UNIVERSIDAD DE MANIZALES

Carrera 9 No. 19-03
Conmutador 887 9680
www.umanizales.edu.co
Manizales, Colombia

Educación y Pedagogía
trayectos recorridos
© Universidad de Manizales

Fondo Editorial, Universidad de Manizales
Abril de 2018

ISBN: 978-958-5468-02-3

Educación y Pedagogía
trayectos recorridos

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

Educación y Pedagogía
trayectos recorridos

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Universidad de Manizales - Cinde
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Línea de investigación Educación y pedagogía

UNIVERSIDAD DE MANIZALES®

Educación y Pedagogía
trayectos recorridos

Educación y Pedagogía
trayectos recorridos

Héctor Fabio Ospina, María Piedad Marín-Gutiérrez,
Andrés Klaus Runge-Peña, Claudia Vélez-De La Calle,
Beatriz Ramírez-Aristizábal, Blanca Gallardo-Cerón,
Camilo Andrés Ramírez-López, Claudia Jurado-Alvarán,
Claudia Patricia Uribe-Lotero, David Alberto Londoño,
Gina Marcela Ordóñez-Andrade, Glenis Bibiana Álvarez-Quiroz,
Hamlet Santiago González-Melo, José Miguel Olave-Astorga,
Julio Roberto Jaime-Salas, Liliana María Del Valle-Grisales,
María Eugenia Córdoba, Marifelly Gaitán-Zapata,
Néncer Losada-Salgado, Simón Montoya-Rodas

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Universidad de Manizales - Cinde
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Línea de investigación Educación y pedagogía

Rector
Guillermo Orlando Sierra Sierra

Vicerrector
Jorge Iván Jurado Salgado

Secretario General
Denis Rincón Grajales

Decano
Gonzalo Tamayo Giraldo

Directora Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juvetud
Sara Victoria Alvarado

Coordinador Línea de Educación y pedagogía
Hector Fabio Ospina

Educación y pedagogía
Trayectos recorridos

© Universidad de Manizales
Manizales, Mayo de 2018
ISBN: 978-958-5468-02-3

Diseño y diagramación
Gonzalo Gallego González
Fondo Editorial, Universidad de Manizales

Las opiniones contenidas en los artículos de esta publicación no comprometen a la Universidad de Manizales, son responsabilidad de los autores, puesto que dentro de su ámbito democrático de cátedra libre y libertad de expresión, no se restringen conceptos u opiniones. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente y el autor.

Contenido

Presentación 8
Rutas de significado en la configuración del estado del arte 12
Diseño metodológico del estado del arte 15
Educación política: formar para la democracia 22
Subcategoría Poder y educación: de la dominación a la resistencia 26
La escuela como escenario de socialización política 41
Subcategoría: Micropolítica y macropolítica 53
Subcategoría: Justicia social 59
Subcategoría: Participación 61
Lista de referencias 76
Sujetos presentes en el contexto pedagógico 78
Presentación 78
A modo de conclusión. Sujetos: niños, niñas y jóvenes 88
Lista de referencias 95
Lógicas, enfoques y epistemologías sobre educación y pedagogía 96
Introducción 96
Método 104
Distancias: de los discursos y la formación discursiva 139
Los encuentros 140
El investigador como arqueólogo y genealogista 142
El saber y el poder como productores de realidad 144
Historia ontológica de sí mismos 146
Conclusiones 147
Lista de referencias 150
Opción metodológica: rutas y equipajes de las investigaciones 156
Introducción 156
Descripción del foco opción metodológica 158
Perspectivas en el Tratamiento de los Datos (PTD) 177
Técnicas para abordaje de los fenómenos y análisis de información 188
Recolección de la información 190

