’: voces de profesores de Matemática. *En Revista Latinoamericana de Etnomatemática*. 13(1). 86-103. Disponible en: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/591>

Quintero, N. (2020). *Educación [Matemática] Rural y Decolonialidad: una problematización indisciplinar de prácticas sociales del trapiche* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional.

Silva, T. (1999). *Documentos de identidad: una introducción a la teoría del currículo*. Autêntica Editorial.

Resolución 012880 del 2020. (2020, 14 de julio). Ministerio de educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-400019_pdf.pdf

Resolución 00335 del 2021. (2021, 23 de diciembre). Ministerio de educación Nacional – Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar. <https://www.studocu.com/co/document/universidad-cooperativa-de-colombia/derecho-de-los-contratos/resolucion-335-de-2021-resolucion-355-de-2021/32322197>

Rolnik, S. (1989). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Estação Liberdade.

Universidad de Antioquia. (2023). *Factores que se relacionan con la deserción escolar en los municipios no certificados de Antioquia*. https://www.seduca.gov.co/images/2023/reporte_def.pdf

Valencia, L. (2015). *Estereotipos y educación rural: visibilizando los hilos que tejen el sentido de la educación en el campo. Estudio de caso etnográfico en una institución educativa rural del municipio de marinilla*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional.



Impacto de una estrategia didáctica sobre habilidades cognitivas del pensamiento crítico.

Impact of a Didactic Strategy on Cognitive Skills of Critical Thinking.

Jakeline Cubillos-Sánchez
Directiva Docente Secretaría de Educación de Bogotá
<https://orcid.org/0009-0003-6440-1532>

Fecha de Recepción: 30/05/2024
Fecha de Aprobación: 01/07/2024

ISSN: 2954-5781 (En línea)





DOI:

<https://doi.org/10.61447/20240601/art08>

Citar artículo como:

Cubillos Sánchez, J. (2024). Impacto de una estrategia didáctica sobre habilidades cognitivas del pensamiento crítico. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 173-198

<https://doi.org/10.61447/20240601/art08>

Resumen

La promoción de una educación integral en el ámbito escolar requiere del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, hoy se configura como una urgencia educativa, dado que este tipo de pensamiento permite desarrollar habilidades cognitivas para procesar información, evaluar juicios, argumentar y tomar decisiones. Urge su desarrollo en el contexto Latinoamericano para que los jóvenes cuenten con herramientas sólidas para ejercer su ciudadanía de manera crítica y responsable. Pensar de manera crítica, desde un posicionamiento científico cognitivista, tiene que ver con el desarrollo de habilidades mentales de orden superior, las cuales posibilitan la toma de decisiones informadas, limita el sesgo y amplía la comprensión de los fenómenos de diferente naturaleza. El propósito de la investigación es analizar el efecto de una estrategia didáctica basada en el constructivismo, la comunidad científica de investigación y la evaluación formativa en la potenciación del pensamiento crítico como competencia del siglo XXI, a través de la aplicación de la prueba de pensamiento crítico Watson-Glaser, con el fin de determinar la pertinencia curricular de dicha propuesta.

Lo anterior en el marco de un diseño metodológico cuantitativo cuasiexperimental, transeccional, de alcance comparativo-explicativo, se aplica el test validado de Watson y Glaser, con 92 estudiantes del ciclo de educación media escolar, haciendo uso del software SPSS se procesan y analizan los datos derivados del pretest y el posttest, se hace uso de estadísticos paramétricos. La aplicación de la prueba permite evidenciar el efecto positivo de la estrategia didáctica en la potenciación del pensamiento crítico en los estudiantes. Se concluye que este tipo de propuestas curriculares son pertinentes en el trabajo de aula.

Palabras clave

pensamiento crítico, estrategia didáctica, ciclo de educación media, perspectiva cognitivista, paradigma cuantitativo.

Abstract

The promotion of comprehensive education in the school environment requires the development of critical thinking in students, which today is seen as an educational urgency. This type of thinking enables the development of cognitive skills for processing information, evaluating judgments, arguing, and making decisions. Its development is urgent in the Latin American context so that young people have solid tools to exercise their citizenship critically and responsibly. Critical thinking, from a cognitive scientific perspective, involves the development of higher-order mental skills that facilitate informed decision-making, limit bias, and expand the understanding of phenomena of different natures. The purpose of the research is to analyze the effect of a didactic strategy based on constructivism, the scientific community of inquiry, and formative assessment on enhancing critical thinking as a 21st-century competency. This is achieved through the application of the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal to determine the curricular relevance of the proposal. Within the framework of a quantitative, quasi-experimental, cross-sectional, comparative-explanatory methodological design, the validated Watson-Glaser test is applied to 92 high school students. Data derived from the pretest and posttest are processed and analyzed using SPSS software, employing parametric statistics.

The application of the test demonstrates the positive effect of the didactic strategy on enhancing students' critical thinking. It is concluded that such curricular proposals are pertinent in classroom work.

Key-words: critical thinking, didactic strategy, high school education, cognitive perspective, quantitative paradigm.

Impacto de una estrategia didáctica sobre habilidades cognitivas del pensamiento crítico.

Introducción

Las demandas del siglo XXI exigen a la escuela el desarrollo de habilidades flexibles que permitan la adaptación a contextos cambiantes y globalizados. El pensamiento crítico se considera una competencia necesaria para jóvenes y adultos, ciudadanos del mundo que requieren contar con habilidades de pensamiento de orden superior que les permita edificar la voz propia, fortalecer el juicio, tomar postura y actuar en el marco de una ciudadanía consciente, crítica y responsable para contribuir en el desarrollo de sociedades más justas y pacíficas. Pensar críticamente, desde un posicionamiento científico cognitivista, es poner al servicio del discernimiento humano y la toma de decisiones, las habilidades del pensamiento de orden superior tales como deducir, interpretar, analizar, identificar supuestos, evaluar argumentos, entre otros.

En este sentido, una educación escolar con enfoque integral va más allá del reconocimiento de los campos científicos que convergen en los saberes de la escuela, el campo socio emocional- afectivo y el campo del conocimiento corporal, para trascender hacia la puesta en acción de los saberes y las habilidades de manera crítica, es decir, usar las habilidades intelectuales para lograr mejores comprensiones de las situaciones y de los otros, tomar postura y decidir contando con información suficiente.

Las investigaciones desarrolladas en los últimos años en países como Colombia, Perú, España, Costa Rica, México, Chile, Uruguay, Cuba y Brasil (Benavides y Ruíz, 2022), ubican en el centro del debate la relevancia de promover en la escuela el pensamiento crítico. Así, se encuentran estudios que impulsan a docentes e investigadores de diferentes niveles educativos a diseñar y validar múltiples estrategias y dispositivos pedagógicos que propicien un escenario fecundo para el cultivo del pensamiento crítico tal como señala la investigación realizada por Ossa et al., (2017); López, (2021), Doll y Parra, (2021) entre otras.

A continuación, se presentan los resultados de la investigación realizada alrededor de la pregunta por el impacto que puede tener una estrategia didáctica desarrollada en el aula dentro del campo del lenguaje frente al desarrollo de las habilidades de pensamiento que comprende el pensamiento crítico de los jóvenes ad portas de culminar el proceso de formación escolar. La investigación valida una práctica docente implementada por varios años (Cubillos-Sánchez, 2023), con resultados tangibles, a través de un análisis cuantitativo con pre test, pos test y grupo control.

Postulados teóricos

El pensamiento crítico

Está vinculado directamente con la escuela cognitivista al concebir dentro de sus postulados el valor que tiene las habilidades de orden superior para la ejecución de cualquier actividad mental que desarrolla el individuo. Si bien el pensamiento crítico a nivel histórico ha tenido dos vertientes, una derivada de la teoría crítica-social de la escuela de Frankfurt y de las pedagogías críticas que aborda las situaciones que impiden o limitan la emancipación de los individuos, el pensamiento crítico cognitivo se centra en la posibilidad de potenciar, operar y medir, ciertas habilidades que se vinculan a la capacidad crítica de las personas. La investigación asume este último posicionamiento científico al preocuparse por la medición de las habilidades cognitivas de los estudiantes, comprendiendo, en línea con planteamientos de Villarini, (1994), que todos los seres humanos tienen la capacidad innata para pensar y desarrollar su pensamiento a partir de múltiples condiciones que van desde lo biológico hasta lo histórico y cultural.

La escuela cognitiva asume el pensamiento crítico como una capacidad relacionada con la toma de decisiones basada en evidencias, considerando determinantes las habilidades para evaluar, analizar, actuar, asimilar sucesos e identificar problemáticas del contexto de los individuos. Así, el pensamiento crítico actúa en la cotidianidad de manera funcional, al racionalizar aquellas situaciones que ponen en juegos la capacidad para analizar, comprender perspectivas divergentes y opuestas a la propia, evaluar argumentos, cuestionar un contenido y tomar decisiones, por ejemplo.

Dentro de los investigadores que más han indagado acerca del pensamiento crítico se encuentran Lipman, (1988, 1991, 2016); Ennis, (1985); y Facione, (1990). Lipman, (1988) desde su práctica pedagógica, reconoce la necesidad de llevar la filosofía como forma de pensamiento crítico al aula desde el nivel de la básica primaria, según él ese tipo de diálogos permiten la formación de juicios razonables. De este modo, se fortalece el vínculo entre la filosofía como disciplina que centra su razón de ser en la criticidad, el pensamiento crítico y la educación.

Lipman, (2016) se preocupa por la manera en que es posible fortalecer la capacidad crítica del pensamiento, ya que considera que este no puede ser regulado bajo unos criterios. Asimismo, propone que el ser humano debe ser crítico consigo mismo, consciente de su capacidad para tomar postura, autocorregirse, y tener en cuenta el contexto en el cual se encuentra implicado, sin dejar de lado la necesidad de apuntarle a la razonabilidad al contemplar dimensiones como la creatividad y la del cuidado-pensamiento multidimensional- en aras de no enmarcarse únicamente en lo racional.

En este marco, las comunidades de investigación juegan un rol imperante en términos de reflexión y deliberación, ya que estas cualidades potencian el pensamiento crítico, al valorar altamente la precisión y la consistencia de los argumentos. Lipman (1991) considera

que el pensamiento crítico es de nivel superior, de allí su complejidad, pero a la vez, es práctico, al mejorar la experiencia personal y social.

Ennis (1985) sostiene que el pensamiento crítico se funda en la reflexión, por ende, es un pensamiento reflexivo del pensamiento mismo y del pensamiento de otro. Asimismo, señala que este tipo de pensamiento permite tomar decisiones frente a qué creer y qué hacer en una actividad determinada lo que se sustenta en la acción, en consecuencia, aparece cuando el individuo busca dar solución a un problema. Así las cosas, el pensamiento crítico es de corte racional al subrayar el dominio de la razón en primer lugar, por encima de otras dimensiones del pensamiento. Ennis, (1985) señala que el pensamiento crítico requiere de ciertas disposiciones frente a las habilidades propias de dicho pensamiento, así como implica la reflexión, la racionalidad y la toma de decisión. Asimismo, señala como supuesto teórico la posibilidad de mejorar el pensamiento crítico a través de la educación, lo que sugiere que este tipo de pensamiento puede ser aprendido en la escuela desde el trabajo realizado en cualquier disciplina del conocimiento, siempre y cuando en ella se incluya la reflexión de los argumentos, la toma de decisiones, y la postulación de nuevas hipótesis y puntos de vista diferentes (De-Juanas, 2013).

Por su parte, Facione, (1990) señala que el pensamiento crítico permite a los individuos construir un buen juicio, ya que implica procesos de reflexión que derivan en procesos de pensamiento vinculados a la identificación, el análisis y la evaluación de los argumentos y las ideas en cuestión. De este modo, el pensamiento crítico es una forma de ver una situación o un problema, por ello requiere de la operación de múltiples habilidades cognitivas o disposiciones que no se limitan solamente a un contexto educativo.

El pensamiento crítico permite mitigar errores en la toma de decisiones, al suponer un análisis profundo y concienzudo de todos los elementos a considerar, así mismo, impide que algunas personas realicen un mal ejercicio del poder sobre otras con facilidad, lo que fortalece el ejercicio ciudadano en una sociedad democrática y justa, ya que sus integrantes contarían con información suficiente y disposiciones intelectuales para procesar el pensamiento y decidir mejor sobre lo que piensan, dicen, y hacen.

En suma, el pensamiento crítico, según el consenso de los expertos reunidos en el marco del proyecto Dolphin (Deseco, 1996), permite la construcción del juicio de manera autorregulada a través de procesos como: la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia. Asimismo, implica la capacidad para integrar conceptos, métodos, criterios y contextos, en los cuales se suscribe el juicio. Así, una persona con pensamiento crítico es capaz de tener una visión global contextualizada que es procesada a través de sus disposiciones intelectuales. Lo que en consecuencia consolida al individuo como un sujeto inquisitivo, flexible, sin sesgos, metódico, razonable, entre otras cualidades (American Philosophical Association, 1990).

Aplicaciones

El pensamiento crítico está vinculado a múltiples campos de la vida cotidiana este ellos el educativo, Halpern, (1998) sostiene que el pensamiento crítico debe estar incluido en el proceso educativo entorno al desarrollo de una ética de este, para él, es importante que un estudiante entienda cómo ocurre un fenómeno o se determina una causa, cuáles son los supuestos que se derivan, analizar las relaciones, los fines, las conclusiones, probabilidades e incertidumbres para resolver problemas. Villarino, (2014) por su parte, afirma que es necesario consolidar estructuras conceptuales y métodos específicos en cada disciplina, para de este modo, orientar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia el desarrollo del pensamiento a través de la provisión de información, acciones y condiciones que motiven la acción de pensar, procesar y producir conocimientos en los educandos.

Siguiendo a Saiz y Fernández, (2012) uno de los objetivos de la educación, gira en torno hacia la comprensión de las diferentes formas y modos de razonar y decidir, lo que implica el dominio de las habilidades del razonamiento, entre las que se destacan la capacidad para argumentar, evaluar, razonar deductivamente, para poder actuar, no solo en la vida educativa, sino en el campo personal, y el desarrollo profesional, ya que dichas habilidades permiten la toma de decisiones sólidas y la capacidad para identificar y resolver problemas de la mejor manera. Así: razonar, decidir y resolver, son habilidades que se utilizan durante toda la vida.

Lo anterior requiere de un proceso reflexivo, consciente acerca de las debilidades propias y el proceso de pensamiento que permite consolidar, con el paso del tiempo, dichas habilidades. Es posible afirmar que el pensamiento crítico implica acción, ya que está vinculado directamente con la realidad, la identificación de sus complejidades y problemáticas, en la búsqueda de soluciones que permitan transformaciones.

Evaluación y medición

Existen diferentes instrumentos psicométricos que permitan medir las habilidades que conforman el pensamiento crítico, los cuales han sido desarrollados predominantemente en Norteamérica, Europa y Oriente. Así las cosas, aunque en algunos países latinoamericanos como Chile y Paraguay se han desarrollado instrumentos de medición, estos son aún escasos frente al desarrollo alcanzado en otras latitudes del mundo (Ossa-Cornejo et al., 2017).

Los instrumentos contruidos son tanto de índole cualitativo como cuantitativo, la mayoría se estructura bajo opciones de respuesta de pregunta cerrada, aunque hay algunos de pregunta abierta o tipo ensayo. Estadísticamente, los instrumentos de pregunta cerrada cuentan con mayor validez y confiabilidad, pero son limitados frente al despliegue del pensamiento crítico, mientras que el tipo ensayo permite mayores adaptaciones. Sin embargo, sus cualidades estadísticas son menores. Es por ello, que investigadores como Halpern, (1998) han intentado hibridar las dos opciones presentando veinticinco situaciones problemas donde la persona pueda responder cada ítem desde las dos miradas. Dentro de los instrumentos más destacados, y a su vez, más utilizados (Ossa-Cornejo et al., 2017), se encuentran:

California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI; Facione et al., 2000): construido con un énfasis cuantitativo propone 75 ítems de respuesta cerrada, enfocado a

población adulta y estudiantes de educación superior y media. Las preguntas indagan por el grado en el cual el participante está o no de acuerdo con los postulados. Estos se enmarcan en opiniones, creencias, valores y percepciones. Evalúa la reflexión, el razonamiento, y la capacidad para tomar decisiones expresadas en habilidades intelectuales como: el análisis, la inferencia, la interpretación, la explicación y la autorregulación.

Test de Cornell Critical Thinking (CCTT; Ennis y Millman, 1985): el instrumento se estructura a través de preguntas de opción múltiple enfocadas para niños y jóvenes entre los 9 y 18 años. Evalúa las habilidades de inducción, credibilidad de la fuente de información, observación, semántica, deducción, e identificación de la hipótesis. La prueba tiene dos niveles. En el primero se presentan 52 ítems con 3 opciones de respuesta, dicho nivel está enfocado en adultos y estudiantes de universidad con opción de aplicación en estudiantes de colegios del ciclo de educación básica o media.

Halpern Critical Thinking Assessment using Everyday Situations (HCTAES; Halpern, 1998): el instrumento combina 25 preguntas de orden cuantitativo (cerradas) y 25 de orden cualitativo (abiertas). La prueba contempla el testeo de hipótesis, razonamiento verbal, argumentación, probabilidades, incertidumbres y la resolución de problemas (Marin y Halpern, 2011).

Pensamiento crítico Salamanca (PENCRISAL; Rivas y Saiz, 2012; Saiz y Rivas, 2008). Se estructura bajo 35 ítems, los cuales indagan por las habilidades de pensamiento: razonamiento deductivo, inductivo y práctico, toma de decisiones y solución de problemas. Para cada habilidad se presentan 7 ítems. El instrumento utiliza para la evaluación un sistema de escalamiento cuantitativo de 0 a 70 puntos para la puntuación total y entre 0 y 14 para cada escala.

Watson-Glaser Critical Thinking (WGCTA; Watson y Glaser, 1980): cuenta con 73 preguntas cerradas con opción múltiple, evalúa 5 subescalas: Inferencia: valora la habilidad que tiene la persona para discriminar información en búsqueda de la verdad; reconocimiento de supuestos: mide la capacidad para formular afirmaciones o negaciones frente a un proceso; deducción: valora la habilidad para reconocer un juicio, una conclusión, a partir de un hecho o enunciado; interpretación: valora la capacidad para dictaminar que una generalización es válida; y evaluación de argumentos: valora la capacidad de evaluar la solidez de los argumentos. Este último instrumento fue seleccionado para la investigación.

Estrategia didáctica

La investigación implementa una estrategia didáctica que tiene como objetivo promover el pensamiento crítico en los estudiantes del ciclo de educación media de una institución educativa. La cual hace uso de instrumentos de conocimiento como los mentefactos apropiados por la pedagogía conceptual (De Zubiria, 1997), asimismo, determina sus postulados teóricos a partir de cuatro ejes; el pensamiento crítico, el trabajo cooperativo, la comunidad de investigación y la evaluación formativa (Cubillos-Sánchez, 2022).

Eje 1: Pensamiento crítico: es asumido desde una postura cognitivista al considerarlo como un conjunto de habilidades intelectuales de orden superior que posee y potencia el individuo, a través de prácticas sistematizadas e intencionadas a las que se exponen contextos educativos. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico permite desplegar las habilidades

en la solución de problemas, el análisis de situaciones, la valoración de argumentos, entre otras.

Eje 2. El constructivismo: vinculada a la postura epistemológica que asume el docente en la práctica educativa, bajo una perspectiva constructivista que tiene en cuenta el postulado de la zona de desarrollo próximo planteados por Vygotsky (1979). Desde esta orilla, el estudiante construye conocimiento a través de la interacción con el medio y sus agentes, a partir de la consideración del desarrollo cognitivo individual.

Eje 3: La Comunidad de investigación: basada en los posicionamientos de Lipman, (1995) señala que el aula tradicional debe convertirse en una comunidad de investigación. Lo que se traduce en la creación de un ambiente libre y propicio para la expresión de los puntos de vista de los estudiantes, a través de preguntas y conversaciones acerca de los temas que más les interese. En esta línea, De-Juanas, (2013) resalta que la estrategia de la comunidad de investigación desarrolla el pensamiento crítico al poner en diálogo juicios, puntos de vista, posicionamientos que son resultado de la conceptualización, de la comprensión, pero sobre todo de la reflexión. Dicha dialogicidad genera construcción de nuevas ideas y transformación del pensamiento logrado en conjunto con otros. Finalmente, este permite la construcción de conocimiento en el mundo científico, lo que, en el aula escolar, se traduce en una manera de aprendizaje que usa el diálogo para organizar la ideas y poner en juegos el pensamiento crítico.

Eje 4: La evaluación Formativa: considera que la valoración puede ocurrir en cualquier momento de la interacción entre docente-estudiante, estudiante-estudiante. Asimismo, asume el error como una oportunidad de aprendizaje y mejora, ya que alerta sobre la autorreflexión, y la reformulación conceptual. El rol del maestro se ubica en la promoción del diálogo, la escucha activa, y el seguimiento del proceso de avance de sus estudiantes con rasgos altamente cualitativos que valora el proceso sobre el resultado.

Fases de implementación

Fase 1: asimilación y acomodación: momento en el cual se hace una lectura del contexto y el territorio, a través de la manifestación de los intereses de los estudiantes, en términos de temáticas a abordar. Asimismo, se explicitan las partes que componen el microproyecto de investigación, las cuales permiten describir la problemática identificada por los estudiantes, plantear una tesis o hipótesis, desarrollar tres líneas de argumentación, arriesgar una conclusión y propuesta de solución práctica.

Fase 2: consolidación: consiste en la conformación de los grupos de trabajo, el proceso de lectura, documentación, conceptualización, discusión entre pares e inicio de la escritura abordando cada parte del microproyecto.

Fase 3: profundización y socialización: en esta última fase los estudiantes entran en diálogo con diferentes textos, contextos y personas, despliegan y potencian sus habilidades de pensamiento de orden superior vinculadas al pensamiento crítico, tales como la capacidad para elaborar una problematización, la capacidad de análisis e interpretación, la habilidad para evaluar ideas, reconocer supuestos, argumentos y contra argumentos, la capacidad de hacer inferencias, deducciones y síntesis.

El método

La investigación es de tipo cualitativo con diseño cuasi experimental contemplando una muestra no probabilística por conveniencia de 46 estudiantes del ciclo de educación media y un grupo control de iguales características, el estudio es de tipo transaccional al ubicarse en un intervalo específico de tiempo (12 sesiones de clase durante el año 2023), y su alcance es comparativo-explicativo, ya que pretende establecer los efectos que tiene la variable: estrategia didáctica intencionada, sobre la variable: pensamiento crítico. El método de análisis de datos se configura a partir de la estadística descriptiva, estadística inferencial paramétrica.

Diagrama diseño cuasiexperimental

O1 X O2

O3 - O4

Donde: X = intervención estrategia didáctica (variable independiente)

O1 = Grupo de estudiantes sometidos a pre test.

O2 = Grupo de estudiantes sometidos a post test.

O3 = Grupo control de estudiantes sometidos al pre test

O4 = Grupo control estudiantes sometidos al Post test

La técnica utilizada en la investigación corresponde a la encuesta y en ella se hizo uso de un instrumento de preguntas cerradas: test de pensamiento crítico de Watson y Glaser que evaluó cinco subescalas del pensamiento crítico a saber: inferencia, reconocimiento de supuestos, deducciones, interpretación de información y evaluación de argumentos.

El instrumento seleccionado es el test de (Watson y Glasser, 1980), este se encuentra en lengua castellana, es un instrumento estandarizado y validado que permite valorar el nivel de desarrollo de las subescalas anteriormente mencionadas. Para la subescala de inferencias se presentó inicialmente una explicación de la estructura de las preguntas y de las opciones de respuesta, contemplando tres declaraciones con cuatro y cinco inferencias cada una, las opciones de respuesta se presentan en escala Likert con cuatro posibilidades: cierto, probablemente cierto, se requiere más información, probablemente falso y falso. En la subescala reconocimiento de supuestos, se presentó de manera inicial las instrucciones para responder la sección conformada por cuatro declaraciones con tres y cuatro supuestos, ofreciendo dos opciones de respuesta: suposición hecha y suposición no hecha. Para la subescala deducciones, se presenta de manera inicial las instrucciones de la sección, desplegando siete declaraciones, cada una con tres conclusiones y dos opciones de respuesta: conclusión sigue y conclusión no sigue. Para la subescala interpretación de información, se presentó de manera inicial las instrucciones para dar respuesta a tres declaraciones, cada una con tres conclusiones. Y finalmente se encuentra la subescala evaluación de argumentos, la cual presentó cuatro declaraciones con tres a cuatro argumentos y dos opciones de respuesta: argumento fuerte y argumento débil.

Los reactivos de la prueba presentan situaciones hipotéticas, interdisciplinares que no constituyen contenidos lejanos para los estudiantes. Cada ítem tiene una valoración de un punto, sí la respuesta es acertada, y cero sí esta es errada.