Conclusiones 196
Lista de referencias 200
Ciencia-tecnología como campo de
estudio educativo: mediaciones contemporáneas 204
Introducción 204
Ciencia, tecnología y sociedad 207
Tecnología 216
Lista de referencias 222
Trayectos y horizontes, educación y pedagogía 224
Presentación 224
1. Categoría Diversidad 229
2. Categoría Enseñanza-aprendizaje 249
3. Categoría Escenarios pedagógicos 257
4. Categoría Investigación educativa y pedagógica 265
5. Categoría Escuela del mundo de la vida 273
6. Categoría Saber y discursos pedagógicos 276
Conclusiones 290
Lista de referencias 293
Autores 299

Educación y Pedagogía: trayectos recorridos / Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – Cinde, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Línea de Investigación Educación y Pedagogía. – Manizales: Universidad de Manizales, 2018.
307 páginas.
ISBN: 978-958-5468-02-3
1. Educación – Colombia 2. Educación – Investigaciones 3. Pedagogía – Investigaciones 4. Educación Política 5. Socialización Política 6. Difusión de información científica 7. Participación ciudadana. I. Título.

Dewey 370.7 cdd 21

Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptores recuperados de Tesauro LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca

Presentación

En Colombia, como en muchos países de América Latina, los programas de doctorado y maestría son fundamentales para consolidar la estructura educativa de la nación, por cuanto los doctores y magísteres son quienes deben asumir, de manera sistemática, los procesos investigativos, en especial en las instituciones de educación superior, que benefician a la academia y a la sociedad y aportan a la reflexión, producción e intervención desde los diferentes campos del conocimiento en que se ofrecen.

Por eso, un factor importante para optimizar los beneficios de los programas de doctorado y maestría, es revisar la incidencia que van teniendo en los distintos espacios donde se propusieron causar impacto, e ir cualificando los procesos investigativos, que son la parte vital de su dinámica formativa y de producción de conocimiento.

En este sentido, y de manera particular en torno al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y a la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Uni-

versidad de Manizales en alianza con el Cinde, se adelantó la construcción del estado del arte, con base en todas las investigaciones de la línea «educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades», El corpus que sirvió de base para la elaboración del Estado del Arte lo conformaron19 tesis doctorales realizadas entre los años 2006 y 2012, 15 trabajos de investigación de la maestría efectuados en el periodo 2002–2013, y 4 proyectos de investigación llevados a cabo en su Centro de Estudios en Niñez y Juventud, en una ventana de tiempo del año 2002 al 2013.

El estado del arte se entiende como la elaboración de redes de sentido para establecer relaciones, conexiones, límites, umbrales y articulaciones en los aspectos teóricos, epistemológicos, metodológicos y disciplinares, en los campos de la educación y la pedagogía, que se derivan del análisis de las producciones investigativas consideradas en el presente estudio. La metodología empleada para la realización del estado del arte, se inscribe en el enfoque cualitativo desde la propuesta de la teoría fundada para la interpretación y análisis de la información, utilizando como técnica el análisis documental en las siguientes tres fases: preoperatoria, heurística y hermenéutica.

En este ejercicio de elaboración del estado del arte emergieron, a partir de los trabajos y tesis analizadas, los siguientes focos de comprensión o categorías centrales: supuestos epistemológicos, opción metodológica, sujetos, ciencia y tecnología en la educación, educación política, educación y pedagogía. Estos hacen referencia a ejes de reflexión fundamentales en el marco educativo contemporáneo. Además, cada foco de comprensión está constituido por subcategorías que surgen de los propios trabajos analizados.

El foco de comprensión «supuestos epistemológicos» alude a las perspectivas epistemológicas en las cuales se inscribe cada una de las investigaciones analizadas, donde se destacan el positivismo, la hermenéutica comprensiva, el posestructuralismo, y la crítica de la acción social.

Por su parte, el foco «opción metodológica» se refiere a la ruta metodológica empleada en los trabajos analizados, dentro de la cual se identifican el enfoque metodológico y el tipo de diseño con sus técnicas e instrumentos.

El foco «sujetos» corresponde a la concepción de los sujetos en un escenario pedagógico que se ha asumido en los desarrollos investigativos de la línea, en donde emergen tres subcategorías: actores y voces, subjetividad y aspectos del desarrollo humano.

El foco «ciencia y tecnología en la educación» se ocupa de identificar, en los trabajos analizados, la relación entre la ciencia, la tecnología y la edu-

cación, los problemas contemporáneos derivados de los cambios generados por las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), el avance de la ciencia y el fomento de la investigación en innovación educativa.

Adicionalmente, el foco «educación política» se refiere a la formación de personas capaces de convivir, unas con otras, en ambientes de cooperación, personas críticas con capacidad de reflexión, con sentido ético e interesadas en el devenir y bienestar público.

Por último, el foco «educación y pedagogía» se centra en evidenciar los productos investigativos relacionados con los factores que intervienen en los procesos formativos, como son la investigación, las prácticas pedagógicas, la diversidad, los dispositivos pedagógicos, entre otros, que inciden en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Así pues, en el presente texto mostramos los resultados de un trabajo riguroso, desarrollado por los sujetos participantes del doctorado que formamos parte de la línea de investigación «educación y pedagogía», con el acompañamiento y producción del director y los profesores y profesoras de la línea.

Queda a consideración de los lectores y lectoras esta producción colectiva de conocimiento, que puede iluminar a otras instituciones interesadas en reflexionar sobre la educación y la pedagogía en un contexto que reclama estudios pertinentes que contribuyan al mejoramiento de las condiciones educativas.

Rutas de significado en la configuración del estado del arte

La investigación en el campo de la educación y la pedagogía se despliega desde contextos y escenarios tan diversos como dinámicos y complejos, lo que conlleva a la necesidad de asumir la construcción y resignificación constante de los objetos de estudio mismos que toman forma desde los avances del conocimiento, esto es, desde la ampliación de sentidos que se puntualizan en cada trayecto investigativo que nace en la Línea de Investigación en Educación y pedagogía.

El presente ejercicio del estado del arte se enmarca en las necesidades de dicha dinámica, dando cuenta del conocimiento sobre nuestros problemas de investigación y constitución de los objetos de estudio.

Podemos identificar tres elementos constituyentes de los objetos de estudio íntimamente vinculados entre sí, que permiten hallar tres dimensio-

nes de la constitución de los elementos de estudio, a saber: lo que pasa, los relatos acerca de lo que pasa —donde se refleja la conciencia de los sujetos participantes—, y lo que se argumenta acerca de los sucesos y sus relatos, o sea, el discurso y documentación de ese discurso. En esta última dimensión afloran las condiciones de conciencia y emerge la hermenéutica profunda, característica central de los estados del arte, dimensión esta que se desarrollará en un momento posterior al estado del arte presentado.

El lugar de posibilidad de un estado del arte radica en el horizonte interpretativo de diferentes estratos de constitución de la realidad, desde los cuales se instituyen modos de ser/hacer y decir/representar la misma. Así las cosas, el estado del arte da cuenta de otros lugares desde los cuales se instituye lo social desde los modos de ser/hacer —el estrato de lo que pasa y los relatos de los sujetos acerca de lo que pasa— propio de los estados del arte sobre la práctica, y los modos de decir/representar —el estrato argumentativo— propio de los estados del arte investigativos.

En las diversas propuestas de construcción de estados del arte, el conocimiento es un producto social, una creación compartida, y su proceso de producción está atravesado e influido por los valores de los sujetos que lo construyen, llámense comunidad académica o comunidad social. Por

lo tanto, la inmersión intersubjetiva en la realidad que se quiere conocer es la condición a través de la cual se logra comprender su lógica interna y su especificidad, esto es, los modos de institución de la realidad desde los marcos de inteligibilidad social. Los estados del arte rescatan pues la importancia de la subjetividad, siendo ésta la garante y vehículo a través del cual se logra el acercamiento al estado del conocimiento sobre un problema u objeto de estudio, es decir, sobre la realidad que construimos socialmente.