En cuanto a la Confiabilidad y validez del instrumento se señala los estudios realizados por investigadores como Da Dalt de Mangione y Difabio de Anglat, (2007) evidencian la confiabilidad y la validez de constructo del test, quienes a través de una investigación piloto aplicada a 102 estudiantes de 16 años de edad en promedio se reconoce “una confiabilidad del Alfa de Cronbach igual 0,82, validez de constructo, homogeneidad en el 65% de los ítems, potencialidad discriminativa de nivel aceptable, bueno, muy bueno, en el 71%, un adecuado nivel medio de dificultad del 0,63” (p.1).

Previo a la aplicación del pretest con la muestra del estudio, se llevó a cabo un piloto del instrumento. Para ello, se toma una muestra de 25 estudiantes del ciclo de educación media, quienes validan la comprensión de los reactivos que configuran la prueba en lápiz y papel. Los hallazgos de dicho ejercicio permitieron hacer ajustes de vocabulario, de redacción de algunas declaraciones que no parecen ser claras y se configuran como distractores, desglose de siglas, errores de digitación.

A continuación, se presenta en la tabla 1 la operacionalización de las variables señalando las dimensiones y subdimensiones que se contemplan en los instrumentos utilizados.

Tabla 1. Operacionalización de variables

Variables	N2 Instrumentos	N3 Dimensiones	N4 Subdimensiones	N5 Ítems
	Test Watson y	1 Inferencia	Declaraciones	14
Pensamiento	Glaser		Inferencias	
Crítico		2 Reconocimiento desupuestos	Declaraciones y suposiciones	14
		3 Deducciones	Declaraciones Conclusiones	21
		4 Interpretación de información	Declaraciones Conclusiones	9
		5 Evaluación de argumentos.	Declaraciones Argumentos	15
Estrategia Didáctica	Secuencia Didáctica	1 Problematicación	Descripción de una problemática	
		2. Conceptualización	Marco Conceptual	
		3. Evaluación de argumentos y contraargumentos	Esquema y líneas argumentales	
		4. Capacidad de		
		síntesis:	Conclusión	
		5. Creación:	Propuesta de solución	

En el procesamiento de la información se hizo uso de los datos que arroja el test online de pensamiento crítico Watson y Glaser en la fase inicial, previa a la implementación, y en la fase final, una vez culminada la implementación. En el marco del estudio se seleccionó el programa estadístico para el análisis de datos SPSS, en el cual se lleva a cabo un análisis estadístico descriptivo de cada variable del estudio. Se señaló la distribución de frecuencias, medidas de tendencia central (media, mediana y moda) medidas de variabilidad (rango, desviación estándar y varianza). Asimismo, se realizan análisis estadísticos inferenciales con respecto a la hipótesis planteada. Los resultados son expresados de manera gráfica y narrativa estableciendo correlaciones y descripciones. En cuanto al análisis paramétrico, se tienen en cuenta los coeficientes de correlación, la prueba t y el análisis de varianza.

La distribución de frecuencias fue usada con el fin de reconocer los parámetros de cada de las competencias de puntaje global por estudiante y grupo, con el fin de identificar si existían o no diferencias significativas particularmente en la media. Es importante resaltar que el estudio de las diferencias en la media permite asociar la cualificación de las competencias evaluadas para así diseñar y analizar el impacto de la propuesta pedagógica. En cuanto a las medidas de variabilidad como la desviación estándar permite analizar el comportamiento general del grupo, toman principal relevancia en el análisis posterior a la intervención pedagógica para interpretar su impacto.

El análisis de la hipótesis se realiza a través de análisis estadísticos inferenciales de tipo paramétrico dado que la distribución poblacional de la variable dependiente es normal. Lo anterior determinado por la aplicación de las pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk (utilizada en muestras de menos de 50 elementos) aplicadas al pre test y al pos test para determinar qué tan simétricos son los datos y qué parámetros permiten estudiar esas simetrías.

De este modo, los métodos o pruebas estadísticas paramétricas utilizadas son: Pruebas para muestras independientes (prueba t) y prueba de homogeneidad de varianzas (estadístico de Levene y ANOVA). La prueba t nos permite comparar las medias de los dos grupos, (control y experimental) en el estudio, cuyo fin es determinar si la media de una muestra difiere significativamente de la otra. Ahora bien, se realiza para muestras independientes con el fin de determinar el impacto de la propuesta pedagógica. El propósito de uso del estadístico de Levene es evaluar la homogeneidad de la varianza entre los dos grupos (control y experimental). El estadístico ANOVA permite comparar las medias en los grupos de manera independiente y encontrar diferencias si existen y reafirmar los resultados de la prueba t y del estadístico Levene.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del pretest y el postest en clave comparativa.

Tabla2. Comparativo pretest y postest

Hab	Ítem Diff	Pretest		Postest	
		Núm. Ítem	% de Diff	Núm. Ítem	% de Diff
I	9	14	64,28571429	514	35,7142857
S	6	14	42,85714286	814	57,1428571
D	13	21	61,9047619	721	33,3333333
II	1	9	11,11111111	39	33,3333333
A	6	15	40	815	53,3333333

En la tabla 2 se destaca que las habilidades que se mencionaron en el pretest como aquellas donde el grupo experimental presentó menor media que la del grupo control, mejoró significativamente en la prueba de salida o postest.

Tabla 3. Descriptivos por dimensiones o habilidades

	Descripción por Habilidad GC				Descripción por Habilidad GE			
	Mín.	Máx.	Media	Desv. estándar	Mín.	Máx.	Media	Desv. estándar
I	1	9	3.80	1.641	0	8	4.50	2.019
S	3	12	7.98	1.949	4	12	8.17	1.842
D	6	16	11.37	2.284	7	15	11.78	2.118
II	1	8	4.52	1.574	2	8	4.72	1.344
A	3	13	7.93	2.154	4	12	8.07	1.794

En la tabla 3, si bien, es importante reconocer que la dispersión de la habilidad: inducciones, crece en consideración al grupo control, lo cual es una alerta en relación a los resultados obtenidos en el pretest, es de resaltar que en todas y cada una de las habilidades evaluadas en el test, la media por habilidad en el grupo experimental supera la media del grupo control, lo cual indica un impacto en los resultados generales del grupo una vez realizada la intervención pedagógica y didáctica.

A continuación, en las tablas 4 y 5 se presentan las dos pruebas de normalidad aplicadas a los datos en el pretest y en el postest. Teniendo en cuenta que la muestra está muy cerca de 50 para cada grupo (control y experimental) se aplica la prueba Kolmogorov-Smirnov y se ratifica con la aplicación de la prueba Shapiro-Wilk indicada para pruebas con muestras inferiores a 50 participantes. Lo anterior dado que en la investigación pretende observar la normalidad de los datos para poder replicar la estrategia didáctica en otros entornos educativos similares y homogenizar ritmos de aprendizaje en los estudiantes.

Tabla 4. Prueba de Normalidad pretest

Pruebas de normalidad Pretest

Kolmogorov-Smirnov ^a					Shapiro-Wilk		
	Grupo	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
I	Control	,132	46	,043	,949	46	,041
	Experime	,177	46	<,001	,947	46	,036
S	Control	,183	46	<,001	,955	46	,074
	Experime	,182	46	<,001	,940	46	,020
D	Control	,170	46	,002	,934	46	,012
	Experime	,129	46	,053	,966	46	,203
II	Control	,172	46	,002	,937	46	,015
	Experime	,152	46	,010	,942	46	,023
A	Control	,133	46	,041	,956	46	,078
	Experime	,132	46	,044	,964	46	,168
T	Control	,108	46	,200*	,943	46	,025
	Experime	,103	46	,200*	,976	46	,465

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

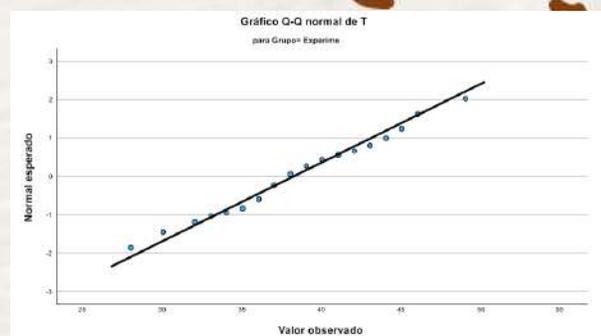
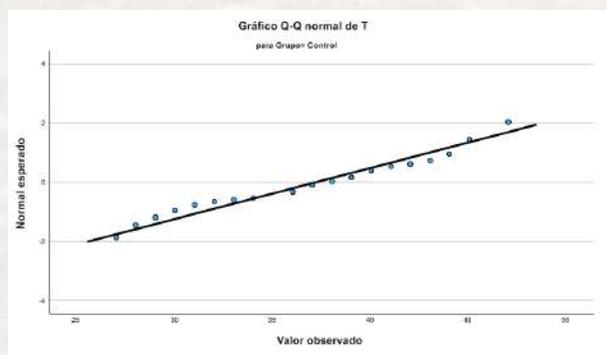


Tabla 5. Prueba de normalidad Postest

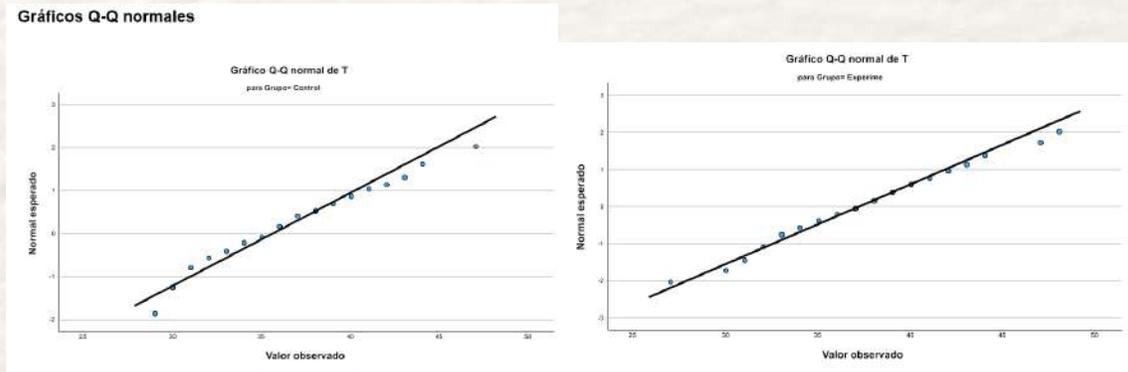
Pruebas de normalidad Postest

Kolmogorov-Smirnov ^a					Shapiro-Wilk		
	Grupo	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
I	Control	,253	46	<,001	,888	46	<,001
	Experime	,141	46	,023	,960	46	,116
S	Control	,105	46	,200*	,971	46	,305
	Experime	,130	46	,051	,968	46	,233
D	Control	,110	46	,200*	,979	46	,566
	Experime	,135	46	,035	,950	46	,048
II	Control	,141	46	,022	,957	46	,086
	Experime	,160	46	,005	,952	46	,056
A	Control	,168	46	,002	,947	46	,037

	Experime	,116	46,147	,965	46	,181	
T	Control	,118	,110	,949	46	,044	
	Experime	,079	46	,200*	,986	46	,833

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors



Dado que las pruebas de normalidad muestran una tendencia de que las muestras evaluadas del grupo control y el grupo experimental tienen un comportamiento normal dado que el valor de significancia es mayor al 5%, en este caso es del 20% (0,200). Por su parte la prueba de Shapiro-Wilk ratifica la normalidad para el grupo experimental y maneja una normalidad limítrofe al parámetro (0,25). En cuanto a los resultados obtenidos del postest, los valores reafirman la normalidad de la muestra. Las gráficas que acompañan las tablas ilustran como los datos se acercan a la línea de tendencia normal.

Prueba T

Tabla 6. Prueba T estadísticas de grupo

	Grupo	Media	Desv. estándar	Media de error estándar
Mean	Control	.48779035139	.15575438837	.01822967229
		9642	1833	5871
	Experimental	.51012507444	.16588039928	.01941483222
		9077	0408	9131

Tabla 7. Prueba de Levene de igualdad de varianzas

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Significación	
						P de un factor	P de dos factores
Mean	Se asumen varianzas iguales	.450	.503	-	144	.202	.403
	No se asumen varianzas iguales			-	143.432	.202	.403
				.839			

		Diferencia de medias		Diferencia de error estándar		95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Mean	Se asumen varianzas iguales	.02233472304	.9434	-.02663187305	.6549	.07497461928	.03030517319
	No se asumen varianzas iguales	.02233472304	.9434	-.02663187305	.6549	.07497638432	.03030693822
						3055	4187

Las tablas 6 y 7 muestran la comparación entre el pretest y el postest en el grupo experimental revelando mejoras notables en la media de puntuaciones. En el pretest, la media de aciertos por dimensiones del grupo experimental fue de 0.3838, y en el postest, esta media aumentó a 0.5101. Esta mejora sustancial, de alrededor de 0.1273 puntos, sugiere un impacto positivo de la intervención pedagógica en el desarrollo de la habilidad evaluada. Este cambio positivo también se refleja en la prueba t para la igualdad de medias, tal como se muestra en la tabla 9, donde la diferencia entre el pretest y el postest es estadísticamente significativa ($p < 0.05$), respaldando la idea de que la intervención ha contribuido de manera efectiva a la mejora de la variable de interés en el grupo experimental, tal como se ilustra en la figura 2

Figura 1. CI Mean pretest y postest

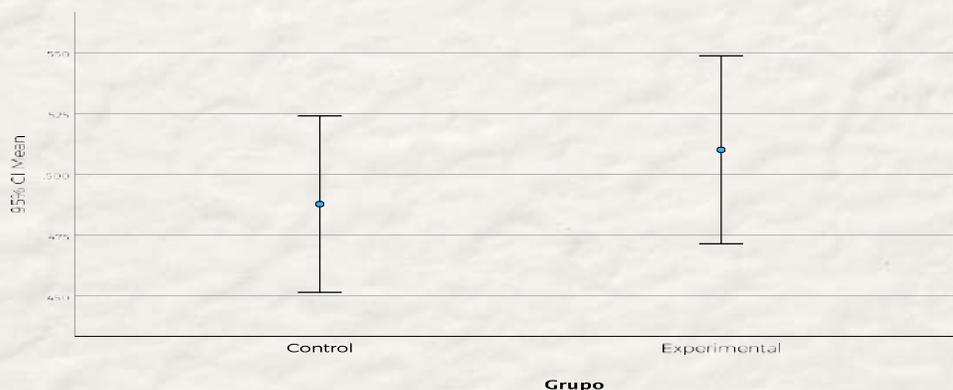


Tabla 8. Unidireccional Descriptivos

T

	N	Media	Desv. estándar	Error estándar	95% de intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
GC	46	35.61	4.616	.681	34.24	36.98	29	47

GE	46	37.24	4.658	.687	35.86	38.62	27	48
Total	92	36.42	4.684	.488	35.45	37.39	27	48

Tabla 9. Prueba de homogeneidad de Varianzas

	Estadístico de Levene		gl	gl2	Sig.
	1				
T Se basa en la media	.00	1	90	.97	
			1		8
Se basa en la mediana	.00	1	90	.96	
			2		9
Se basa en la mediana y con gl ajustado	.00	1	89.99	.96	
			2		4 9
Se basa en la media recortada	.00	1	90	.99	
			0		4

Tabla 10. Prueba ANOVA

T	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	61.141	1	61.141	2.843	.095
Dentro de grupos	1935.326	90	21.504		
Total	1996.467	91			

Tabla 11. Tamaños de efecto ANOVA

T	Estimación de puntos	Intervalo de confianza al 95%		
		Inferior	Superior	Sig.
	Eta cuadrado	.031	.000	.127
	Épsilon cuadrado	.020	-.011	.117
	Omega cuadrado efecto fijo	.020	-.011	.116

Omega cuadrado efecto	.020		
<u>aleatorio</u>		-.011	.116

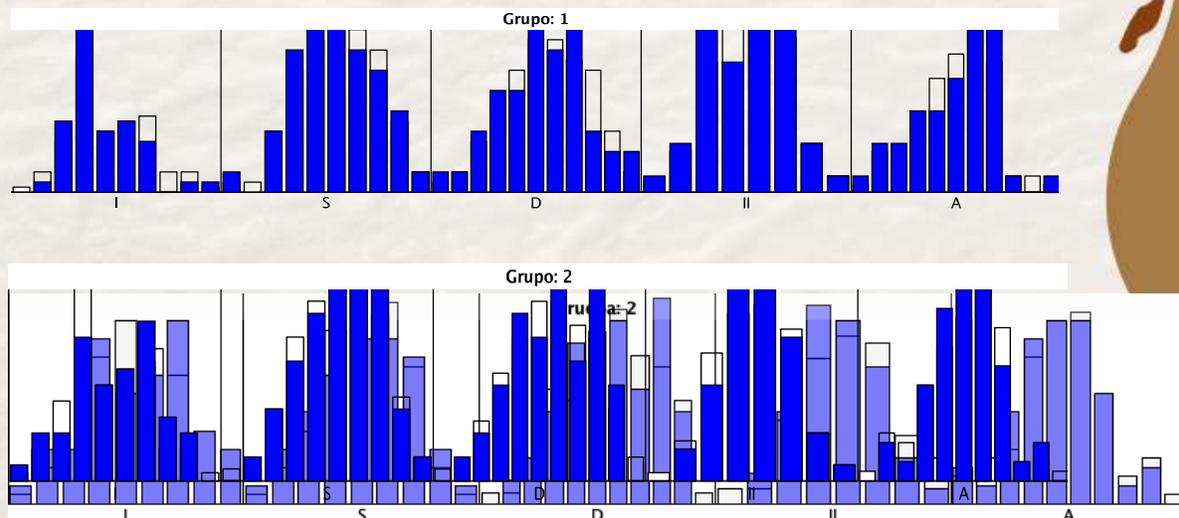
Nota. Eta cuadrado y Épsilon cuadrado se estiman basándose en el modelo de efecto fijo.

Las estimaciones negativas, pero menos sesgadas se conservan, no se redondean a cero.

En las tablas anteriores se muestra el análisis de la prueba ANOVA. Para el postest la prueba ANOVA revela información valiosa sobre las mejoras entre el pretest y el postest en los grupos control (GC) y experimental (GE). En términos descriptivos, la media del grupo experimental (37.24) en la puntuación total es mayor que la del grupo control (35.61), indicando una posible mejora después de la intervención pedagógica. Este hallazgo se refleja en la suma de cuadrados entre grupos significativa ($F = 2.843, p = 0.095$). Aunque el p-valor no alcanza el umbral convencional de 0.05, la tendencia sugiere que hay evidencia marginal para afirmar que existen diferencias en las puntuaciones medias entre los dos grupos.

Las pruebas de homogeneidad de varianzas (tabla 14) no muestran evidencia significativa de desigualdad de varianzas entre los grupos (todos los $p > 0.05$), lo que respalda la interpretación de los resultados del ANOVA. El tamaño de efecto Eta cuadrado de 0.031 indica que aproximadamente el 3.1% de la variabilidad total en las puntuaciones se debe a las diferencias entre los grupos. Aunque este valor es modesto, sugiere que la intervención pedagógica ha tenido un impacto en el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. Cabe resaltar, que, aunque la significancia estadística no se alcanza convencionalmente, los resultados del ANOVA sugieren mejoras en las puntuaciones medias entre el pretest y postest, respaldando la efectividad de la intervención pedagógica en ambos grupos.

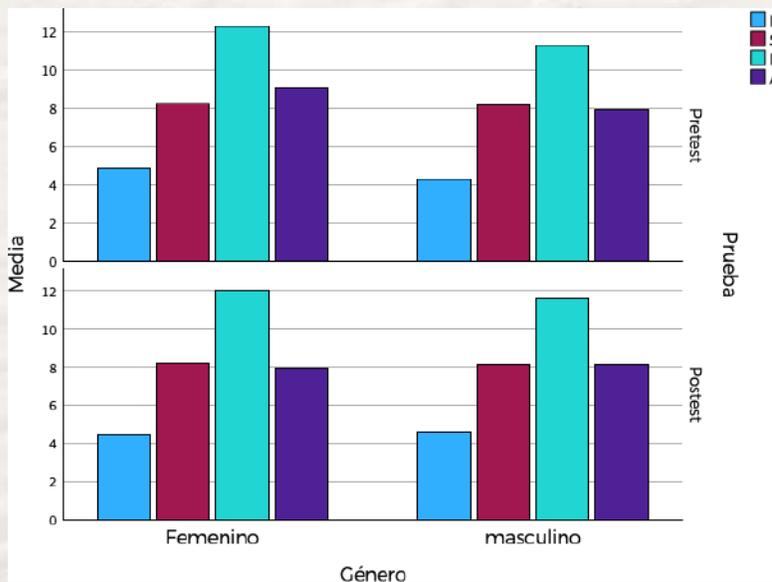
Figura 2. Comparativos por habilidad



La figura 2 muestra que la mejora o transición del número de estudiantes con mejores resultados por habilidad es significativamente superior en el grupo 2 (Grupo Experimental) permitiendo identificar fortalezas dentro de la intervención pedagógica, es importante resaltar que el grupo 1 (Grupo Control) muestra un apuntamiento en la habilidad de evaluación de argumentos, importante para las dimensiones y propósitos de la prueba.

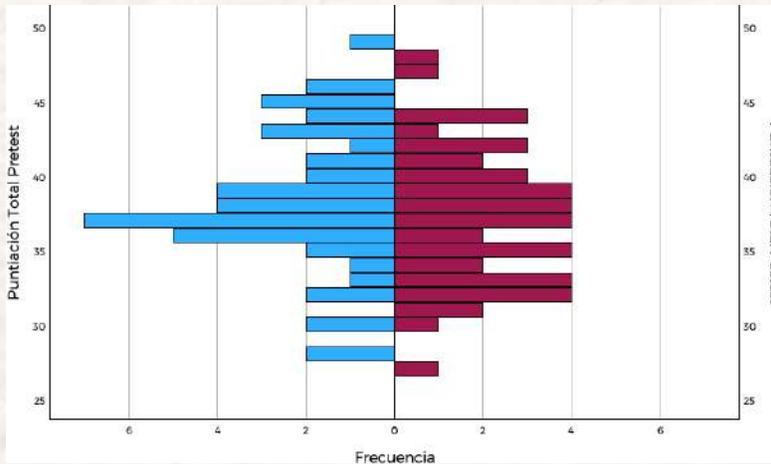
El grupo experimental, muestra una homogeneidad importante de analizar en la prueba 2 (postest), por ejemplo, la habilidad: Deducciones, condensa la mayor cantidad de estudiantes alrededor de su moda, lo cual en comparación a la prueba 1 (pretest) muestra un avance significativo en la apropiación de dicha habilidad, de igual manera, se evidencia una densidad importante de resultados en la habilidad de evaluación de argumentos, pues condensa sus resultados alrededor de la media, sin embargo, dicha homogeneidad, afecta la condición en torno al pretest, dado que algunos estudiantes con altos puntuaciones desmejoraron.

Figura 3. Comparación por género Boxplot



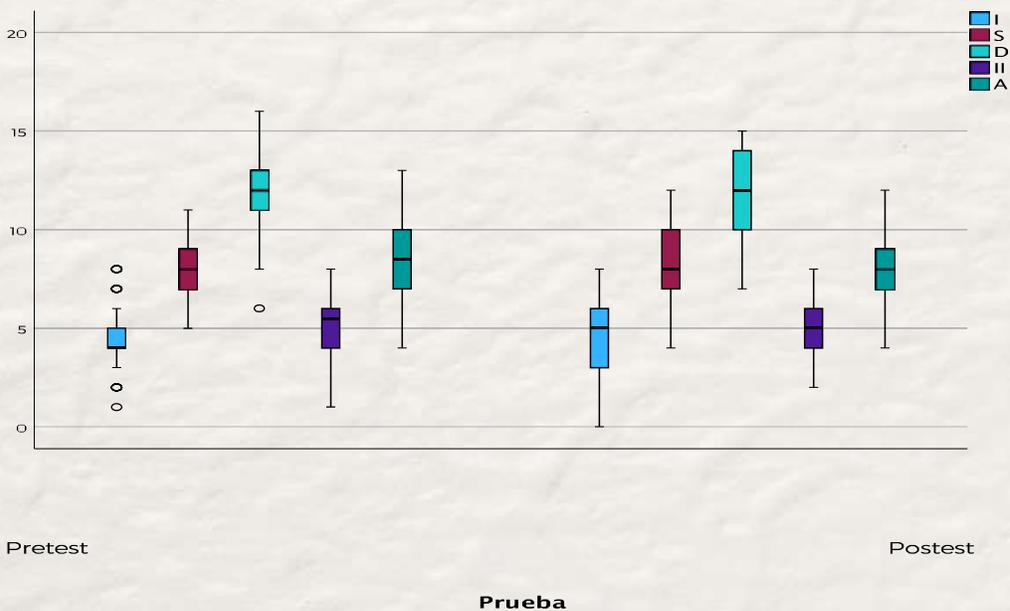
Como se observa en la figura 4, los parámetros utilizados en los descriptores tanto del pretest como del postest, no muestra una diferencia sustancial por habilidad o puntuación total, que dependa del género, lo que permite validar a su vez, que la estrategia pedagógica tuvo un impacto homogéneo en la generalidad de la población.