Con la construcción de estados del arte sobre fuentes documentales contribuimos al establecimiento de comprensiones sobre la forma como agentes investigadores y teóricos del objeto en cuestión, viven, explican y recrean los desarrollos que plasman en su producción, avanzando así en el conocimiento epistemológico, teórico y metodológico de un campo tan complejo y diverso como el de la educación y la pedagogía. Identificar vacíos y necesidades sobre la producción y adquisición de estrategias y técnicas, recuperar la producción existente para su óptima utilización, y aportar a la definición y estructuración de líneas y grupos de investigación en esta área, son objetivos de los estados del arte que obedecen a una naturaleza que da cuenta de las formas instituidas del ser/hacer y del decir/representar de la realidad social.

En el presente estado del arte recogemos las características metodológicas propias del ejercicio de investigación documental, planteando como objeto central recuperar y trascender reflexivamente el conocimiento construido y acumulado sobre un tema, un campo de estudio o un problema de indagación. En este orden de ideas y como lo plantea Mejía de Camargo, 1997, un estado del arte

> (…) implica aproximarse a través de fuentes documentales a un verdadero laberinto de perspectivas epistemológicas, posturas ideológicas y supuestos implícitos y explícitos. Así como a una variedad de metodologías descriptivas y analíticas, afirmaciones y propuestas fundadas e infundadas que obscurecen el campo de la investigación haciéndolo ininteligible a simple vista (p. 23).

El estado del arte es, pues, un trabajo de artesanía intelectual que supone la realización de procedimientos que no solo van más allá de la mera clasificación, categorización y conceptualización permanente, sino que permiten la construcción de redes de sentido en las cuales se fundan e ins-

tituyen los diferentes modos de la realidad social, orientados al establecimiento de conexiones, límites y umbrales que diferencien y den cuenta de la multiplicidad y variedad de perspectivas desde las que se funda nuestro acontecer educativo y pedagógico.

El reto se centra en desentrañar las redes de relaciones y articulaciones que a nivel teórico, epistemológico, metodológico y disciplinar, están presentes en la constitución y delimitación de la realidad misma en la institucionalización de los objetos de estudio alrededor del campo de la educación y la pedagogía.

Finalmente, es necesario dejar claro el distanciamiento de un estado del arte a un corpus de antecedentes; después de lo expuesto, claramente tenemos que decir que el estado del arte supera la mirada descriptiva propia de los antecedentes, para abordar lógicas interpretativas y analíticas más cercanas a un enfoque hermenéutico y desde las cuales es posible develar otros intersticios de la constitución de la realidad misma, propios de un estado del arte.

Diseño metodológico del estado del arte

Llevamos a cabo la realización del presente estado del arte desde la lógica de la revisión documental, por medio de la propuesta de la teoría fundada para la interpretación y análisis de la información, en tres momentos, a saber: Fase preoperatoria, Fase heurística y Fase hermenéutica.

Fase preoperatoria

La fase preoperatoria tuvo por objeto organizar la documentación y construir la masa documental con la cual iniciamos posteriormente el procesamiento de la información. Delimitamos el periodo de búsqueda de información a los años desde los cuales teníamos tesis de grado finalizadas de la Línea de Educación y pedagogía, del doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, y de la maestría en Educación y Desarrollo Humano; tuvimos en cuenta la totalidad de las tesis de los individuos graduados, y las investigaciones realizadas desde el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, realizadas a través de la acción cooperada de los grupos de Investigación: "Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades",

"Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud", y "jóvenes, culturas y poderes".

Conformamos la masa documental con 34 documentos derivados de investigación, de los cuales 15 obedecen a las tesis de grado de estudiantes adscritos a la maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cinde, en la sede Manizales, y 12 documentos obedecen a las tesis de grado de investigadores e investigadoras del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; en ambos casos, los estudiantes y las estudiantes estaban adscritos a la línea de Educación y pedagogía, y presentaron sus resultados finales en un periodo comprendido entre los años 2000 y 2014. Los otros 4 documentos obedecen a ejercicios investigativos desarrollados por investigadores e investigadoras de los tres grupos de investigación del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del cual forma parte el grupo de investigación en "Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades".