Figura 4. Frecuencia pretest y postest



En la figura 4 se muestra como el postest una vez realizada la intervención pedagógica condensa los resultados de la muestra dentro del intervalo (30-45) de forma simétrica y aumentado la frecuencia, en comparación al pretest, del cual, si bien mostraba una moda aproximada a los 37 puntos, tenía un número importante de estudiantes por debajo de este. Por otra parte, es importante resaltar la ausencia de valores atípicos en la prueba del postest demostrando que el impacto de la intervención pedagógica promovió la mejora del grupo experimental.

Figura 5. Resumen resultados por dimensiones o habilidad



En suma, el pretest muestra valores atípicos en habilidades tales como: Inducciones

y Deducciones, lo cual implica las puntuaciones de algunos estudiantes son significativamente inferiores en dichas habilidades, luego de la intervención pedagógica se evidencia como posible impacto la importante mejora de dichos estudiantes, que si bien, aumentan la dispersión del grupo en dichas habilidades, logran armonizar sus resultados entorno a la generalidad del grupo. Lo anterior permite aceptar la hipótesis.

El pretest tanto en el grupo control, como en el grupo experimental, muestra perfil es similares en las diferentes habilidades valoradas alrededor del pensamiento crítico. Las medias y desviación estándar demuestran que en la mayoría de las habilidades no hay diferencias sustanciales entre los grupos, es decir, los dos grupos se encuentran en rangos comparables.

La aplicación de la prueba t, Levene y ANOVA permiten concluir que los grupos control y experimental son homogéneos. Asimismo, los resultados del pretest y el post test muestran que la media por habilidad del grupo experimental supera la media del grupo control, lo que se traduce en un impacto positivo derivado de la intervención de la estrategia didáctica. Si bien, los resultados posteriores a la intervención no son significativamente superiores en todas las habilidades, sí permiten ver el avance en el desarrollo de las habilidades de pensamiento sujetas a la medición de manera homogénea en el grupo experimental, con repunte de la habilidad para hacer deducciones y evaluar argumentos.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la aplicación del postest, se concluye que los ejes que configuran la estrategia didáctica (constructivismos, sociedad científica de investigación y evaluación formativa), las dimensiones (problematización, conceptualización, evaluación de argumentos y contraargumentos, capacidad de síntesis, creación) y los instrumentos cognitivos (mentefactos nocionales, conceptuales y procedimentales) representan una posibilidad para mejorar los desempeños en las habilidades cognitivas de orden superior de los estudiantes del ciclo de educación media.

Discusión

La estrategia didáctica implementada valida los postulados teóricos acerca del constructivismo, las comunidades de investigación y la evaluación formativa puestas en escena (Tovstiga, 2012). Desde el constructivismo, el estudio ratifica que la construcción de conocimiento es posible a través de la interacción con otros y el trabajo colaborativo que entre ellos se establece alrededor de un campo de interés o problemática identificada, (Vygotsky, 1934). Dado que tal como afirma Leiva, (2005) el aprendizaje es práctico y experimental. Asimismo, queda en evidencia que una perspectiva teórica como el cognitivismo no es excluyente con otras perspectivas, todo lo contrario, el posicionamiento científico cognitivista dialoga con el constructivismo al indicar, entre otras cosas, que el aprendizaje humano se potencia en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1934) y que es en la cooperación con el otro que las habilidades cognitivas se incrementan, fortaleciendo el pensamiento crítico.

En consecuencia, establecer comunidades de investigación en el trabajo de aula posibilita un escenario de interacciones, argumentaciones, reflexiones y deliberaciones, cualidades que potencian el pensamiento crítico (Lipman, 2016) y que se alinean con una apuesta cognitivista y constructiva del aprendizaje.

Asimismo, los postulados cognitivistas reafirman como el aprendizaje puede tener mayores impactos al proponer dinámicas que configuran experiencias innovadoras (Piaget, 1947) que potencien la transformación cognitiva a través de estímulos internos y externos (Leiva, 2005) para este caso, la motivación y gusto por la temática abordada por los estudiantes (estímulo interno) y las dinámicas de discusión y conversación que surgen entre pares, lecturas, informaciones y maestros (estímulo externo) en el marco de la conformación de comunidades científicas de investigación y del seguimiento que establece la evaluación formativa que permiten la reescritura y reedición del microproyecto de investigación.

Además, los resultados obtenidos demuestran una conexión entre el desarrollo de habilidades cognitivas, y con ello los postulados del cognitvismo y el pensamiento crítico, dado que este último posibilita al sujeto para actuar y decidir racionalmente desde una mirada multifactorial de cualquier situación problemática (Osorio, 2020). En este contexto, la investigación pone de manifiesto la posibilidad que tiene la escuela para fortalecer la capacidad crítica del pensamiento, sobrepasando criterios estandarizados que poco contribuyen al desarrollo de habilidades individuales del pensamiento (Lipman, 2016). Este supuesto teórico (Ennis, 1985), exhorta a trabajar desde cualquier campo de conocimiento abordado en la escuela el desarrollo del pensamiento crítico a través de la inclusión de prácticas de reflexión de los argumentos, la toma de decisiones, y la postulación de nuevas hipótesis y puntos de vista diferentes (De-Juanas, 2013).

Los resultados que se obtienen en la investigación aportan al campo educativo desde tres perspectivas: el lenguaje, la didáctica y el posicionamiento del maestro. En cuanto al lenguaje exalta la posibilidad que ofrecen los procesos de lectura, escritura y oralidad en las clases de lengua castellana, no vistas únicamente como habilidades para leer, escribir y hablar, sino como medios que permiten configurar y reconfigurar el pensamiento humano. Entonces se pone en tensión la finalidad de dicha asignatura en la escuela, especialmente en el último ciclo por el cual atraviesan los estudiantes.

El trabajo por microproyectos de investigación es una estrategia idónea para comprender que el pensamiento crítico es enseñable y potenciabile, tal como afirma la teoría educativa cognitivista. Asimismo, interpela al sistema educativo colombiano en cuanto a la formación de sujetos críticos capaces de elaborar mejores juicios y argumentos que posibiliten la comunicación y convivencia asertiva.

De igual manera pensar de manera crítica aporta a los procesos de pensamiento involucrados en la toma de decisiones frente a las implicaturas de una tesis, un argumento, un contraargumento y una conclusión, las cuales muchas veces sustentan las acciones en el marco de la solución de problemas (Ennis, 1985; De la Garza et al., 2003). Desde esta perspectiva es necesario repensar el propósito de la asignatura de lengua en la escuela en términos de sobrepasar la mirada estructuralista centrada en la gramática y la literatura, para

transitar hacia una propuesta que aporta en la resolución de problemáticas situadas y contextualizadas que atrapan la atención de los jóvenes, habilita el conocimiento de sus territorios y fortalece la participación ciudadana.

En cuanto al campo de la didáctica, los resultados de la investigación contribuyen en términos de una ruta metodológica que comprende la superación de diferentes etapas que inician con la identificación de una problemática mundial, nacional, o local de interés; la elaboración de una tesis que se sustenta a través de diferentes tipos de argumentos; el reconocimiento de otras perspectivas que van en contravía del posicionamiento propio; y culmina con la formulación de conclusiones y posibles propuestas de solución abordadas desde múltiples perspectivas: tecnológicas, comunicativas, formativas, entre otras.

La estrategia conduce a los estudiantes a trasegar un trayecto investigativo a partir de la construcción colaborativa, la discusión y deliberación propia de las comunidades de investigación y de la comprensión de un ejercicio de lectura, escritura y oralidad que se enriquece y mejora a través de la reedición, la conversación, y la relectura. Cabe señalar, que dicho proceso se soporta en una perspectiva de evaluación formativa poco interesada en el alcance de unos resultados cuantificables, por el contrario, se focaliza en los tránsitos dados a través del proceso.

Finalmente, la investigación tiene aplicabilidad en cualquier escenario educativo que desee potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes de básica, media o nivel universitario, para lo cual es necesario hacer una graduación al nivel de exigencia de los productos cognitivos esperados en cada fase del microproyecto. No obstante, la estrategia permite hacer adaptaciones relacionadas con el nivel de desarrollo de los participantes, ya que el eje base que lo estructura es la identificación de una problemática que busca ser resuelta.

Conclusión

Se concluye que una estrategia didáctica basada en el constructivismo, la comunidad científica de investigación y la evaluación formativa permite la potenciación del pensamiento crítico como competencia del siglo XXI en el ciclo de educación Media. Los resultados del postest ponen en evidencia el impacto positivo que tiene la implementación de la estrategia didáctica intencionada al homogenizar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes del grupo experimental y aumentar los resultados en la habilidad para evaluar argumentos. Dicha habilidad es fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico (Facione, 1990; De la Garza et al., 2003; Saiz y Fernández, 2012)

El efecto es positivo en cuanto el postest mostró que la media del grupo experimental (37.24) en la puntuación total es mayor que la del grupo control (35.61), después de la intervención pedagógica. El avance es significativo en cuanto se evidencia la homogeneidad en el avance del grupo, si bien los resultados no son exorbitantes resultan relevantes al permitir avances homogéneos en grupos de estudiantes. Asimismo, se destaca que las medias de todas las habilidades luego de la intervención didáctica al comparar el grupo control con el grupo experimental aumentaron. La habilidad inducciones pasó de una media de 3.80 a 4.50; la habilidad para reconocer supuestos pasó de 7.98 a 8.17; la habilidad deducciones

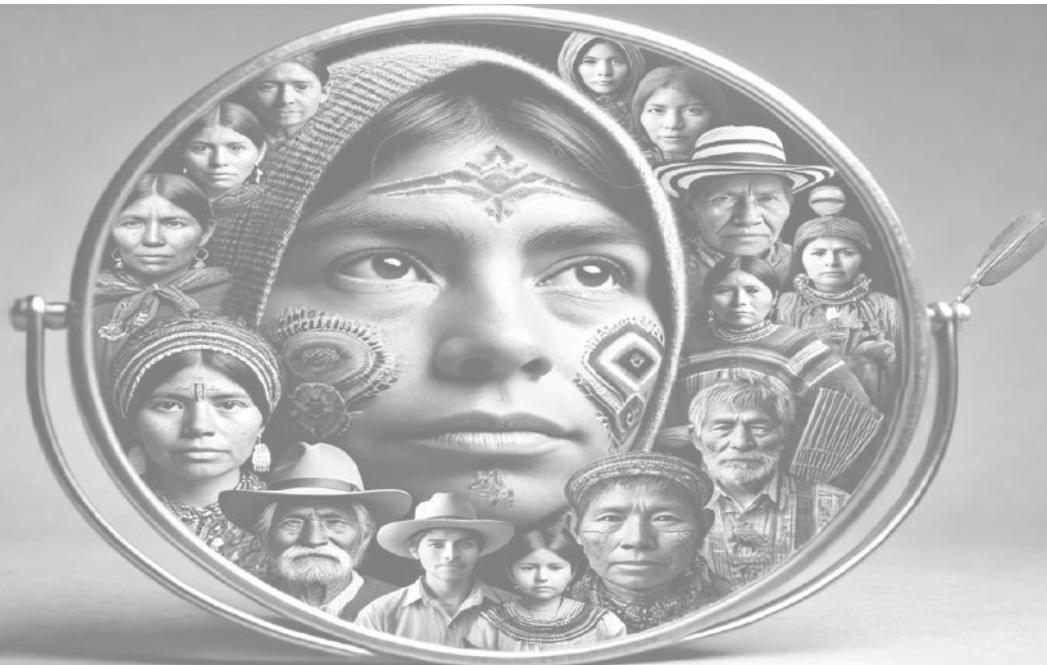
pasó de 11.37 a 11.78: la habilidad Interpretación de información pasó de 4.52 a 4.72; y la habilidad para evaluar argumentos pasó de 7.93 a 8.07.

Posterior a la implementación se evidencia que los resultados en el grupo control para la habilidad vinculada a hacer inducciones marca una media de (3.80) y para el grupo experimental se refleja una media de (4.50), aumentó; la habilidad para reconocer supuestos en el grupo control tiene una media de (7.98) y en el GE la media marca (8.17) aumentó ligeramente; la habilidad para hacer deducciones en el GC marca una media de (11.37) y para el GE (11.78) aumentó; la habilidad para interpretar información marca par el GC una media de (4.52) y en el GE (4.72), aumentó; y la habilidad para evaluar argumentos marcó una media en el GC de (7.93) y el GE (8.07), aumentó. Así, los niveles de desarrollo de pensamiento crítico que obtienen los estudiantes, posterior a la implementación de la estrategia didáctica aumentaron.

Referencias

- American Philosophical Association, (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Documento reproducido por Educational Resources Information Center (ERIC), U. S. Department of Education.
- Benavides C y Ruíz A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo. Una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*. ISSN-e 2664-1488, ISSN 2664-1496, (4) (2). 62-79
- Cubillos-Sánchez J. (2022). Capítulo 6. Potenciando el pensamiento crítico: una experiencia en educación media en Maestros de lengua como agentes de cambio: reflexión e investigación en las aulas de clase. Tejada I, Peña B, Peña M (autores compiladores). Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes; Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano. XXI, 205 páginas: ilustraciones; 17 x 24 cm. ISBN 9789585122765 (rústica) ISBN 9789585122772 (electrónico)
<https://doi.org/10.22430/9789585122772.06>
- De-Juanas, Ángel. (2013). Cuestionar las evidencias, educar en la reflexión: Robert H. Ennis, el estudio del pensamiento crítico y su influjo en la pedagogía del deporte RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, (IX, 33), 298-300 Editorial: Ramón Cantó Alcaraz Madrid.
- De Zubiría S. (1997). *Mentefactos i*. Edición 1. Bogotá.
- Doll, I., Parra, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva revista del pacífico*, (75) (158-180). ISSN (E) 0719-5176
<HTTP://DX.DOI.ORG/10.4067/S071951762021000200158>
- Ennis, R.H., Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir critical thinking essay test*. Midwest Publications
- Ennis R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación University of Illinois*. (. 1,1), 47-64
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. California Academic Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>
- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455. Doi:10.1037/0003-066X.53.4.449
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en Marcha*. (18 1).
- Lipman M. (1988). *Philosophy goes to school*. Library of congress cataloging-in-publication Data. ISBN. 0-8 7722-537-0

- Lipman, M. (1991), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ediciones de la Torre. (Fragmentos)
- Lipman, M. (1995). *El pensamiento crítico: ¿qué puede ser?* Itinerario Educativo, (28), 205-216
- Lipman, M. (2016) *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- López M, Moreno E, Uyaguari F, y Barrera M. (2021). El desarrollo del pensamiento crítico: Un reto para la educación ecuatoriana. *Revista de filosofía, centro de estudios filosóficos, universidad del Zulia*. 38(99), 483-503. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5656092>
- Meseger J., (2016). *Pensamiento crítico una actitud*. Universidad Internacional de La Rioja. ISBN: 978-84-16602-27-8.
- Ossa-Cornejo, C., Palma-Luengo, M., Lagos-San Martín N., Quintana-Abello I., Díaz-Larenas C. (2017). Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. *Ciencias Psicológicas*,(11,1), 2017 Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459551482003>
- Osorio J. (2020). *Pensamiento crítico desde la psicología cognitiva; una desarticulación de lo crítico social y sus posibles implicaciones en la formación universitaria de Psicología*. *Revistan Andinade educación*. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.4>
- Saiz C, Fernández S. (2012). *Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos*. *Revista de Docencia Universitaria*. (10,3) 325 - 346 ISSN: 1887-4592. Universidad de Salamanca.
- Tovstiga, G. (2012). *Estrategia en la práctica: la guía profesional para el pensamiento estratégico*. Buenos Aires: Granica. <https://books.google.co.cr>
- Villarini A. (1994). *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. Perspectivas psicológicas universidad de Puerto Rico. Perspectivas psicológicas*. (3, 4. Año IV). 35-42.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (2002). *Obras escogidas II*. Visor.
- Watson, G., y Glaser, E. M. (1980). *Critical thinking appraisal, forms A and B*. New York: Harcourt, Brace and Wold.



Pensamiento descolonial: Ruta en la configuración de pedagogías descoloniales

Decolonial Thought: Route in the Configuration of Decolonial Pedagogies

Andrea Marcela Mahecha Montañez*

*Magíster en Educación

Universidad Antonio Nariño, Bogotá D.C.

andreamahecha@uan.edu.co

ORCID: 0000-0002-0223-3284

Fecha de Recepción: 15/04/2024

Fecha de Aprobación: 01/07/2024

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20240601/art09>





Citar artículo como:

Mahecha Montañez, A. M. (2024). Pensamiento descolonial: Ruta en la configuración de pedagogías descoloniales. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 199-219.

<https://doi.org/10.61447/20240601/art09>

Resumen

Lo descolonial como teoría se ha venido configurando desde la época de la conquista y ha repercutido hasta nuestros días dentro de la configuración de una pedagogía descolonial. Por lo tanto, con este artículo se busca identificar de qué manera se trazaba el camino de las luchas anticoloniales para que emerja un campo epistémico que interroga varias disciplinas de las ciencias sociales las cuales se habían configurado bajo los paradigmas disciplinares occidentales interrogando el quehacer educativo favoreciendo que en la actualidad se hable de las pedagogías de(s)coloniales. La metodología utilizada está mediada por el protocolo PRISMA, lo que ayudó a sistematizar y llegar a una posterior reflexión de la información encontrada, desde la que se determinó que existen autores que controvirtieron las formas hegemónicas de existir y ser en el mundo distintas a las coloniales, lo cual atravesó la pedagogía; estos planteamientos iniciales fueron agrietamientos descoloniales dentro del régimen colonial, un derrotero para las apuestas descoloniales de intelectuales originarios-as, el devenir de las discusiones anticoloniales y el grupo Modernidad/Colonialidad en la reflexión sobre una pedagogía descolonial desde la que se valoren saberes no hegemónicos y su necesidad en el contexto moderno.

Palabras clave:

Descolonización, Investigación pedagógica, Educación alternativa, América Latina, Ciencias de la educación, Colonia

Abstract

Descolonialism as a theory has been taking shape since the time of the conquest and has had repercussions to this day within the configuration of a descolonial pedagogy. Therefore, this article seeks to identify how the path of anticolonial struggles was traced so that an epistemic field emerges that interrogates various disciplines of the social sciences which had been configured under Western disciplinary paradigms, interrogating the educational task, favoring nowadays we talk about colonial pedagogies. The methodology used is mediated by the PRISMA protocol, which helped to systematize and reach a subsequent reflection of the information found, from which it was determined that there are authors who contested the hegemonic ways of existing and being in the world other than colonial ones, which crossed pedagogy; these initial approaches were descolonial cracks within the colonial regime, a path for the descolonial bets of indigenous intellectuals, the future of anticolonial discussions and the Modernity/Coloniality group in the reflection on a descolonial pedagogy from which non-hegemonic knowledge is valued. and its need in the modern context.

Keywords:

Decolonization, Educational research, Alternative education, Latin America, Educational sciences, Colony

Introducción

La pedagogía de(s)colonial se ha venido configurando a través de la construcción de un pensamiento de(s)colonial aplicado a la educación. Por lo tanto, se muestra la pesquisa de la ruta contextual e histórica seguida por el pensamiento de(s)colonial desde la colonia hasta nuestro tiempo. Pasando por las ideas de lo que se considera de(s)colonial con una perspectiva actual, hasta la consolidación de una teoría de(s)colonial en construcción buscando contribuir a una visión retrospectiva de las fuentes y el camino abierto por pensadores-as anteriores a los-as integrantes del grupo modernidad/decolonialidad, del que se contextualizará más adelante.

El presente artículo responde a la necesidad de trascender los prejuicios que han recaído en las luchas descoloniales y en la producción académica que se ha dado en este campo, los cuales han recibido la calificación de discursos de época (moda), argumento que ha obviado la tradición histórica encarnada en luchas de(s)coloniales datadas desde la colonia, y que, restan la importancia de esta postura teórica cómo un marco ético y político necesario para (re)pensar las pedagogías, particularmente en contextos atravesados por la diferencia colonial.

La estructura del texto se divide en tres secciones. En la primera se aborda el pensamiento de Fray Bartolomé de las Casas, Felipe Guamán Poma de Ayala y Simón Rodríguez en el periodo de la expansión moderno colonial de Europa, colocando el acento en sus aportes a la educación y la pedagogía de su tiempo. En la segunda parte nos ocuparemos de las contribuciones de intelectuales de comunidades originarias para acercarnos a la comprensión sobre cómo se piensan a sí mismos-as en clave de un conocimiento situado; para ello se resalta el trabajo de Fausto Reinaga, Frantz Fanon y Silvia Rivera Cusicanqui, que siguiendo la línea de la primera sección se recalca su participación en las aportaciones en torno al campo de la educación. Se finaliza caracterizando la emergencia de un pensamiento con identidad latinoamericana a finales del siglo XIX e inicios del XX, generado por actores provenientes de diversas disciplinas que tensionaron con sus

reflexiones la configuración de las ciencias sociales y sentaron las bases para la conformación del colectivo de pensamiento modernidad/decolonialidad. En este sentido, se busca identificar de qué manera se trazaba el camino de las luchas anticoloniales para que emerja un campo epistémico que interroga varias disciplinas de las ciencias sociales las cuales se habían configurado bajo los paradigmas disciplinares occidentales interrogando el quehacer educativo favoreciendo que en la actualidad se hable de las pedagogías de(s)coloniales

Metodología

Para la metodología del presente artículo se tuvo presente el protocolo PRIMA, que por la traducción de sus siglas al español, se dice que son «Elementos de informe preferidos para revisiones sistemáticas y metanálisis». Se trata de una metodología para el proceso de sistematización y revisión bibliográfica con la que se busca que exista una forma organizada de organización de los datos obtenidos con el fin de que la investigación pueda ser replicada de manera que se obtengan los mismos resultados (Page et al., 2021).

Para ello se tuvo en cuenta lo descrito por el protocolo, es decir, tener en cuenta una búsqueda inicial (general del tema) que en este caso se trató de la pedagogía decolonial/descolonial, el pensamiento decolonial y teoría decolonial; posteriormente se realizó una búsqueda sistemática (por términos específicos), que para la presente investigación se trató de «pedagogía decolonial», «pedagogía decolonial», «pensamiento decolonial» y «teoría decolonial». Tal búsqueda se realizó en Google, Google Scholar, Dialnet y Redalyc. De allí se extrajeron las principales fuentes para la construcción del artículo, además de una búsqueda manual de las obras más relevantes que se encontraban adscritas dentro de la construcción de un escenario decolonial que describiera las condiciones para el posicionamiento del pensamiento decolonial y la teoría decolonial en la educación.

Uno de los puntos más importantes de la metodología PRISMA es la selección de unos criterios de inclusión y exclusión para los documentos seleccionados. Por ello, estos fueron los criterios que se contemplaron:

Criterios de inclusión:

- Su incorporación es imprescindible. En otras palabras, aporta de manera significativa a la investigación.
- Las fechas de publicación no son un criterio que se tiene en cuenta debido a la naturaliza del artículo.
- El documento tiene trascendencia dentro del campo de la investigación sobre el pensamiento descolonial y en general, ha sido citado y reconocido como relevante dentro del campo de la educación y la teoría descolonial.

Criterios de exclusión:

- Fuentes como blogs o notas periodísticas.
- Es relevante para la educación y la teoría descolonial, pero no aporta de manera significativa a la investigación debido a que trata un tema específico o es descrito de manera más pertinente por otro texto.

Debido a estos criterios de inclusión y exclusión el presente trabajo contiene las fuentes detalladas en el apartado de referencias.

Las fuentes fueron organizadas en un documento Excel teniendo en cuenta los apartados en los que estarían distribuidos los resultados: Agrietamientos de(s) coloniales dentro del régimen colonial, Apuestas de(s) coloniales de intelectuales originarios-as, Latinoamérica se piensa a sí misma. El devenir de las discusiones anticoloniales y Grupo Modernidad/Colonialidad: Colonialidad del poder y del saber.

Resultados

Agrietamientos de(s) coloniales dentro del régimen colonial.

Las condiciones para enfrentar el proyecto moderno-colonial eran adversas, por ello en un esfuerzo de caracterizar las continuidades y rupturas que conforman la ruta de ensamblaje que han recorrido las pedagogías descoloniales es fundamental ubicar el contexto de Abya Yala a finales del siglo XV e inicios del XVI, momento en el que el cristianismo se

consideraba como la única manera de expresarse espiritualmente y en el que el sistema colonial administraba la cotidianidad en general, por tanto, resuenan con mayor contraste las reflexiones de Fray Bartolomé de las Casas (1474-1566) para quien «la religiosidad indígena es una muestra de espiritualidad propia de seres humanos que guardan respeto y admiración por lo sagrado» (Mora, 2020, p.6), que sin duda para el momento era una osadía sostenida por un encomendero y sacerdote español que hacía parte de la corona española.