Llevamos a cabo el procesamiento de información por medio de la construcción de "Focos de Comprensión", los que asumimos como categorías centrales de indagación en cuanto poseen poder analítico e interpretativo de los datos a procesar, los cuales tienen la capacidad de reunir las categorías emergentes, así como de dar cuenta de las variaciones dentro de las mismas categorías constitutivas de cada foco.

Fase heurística

La fase heurística se caracteriza por el procesamiento de la información desde la que se hace posible el ordenamiento conceptual, esto es, el ejercicio de organización de los datos en categorías o clasificaciones discretas según sus propiedades y dimensiones.

Para el procesamiento de la información utilizamos la herramienta tecnológica Atlas-ti 6.1., llevando a cabo un ordenamiento conceptual propio de la teoría fundada propuesto por Strauss y Corbin (2002, p. 18), caracterizado por la organización y clasificación de los datos según un conjunto selectivo y especificado de propiedades y sus dimensiones, que se descubren y describen en un proceso sistemático de tres momentos, a saber: la codificación abierta, la codificación axial, y la codificación selectiva; esta última desarrollada en el presente ejercicio investigativo en la tercera fase de la investigación, denominada "Fase Hermenéutica", que precisaremos más adelante.

Por otra parte, asumimos la codificación abierta como el proceso de identificación y construcción de categorías, esto es, de conceptos que representan fenómenos que para el presente caso hacen parte de la dinámica investigativa del estado del arte.

El proceso analítico que caracterizó la codificación abierta nos permitió identificar los conceptos y descubrir en los datos sus propiedades —características o atributos de una categoría— y dimensiones —subcategorías en las que se despliega la localización de una propiedad—. Una vez identificados los conceptos, los examinamos de manera comparada y formulamos preguntas para delimitar la emergencia de cada uno de los mismos.

Para Strauss y Corbin (2002), durante el proceso de codificación abierta

> (…) los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias, los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados categorías (pp. 111-112).

Así las cosas, el producto generado de la codificación abierta es un árbol categorial en el que se identifican claramente las principales categorías de emergencia para cada uno de los focos de comprensión. Una vez identificada la categoría, los investigadores e investigadoras la desarrollan en términos de sus propiedades y dimensiones, otorgándole densidad semántica y conceptual, es decir, especificidad a la categoría por medio de definiciones de sus características particulares.

La construcción del árbol categorial estuvo dinamizada por un ejercicio analítico en el que denominamos conceptos, y definimos y construimos categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. Así entonces, los elementos constituyentes de las dimensiones de cada uno de los Focos de comprensión, los definimos de la siguiente manera: Categorías - Tendencias - Elementos.

Posterior al ejercicio de ordenamiento conceptual que tiene lugar en la codificación abierta, iniciamos el procesamiento de la información propio de la codificación axial, en el cual se asume el propósito de construir de manera sistemática las categorías y relacionarlas entre sí por medio de sus propiedades y dimensiones; esto es, la codificación alrededor del eje de una

categoría para agregarle profundidad y estructuración, encontrando las relaciones entre los conceptos y subconceptos.

En la codificación axial realizamos el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron en la codificación abierta. En esta codificación, los investigadores e investigadoras relacionan las categorías con sus respectivas subcategorías desde las cuales se amplían los marcos comprensivos, logrando explicaciones más precisas y completas del fenómeno estudiado.

Para Strauss y Corbin (2002), "(…) la codificación axial es el acto de relacionar categorías a subcategorías, siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas" (p. 135).

Las subcategorías responden al despliegue tanto de las propiedades como de las dimensiones de las categorías, otorgándole a éstas mayor poder comprensivo de los fenómenos.