Sin embargo, la figura de Fray Bartolomé, para pensadores descoloniales como lo son Dussel y Mignolo, que si bien es cierto reconocen el papel del pensamiento Lascasiano, difieren en el reconocimiento de su potencia. Para Dussel representa una grieta importante en la medida que De las casas no reproduce el mito de la modernidad; para Mignolo por el contrario, De las Casas es considerado un pensamiento fronterizo débil ya que nunca se cuestionó la hegemonía del cristianismo, que como menciona Mora (2010).

Mignolo realiza una comparación entre Fray Bartolomé de Las Casas (1484-1566, Sevilla - España) y Guamán Poma de Ayala (1534- 1615, Lima- Perú), este último, cronista peruano, encargado de la enseñanza de la lengua castellana a los indígenas, quien en sus escritos se encarga de retratar algunos desmanes de los encomenderos y abusos cometidos por los funcionarios de la corona a la población indígena. Mignolo (2010) comenta que «Mientras Las Casas criticaba en el interior mismo de la política imperial, sus abusos, Guaman Poma de Ayala estaba embarcado ya en el desprendimiento político y epistémico» (p. 39). Entonces, Guaman Poma tenía un compromiso tangible de su descontento con el poder dominante.

En el seguimiento de las fuentes que posibilitaron la configuración del pensamiento descolonial actual, se destaca un texto de Poma de Ayala (1615) durante el destierro por el corregidor de Lucanas, «Primer nueva corónica y buen gobierno», donde el autor menciona la «nueva corónica» como la necesidad de construir una crónica donde se tengan en cuenta las narraciones de los pueblos originarios.

Siguiendo la ruta de las hendiduras ocasionadas al sistema colonial imperante, el pensamiento de Simón Rodríguez (1769-1854), pedagogo venezolano, constituye un hito

que materializa ese cruce inicial entre un pensamiento descolonial y el quehacer pedagógico, al proponer un sistema educativo pluriversal y público, planteando una escuela de primeras letras que avanzara con la inclusión de niños pardos y negros. Además, Rodríguez (2018) veía la posibilidad de una educación desde la superación de la cultura colonial buscando abolir la esclavitud.

Apuestas de(s)coloniales de intelectuales originarios-as.

Un claro ejercicio de(s)colonial es posicionar a las y los intelectuales de comunidades originarias para acercarnos a la comprensión sobre cómo se piensan a sí mismos-as en clave de la herida colonial y de la opción de(s)colonial, en tanto que la ubicación de las reflexiones de quienes viven de primera mano las opresiones coloniales tienen una visión de complejidad que pasa las reflexiones académicas por el cuerpo y la vivencia.

La pregunta por el indio y la correspondiente maduración de la misma en el desarrollo del pensamiento indiano, es posible recogerse en el indianismo descolonial de Fausto Reinaga (1906-1994), intelectual quechua, que en la segunda mitad del siglo pasado cuestionó las concepciones dominantes en su momento. Sobre la represión y el reemplazo de ideas de los pueblos indígenas en las diferentes esferas de lo social, Reinaga (2010) realiza una crítica a occidente y la promoción de esta subordinación: «Es el Estado con su Universidad, su escuela, su prensa y sus escritores, quien produce el analfabetismo, el hambre y las matanzas de la gente que explota y esclaviza» (p. 246).

En consecuencia, para Reinaga la occidentalización de las ideas de los pueblos colonizados ha llegado hasta las instituciones que se conciben dentro de un Estado, entre ellas, las que se ven cristalizadas dentro de la esfera educativa. Esto se ve reflejado lo que llama La ‘colonización pedagógica’, la cual supone un control, un «esclavizamiento espiritual y material del país» (Reinaga, 1956, p. 7). Así, la educación se convierte en una herramienta que, a pesar de crear consciencia, es colonizada en la medida que no llama a la revolución.

Luego de la violencia existe una represión más pasiva, pero igual de nociva que pasa desde la educación, por el control del lenguaje, hasta el sometimiento de ideas. Frantz Fanon, psiquiatra y filósofo francés-caribeño, devela algunos de los procesos que se llevan a cabo

desde la educación para reproducir el sometimiento, como en la colonización. Para él, «disciplinar, domesticar, reducir y ahora pacificar son los vocablos más utilizados por los colonialistas en los territorios ocupados» (Fanon, 1965, p. 155); y son utilizados de igual manera en los espacios educativos, referenciando así los procesos civilizatorios que el colonizador tiene en cuenta.

Este desarrollo teórico planteado por Fanon ha inspirado reflexiones que desarrollan las intersecciones que se dan en el cruzamiento de categorías como racismo, colonialismo y educación, dando paso a obras que abordan el proyecto político que se desprende de estos análisis, relacionados con lo que implica la descolonización de la pedagogía, una de estas es: «Fanon y la educación. El niño como método», donde Erica Burman (2019) retoma algunos de los planteamientos de Fanon y demuestra la vigencia de este autor. Para ejemplificar la influencia de Fanon en la pedagogía contemporánea, lo hace comentando que contribuyó en poner en discusión las posibilidades que ofrecerían otras formas de ver la educación diferentes a las tradicionales, Fanon hablaba, por ejemplo, del rol de algunos modelos de docente que perpetúan una «violencia pedagógica»:

Existe la violencia pedagógica necesariamente encarnada estructuralmente por la posición del «maestro», de asumir que uno sabe más, o de estar institucionalmente posicionado como tal y, por lo tanto, verse incapaz de apoyar y responder a otros conocimientos que se formulan. (Burman, 2019, p. 176)

Allí critica una educación llevada por el ego y el positivismo que parece ignorar saberes «otros». Fanon entonces determina que debería haber una posibilidad de permitir conocimientos plurales y experiencias diferentes a las que las y los docentes puedan compartir.

Para finalizar este apartado, se abordará el aporte de Silvia Rivera Cusicanqui (1949-), quien es socióloga, historiadora y activista boliviana de origen aymara. Una de sus defensas más notables ha sido encaminada a la reivindicación de los pueblos indígenas subalternizados visibilizando su capacidad de agencia y apartando los estereotipos que rodean a los pueblos originarios y sus culturas (Rivera Cusicanqui, 2015).

De igual manera ha planteado el pensamiento ch'ixi como una práctica descolonizadora del mestizaje, que lo repiensa como un espacio en el que se reconoce el lado indígena, pero igualmente el europeo, concibiéndolo como la permanencia de la lucha entre la subjetividad india y europea (Rivera Cusicanqui, 2018). Incluso se desmarca de las y los teóricos visibles que se sitúan en el grupo modernidad/colonialidad, realizando de esta forma una profunda crítica a la colonización intelectual:

y ni qué decir de Mignolo y compañía, cuya labor desde los años noventa ha sido la de crear satrapías académicas en las universidades más elitistas del norte vendiendo la idea de la descolonización a sus nuevas audiencias, rebautizada como «lo post-colonial», o lo «de(s)colonial». (Rivera Cusicanqui, 2018, p.27).

Rivera Cusicanqui, a pesar de no ser pedagoga, realiza algunos aportes que se adscriben a la pedagogía descolonial. Esto se puede evidenciar en su texto *Los artesanos libertarios y a ética del trabajo*, donde Rivera Cusicanqui (2013), refiriéndose al relato oral, el cual afirma que es una forma de tener en cuenta el contexto y lo experiencial una transmisión de conocimientos menos centrada en una mirada positivista y rígida que caracteriza a algunos sectores de la educación contemporánea.

Latinoamérica se piensa a sí misma. El devenir de las discusiones anticoloniales.

En la primera mitad del siglo XX, Latinoamérica atravesaba diversas desigualdades evidenciadas en las dificultades al acceso a la educación. En este sentido, la contradicción entre oprimidos y opresores es concebida por Paulo Freire (1921-1927) como un problema a superar con la educación liberadora, que implicaba que un proceso de concienciación, a través de diálogos horizontales y comunitarios que niegan la educación bancaria. «En la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes» (Freire, 2005, p. 79).

La necesidad liberadora que recorría a Latinoamérica, implicaba tomar conciencia en el ámbito educativo del grado de dependencia cultural en relación a Europa, y es Leopoldo Zea (1912-2004), filósofo mexicano, quien cuestionó también lo impuesto desde las visiones occidentales hegemónicas para controvertir. Zea (1972) se oponía a considerar los

valores europeos como los únicos válidos en América proponiendo superar la subordinación cultural que sienten las mismas personas latinoamericanas.

Los mayores aportes de Leopoldo Zea estuvieron encaminados en su mayoría al planteamiento de la necesidad de una construcción de una identidad para los sujetos de América Latina, esto en obras como *El pensamiento latinoamericano* (1976) y *En torno a una filosofía americana* (1945). Sus aportes a la pedagogía y la educación están relacionados con esta filosofía de la que se desprende lo propio, la necesidad de «lograr la integración a través de la educación y la cultura» (Zea, 2000, p. 284). En otras palabras, se trata de contextualizar la educación proponiendo un cambio hacia una educación situada que se relacione con el contexto latinoamericano. La propuesta de Leopoldo Zea está determinada por la configuración de posibles alternativas a las propuestas educativas que se han tomado de Europa. El autor menciona que «la pretensión de hacer de una verdad circunstancial una verdad eterna da lugar a las contradicciones» (Zea, 1943, p.23).

Zea trabajó de manera colaborativa con Gregorio Weinberg (1919-2006), escritor, investigador y docente argentino, en el libro «América latina en sus ideas» (1986), del que se desprendería una de sus obras más importantes «Modelos educativos en el desarrollo de América Latina» (1984), donde criticó la forma tradicional de hacer pedagogía en América Latina y buscó un rescate de lo propio. Gregorio Weinberg coincidía con las nociones descoloniales de reconocer lo propio de América Latina como espacio con problemáticas y particularidades que requieren de una reflexión profunda de sí misma considerando lo regional y local. Por ello, hace referencia a la necesidad de la recuperación de los pueblos originarios y sus posibles aportes en la educación (Weinberg, 1984)

Parte de la valorización de percepciones plurales del mundo se dan desde la educación reconociendo a las personas como parte de una red diversa en la que intervienen sentires y pensamientos distintos. Es por esto, que Adriana Puiggrós (1941-) pedagoga argentina, con su texto «Sujetos, Disciplina y Curriculum», recuperó los espacios y teorías alternativas en educación desde las que buscó una reivindicación del sujeto pedagógico. Para Puiggrós (1990), la alternativa pedagógica es la pluralidad de perspectivas que validan a un nuevo

sujeto pedagógico de manera contextualizada. Por lo cual Santos et al., (2018) la considera como una escritora que se adscribe a una perspectiva descolonial

Para Puiggrós (2005) no basta la cobertura en la educación, sino que es también importante el reconocimiento de otras formas, como la Educación Popular, de hacer pedagogía. La educación sigue entonces siendo un instrumento estandarizado y controlado por Estados que velan más por emular los modelos europeos, que por considerar pedagogías y formas de hacer educación fuera de lo hegemónico y que podrían estar relacionadas con lo ancestral, experiencial y contextualizado.

Grupo Modernidad/Colonialidad: Colonialidad del poder y del saber

Los autores anteriormente mencionados, coinciden en la necesidad de una educación que vele por el reconocimiento de lo distinto y que contemple a Latinoamérica como territorio particular, con sus propias necesidades. Estos antecedentes enriquecieron el terreno para que a finales del siglo XX e inicios del XXI, se consolidara un proyecto de(s)colonial al interior del colectivo de pensamiento Modernidad/Colonialidad (MC), y que como lo mencionó Arturo Escobar (2003), estuvo formado por un grupo de investigadores en Latinoamérica y en los Estados Unidos que elaboraron en su momento una interpretación de modernidad, globalidad y diferencia:

He denominado este grupo (...) a lo que parece ser una perspectiva emergente, pero significativamente coherente que está alimentando un creciente número de investigaciones, encuentros, publicaciones y otras actividades en torno a una serie de conceptos compartidos, aun si son objeto de debate. Este cuerpo de trabajo constituye una nueva perspectiva desde Latinoamérica, pero no solo para Latinoamérica sino para el mundo de las ciencias sociales y humanas en su conjunto. (p. 51)

Sus integrantes más destacados han sido, Anibal Quijano, Edgardo Landier, Ramon Grosfoguel, Walter Dignolo, Zulma Palermo, Catherine Walsh, Enrique Dussel, María Lugones y Nelson Maldonado Torres, entre otros-as. Varias de sus reflexiones teóricas han dado lugar a diferentes categorías de análisis que vienen permitiendo interrogar algunos

campos epistémicos que se han configurado únicamente desde los enunciados desde Europa y en alguna medida de Norteamérica, contribuyendo a la naturalización de una serie de prácticas que posibilitan procesos de subalternización a partir de clasificaciones y diferenciaciones como la idea de raza, género y clase.