Procedimentalmente, entonces, la codificación axial implica varias tareas básicas, entre las que se encuentran las siguientes:

1. Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta.
2. Identificar la variedad de condiciones, acciones / interacciones y consecuencias asociadas a un fenómeno.
3. Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan las relaciones de unas con otras (Strauss, 1987, p. 93).

En la codificación axial y selectiva, los datos se reagrupan identificando y estableciendo diversos tipos de relación entre las categorías y sus correspondientes subcategorías. La estructura comprensiva resultante de dicho proceso de interpretación permite formar nuevas comprensiones sobre la naturaleza y dinámicas del quehacer investigativo de la línea de investigación y pedagogía.

Fase hermenéutica

A continuación presentamos el tercer momento del presente Estado del Arte que constituye la segunda fase de la presente investigación, que se adelantará posteriormente, y que tendrá como objetivo principal desarrollar el ejercicio hermenéutico en lo que podemos denominar *Hermenéusis profunda*, desde la cual generaremos la teoría a partir de la construcción categorial realizada en el primer momento (fase preoperatoria) y en el se-

gundo momento (fase heurística), ejes que constituyen la primera fase del presente Estado del Arte.

Una vez que los conceptos se relacionan por medio de ciertas oraciones para formar un marco teórico explicativo, los hallazgos de la investigación pasan de ser un ordenamiento conceptual a convertirse en teoría, siguiendo la definición de teoría propuesta por Strauss y Corbin (2002):

> Teoría denota un conjunto de categorías bien construidas de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo, de enfermería o de otra clase. Las relaciones que indican relación explican quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo y con qué consecuencias ocurren los acontecimientos (p. 25).

Las teorías se derivan de un proceso de conceptualización y reducción cada vez mayores, orientados a niveles más altos de abstracción, producto estos de los diferentes niveles de codificación. El objeto del presente momento de la investigación es llevar a cabo la codificación selectiva que orientará la actividad analítica e interpretativa de los investigadores e investigadoras en integrar y refinar la teoría emergente. En la integración, las categorías se organizan alrededor de uno o varios conceptos explicativos centrales que dan formas a los denominados Focos de Comprensión.

Mientras que en la codificación abierta los individuos investigadores se centran en identificar y construir las categorías con sus respectivas propiedades, en la codificación axial las categorías se construyen de manera sistemática y se relacionan con las subcategorías, dando cuenta del rango dimensional de las categorías.

En el caso de la codificación selectiva —característica de la fase heurística—, los investigadores e investigadoras integran finalmente las principales categorías constitutivas de los Focos de Comprensión, para formar un esquema teórico mayor desde el cual se amplía los marcos comprensivos sobre las dinámicas de la investigación, en el campo de la educación y la pedagogía adelantado desde la línea de investigación.

El ejercicio de integración no se circunscribe específicamente a la descripción de una mera relación de causa y efecto. Los caminos de las asociaciones, como describen Strauss y Corbin (2002), son más circunvalares que directos.

Finalmente, llevamos a cabo la interpretación y análisis de la información desde el método de relevancias y opacidades propuesto por Pintos (2003), el cual no se limita a resaltar el fenómeno desde su fuerza esencial o no esencial, sino que todas las características hacen parte de los elementos relevantes que constituyen la complejidad de la realidad.

Dicho método permite no solo ver aquello que está siendo relevado por las investigaciones y sus observaciones, sino también identificar ese punto ciego que hace referencia a las opacidades, aquello que no es ajeno a la relevancia pero que se constituye en una emergencia que toma fuerza de visibilidad y eje central de la segunda fase del presente Estado del Arte.

Lista de referencias

Mejía de Camargo, S. (1997). *Investigación sobre el maltrato infantil en Colombia 1985-1996.* Estado del arte. Bogotá, D. C.: Icfes, FES.

Pintos, J. L. (2003). El metacódigo "relevancia/opacidad" en la construcción sistémica de las realidades. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas (Rips), 2*(1-2), 21-34.