Los postulados de Aníbal Quijano dialogaron con el desarrollo teórico de Jose Carlos Mariategui, la teoría de la dependencia y la concepción del sistema mundo de Wallerstein, el fruto de estas intersecciones marcaron la originalidad para explicar a través de la categoría de la Colonialidad del poder y la clasificación social, la manera como la colonialidad es un fenómeno histórico que se extiende hasta el presente e interviene en el sostenimiento del sistema capitalista el cual no se configura exclusivamente en las contradicciones de las clases sociales, sino que intervienen aspectos como la como la raza, el género y el trabajo, en este entendido, para comprender la colonialidad del poder Quijano (2014) indica que:

el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación / dominación / conflicto articuladas (...) de los siguientes ámbitos de existencia social: 1) el trabajo y sus productos; 2) en dependencia del anterior, la «naturaleza» y sus recursos de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; 5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular (p. 289)

Además, el autor con el fin de evidenciar las implicaciones de la colonialidad del poder menciona que esta «aún ejerce su dominio, en la mayor parte de América Latina, en contra de la democracia, la ciudadanía, la nación y el Estado Nación moderno» (Quijano, 2000, p. 821). Los planteamientos teóricos de Quijano, se complejizan con los aportes de Enrique Dussel los cuales están centrados en el desarrollo de sus ideas en torno a lo que él denominaría mito de la modernidad, que es «un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimación, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario» (Dussel, 1994, p. 70).

El mito de la Modernidad entonces, es una develación acerca de las relaciones que se producen hasta la actualidad desde las que se subalterniza a través de la fuerza a grupos sociales marginados justificando la violencia del dominante al dominado en favor de mantener su dominio justificado en el mito de la modernidad.

Otra de las variables que dota de profundidad, los planteamientos es la definición de Matriz Colonial del poder desarrollada por Walter Mignolo (2010): «La matriz colonial de poder es en última instancia una red de creencias sobre las que se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre sus consecuencias» (p. 12). Por lo tanto, la matriz colonial del poder es lo que rige al mundo moderno/colonial, está compuesta por una serie de ideas que perpetúan la colonialidad en la actualidad. Mignolo reúne lo planteado por Quijano (2000) para mostrar que la matriz colonial del poder se basa en el control de la tierra, la mano de obra, la autoridad, el género, la sexualidad, la subjetividad, el conocimiento, la naturaleza y los recursos naturales.

Mignolo (2010) plantea la categoría a la que denomina «geopolítica del conocimiento» que es fundamental en el análisis de la configuración de epistemes que se resisten al eurocentrismo el cual permea las disciplinas de las ciencias sociales, para este caso particular las la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación:

la geopolítica del conocimiento nombra la ubicación histórica (...) y la autoridad de la localización de las enunciaciones negadas y devaluadas por parte de la dominación y la hegemonía de ambas políticas imperiales del conocimiento y del entendimiento, la teológica y la egológica. (Mignolo, 2010, pp. 37-38)

Con esta categoría Mignolo (2010) busca ubicar en espacios geopolíticos a los territorios dominantes y dominados teniendo en cuenta que el colonialismo tiene bases estructurales y sistemáticas en las que la historia, la política y lo geográfico han sido ejes relevantes en su consolidación negando epistemes «otras»; sin embargo, Mignolo advierte que esta comprensión debe estar acompañada de acciones, por tanto, define otra categoría que es la desobediencia epistémica:

El desprendimiento es urgente y requiere un vuelco epistémico descolonial (que está en marcha en distintas regiones del planeta) aportando los conocimientos adquiridos por otras epistemologías, otros principios de conocer y de entender, y por tanto, otras economías, otras políticas, otras éticas. (Mignolo, 2010, p. 17)

Esta categoría se desarrolla a partir del desprendimiento de lo que dicta lo colonial representado en la modernidad y las epistemologías occidentales por medio de un «desacate» de lo que estas plantean y la valorización de lo «otro».

La geopolítica del conocimiento y la desobediencia epistémica, dejan en la superficie del análisis, el carácter eurocéntrico y la relación entre el saber eurocentrado y válido, y un saber «otro», diferente al europeo que no lo es, a este respecto Castro-Gómez (2005) contribuye en delinear otra variable, «punto cero». Desde el «punto cero» se configura cualquier tipo de conocimiento considerado como legítimo y aceptable; el eurocentrismo será entendido como la combinación del etnocentrismo y el socio-centrismo europeo, que se han pretendido imponer como paradigma universal de la historia, el conocimiento, la política, la estética y la forma de existencia. Castro-Gómez (2005) define entonces el punto cero como:

El ideal del científico ilustrado es tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano – considerado como fuente de error y confusión (...) el lenguaje científico es visto por la Ilustración como el más perfecto de todos los lenguajes humanos, en tanto que refleja de forma más pura la estructura universal de la razón. (p. 14)

A esta diferenciación entre saberes válidos y no válidos, y el reflejo de la colonialidad dentro del conocimiento fue a lo que se nombre como colonialidad del saber, que se desarrolló por distintos autores en el texto titulado «La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas» y que fue compilado por Edgardo Lander (2000). Allí se definen ideas que determinan esta categoría, como la planteada por el mismo Lander (2000) cuando menciona que:

Esta es la cosmovisión que aporta los presupuestos fundantes a todo el edificio de los saberes sociales modernos. Esta cosmovisión tiene como eje articulador central

la idea de modernidad, (...) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad ('ciencia') sobre todo otro saber (p. 9)

Este cuestionamiento tiene como propósito abrir, por tanto, una gama de posibilidades epistemológicas que se esfuerzan «por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo» (Restrepo y Rojas, 2010, p. 21), que reconfiguran la forma de pensarnos en nuestros contextos y, por ende, el camino que recorreremos para indagar a la educación, que nos permite tomar distancia de aquellos procesos en los que la colonialidad del saber cumple con su papel preponderante de la reproducción de formas jerárquicas y heterárquicas de producir conocimiento.

Discusión

Los autores que se encuentran adscritos al periodo de la conquista se sitúan como autores que entregan una narración alternativa a todas las existentes y denuncia el mal gobierno del virreinato durante esos años. Desde ese momento, hasta nuestros días existen esfuerzos que se alejan del pensamiento que dominaba la época tornándose en una negación de las visiones de educación y política más allá de la occidental dominante y en cambio disponer de nuevas determinaciones que propendieran por la igualdad e inclusión social y la conciencia del otro-a en el ejercicio educativo.

Es fundamental advertir que la colonialidad del saber atraviesa a los sujetos en contextos educativos, y puede expresarse en una negación de los conocimientos distintos a los avalados por concepciones en su mayoría europeas heredadas. Lo que podría, en este sentido, considerarse «más moderno» que la universidad misma y el ideal que la sustenta, respecto de que el acceso a la educación es lo que civiliza y «saca del atraso».

Esta es una de las formas por las cuales se materializó el eurocentrismo y sigue permaneciendo hoy en día con un alto grado de vigor, es lo referente a la validación y negación del conocimiento; pues Occidente, al pensar en el acceso y producción del conocimiento, su configuración y metodología, supuso la existencia de un campo objetivo, sin pretensiones políticas ni económicas, al alcance de todos y todas. La colonialidad del saber opera como forma de determinar, por ejemplo, la superioridad del saber «científico»

sobre el ancestral; claramente es relevante el rigor científico y la ciencia como fuente, pero la negación de otras formas de producir conocimiento, especialmente en las ciencias sociales, resulta contraproducente si se desea contar con lo distinto en la configuración de los saberes.

El presente estudio cuenta con algunas limitaciones que son tenidas en cuenta en su construcción como posibilidades de análisis futuras. Por ejemplo, desde los mismos criterios de inclusión y exclusión, en los que las fuentes utilizadas son precisamente avaladas por el rigor científico que de algún modo se critica en el cuerpo del texto. No porque cualquier fuente debería ser avalada, sino porque las experiencias, más allá de la teoría deberían tenerse también en cuenta. Se contempla como una oportunidad revisar el recorrido de la pedagogía descolonial desde las experiencias educativas y no solo de lo que se demandaba y demanda desde los escenarios teóricos.

Conclusiones

En conclusión, los intersticios al sistema colonial, que fueron desarrollados por pensadores que de alguna manera hacían parte del régimen administrativo colonial, pero a su vez, advertían los excesos del mismo y vislumbraban las injusticias cometidas en Abya Yala por el imperio español, y que fueron manifestadas en las Crónicas de Indias o en la propuesta y materialización de sistemas educativos incluyentes, que para la época eran la excepción e incluso un ejercicio de valentía respecto a la concepción hegemónica que estaba construyendo por parte de los españoles respecto a las comunidades originarias. En este sentido es fundamental, tener en el radar que el pensamiento descolonial si bien es cierto, que tiene un auge en épocas recientes, no deben desconocerse las figuras que advirtieron y alertaron sobre la opresión colonial, en momentos donde las oportunidades de hacerlo no existían.

Por otra parte, las reflexiones en torno a la colonialidad del saber nos permiten comprender que solo se considera válido aquel conocimiento que es producto del ejercicio racional y experimental, el cual, se hace manifiesto en un lenguaje técnico basado en categorías conceptuales que permiten entender los diferentes fenómenos del mundo que son

analizados por parte del campo científico. En consecuencia, aquellos saberes que no se producen bajo dicha lógica se consideran falacias o supersticiones, y, por tanto, son subordinados y excluidos de los diferentes escenarios académicos e informativos. En este contexto, resulta especialmente relevante poner en discusión la posibilidad de visibilizar lo «otro» en el mundo contemporáneo que se aleja cada vez más del cuidado de la tierra y lo experiencial como válido.

Referencias

- Burman, E. (2019). *Fanon y Educación El “niño como método”*. Morata
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. (1° ed). Pontificia Universidad Javeriana.
<http://hdl.handle.net/10554/41212>
- Dussel, E. (1994). 1492 - *El encubrimiento del otro: (Hacia el origen del mito de la modernidad)*. Plural Editores.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo» El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51–86.
<https://doi.org/https://doi.org/10.25058/20112742.188>
- Fanon, F. (1965). *Los condenados de la Tierra*. Fondo de Cultura Económica México.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido* (55° Edición). Siglo XXI Editores.
- Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la decolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Mora, L. (2020). Bartolomé de Las Casas y el pensamiento decolonial: debates y precisiones. *Revista Estudios*, (41), 1-17. <https://doi.org/10.15517/re.v0i41.44849>
- Pagea, M., McKenzia, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalm, M., Lin, T., Loder, E., Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P., Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía

- actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Research Methods & Reporting*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Poman de Ayala, F. (1615). *Nueva crónica y buen gobierno*. Biblioteca Ayacucho.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Convenio Andrés Bello.
https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15365/1/puiggros_de_simon_rodriguez_a_paulo_freire.pdf
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708050100/11_quijano.pdf
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder: antología esencial* (pp. 285-327).
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Reinaga, F. (1956). *Franz Tamayo y la revolución boliviana*. La Paz: Casegural.
- Reinaga, F. (2010). *La Revolución India*. Movimiento Indianista Katarista.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad de Cauca, Instituto pensar.
https://www.researchgate.net/publication/271506120_Inflexion_decolonial_fuentes_conceptos_y_cuestionamientos
- Rivera Cusicanqui, S. (2013). *Los artesanos libertarios y la ética del trabajo*. Taller de Historia Oral Andina.
<http://www.relats.org/documentos/HIST.America.LehmnRivera1988.pdf>

- Rivera Cusicanqui, S. (2015). Historia oral, investigación-acción y sociología de la imagen. Educar para vivir bien, vivir bien para educar. *XXII Simposium de Educación, ITESO*. Guadalajara, Jalisco, México.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Rodríguez, S. (2018). *Sociedades Americanas en 1828* (1.^a ed.). Universidad Autónoma Metropolitana. <https://casadelibrosabiertos.uam.mx/gpd-sociedades-americanas-en-1828.html>
- Santos, J., Piovezana, L. y Bernardi, L. (2018). Colonialidad y descolonización en la educación latinoamericana: el caso de las licenciaturas interculturales indígenas con el Pueblo Kaingang. *EccoS Revista Científica*, (45), 59-78.
<https://doi.org/10.5585/eccos.n45.8281>
- Weinberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. CLACSO.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201111054036/Modelos-educativos.pdf>
- Zea, L. (1943). *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Zea, L. (1945). *En torno a una filosofía americana*. El Colegio de México.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ces-colmex/20200914040753/jornadas-52.pdf>
- Zea, L. (1972). *América como conciencia*. Paginadura Ediciones.
- Zea, L. (1976). *El pensamiento latinoamericano*. Ariel.
- Zea, L. (1986). *América Latina en sus ideas*. UNESCO.
- Zea, L. (2000). *Fin de Milenio: emergencia de los marginados*. Fondo de Cultura Económica.