Strauss, A. (1987). *Análisis cualitativo para científicos sociales.* Cambridge: University of Cambridge Press.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

otra
AMÉRICA es POSIB
TU
HIJO
TU
PAPA
DONDE
ESTA

Educación política: formar para la democracia

Héctor Fabio Ospina, María Piedad Marín-Gutiérrez, Gina Marcela Ordóñez-Andrade, Marifelly Gaitán-Zapata

El presente capítulo "Educación política: Formar para la democracia", es el resultado de las relaciones, emergencias, articulaciones producto del análisis de las tesis del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano y de las investigaciones intergrupos, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, trabajos que a continuación relacionamos y que han constituido parte de la producción de la Línea de Educación y pedagogía.

La categoría Educación Política está constituida por siete subcategorías, denominadas de la siguiente forma:

- Antimilitarismo
- Militancias estéticas
- Micropolítica y macropolítica
- Justicia social
- Participación
- Poder: líneas de fuerza
- Socialización política

El árbol categorial que a continuación relacionamos muestra la constitución del foco de comprensión Educación Política con sus siete subcategorías y la relación con los conceptos y subconceptos que le dan profundidad:

La subcategoría de mayor relevancia, en tanto contiene un mayor número de relatos, es la denominada *Poder: líneas de fuerza*, constituida por un total de 41 relatos; identificamos además la subcategoría *Socialización política* con 33 relatos, y la subcategoría *Participación* con 12 relatos. Como opacidades identificamos las subcategorías *Micropolítica y macropolítica* con 7 relatos, seguida de la subcategoría *Justicia social* con 4 relatos; y finalmente las subcategorías *Militancias estéticas* y *Antimilitarismo*, cada una con 1 relato.

Gráfico 1. Árbol categorial foco de comprensión Educación política

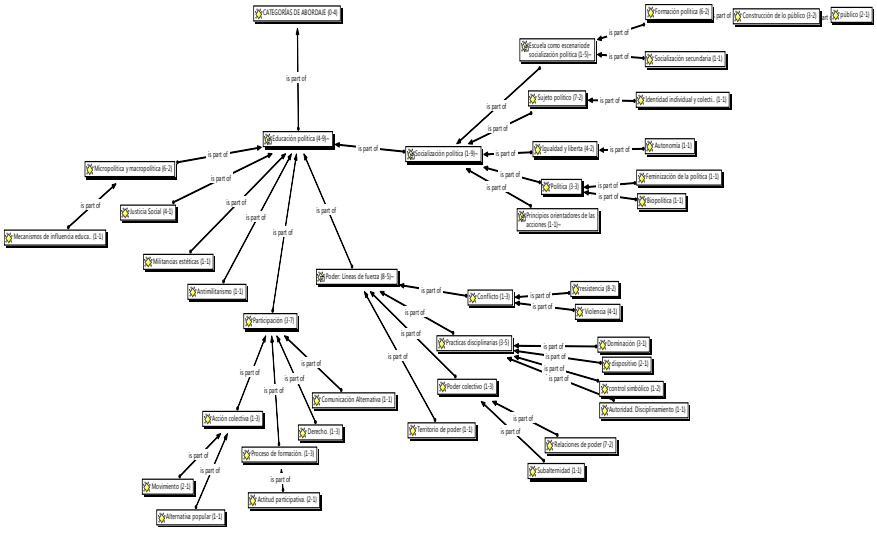


Tabla 1. Educación política

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Recurrencia
Educación política	Poder: líneas de fuerza	41
	Socialización política	33
	Participación	12
	Micropolítica y macropolítica	7
	Justicia social	4
	Militancias estéticas	1
	Antimilitarismo	1

La educación política es una temática importante abordada en algunas de las tesis doctorales, tesis de maestría e investigaciones adelantadas por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Educar políticamente es formar personas capaces de convivir unas con otras en relaciones de cooperación, en búsqueda de mejores condiciones para la colectividad; personas críticas, con alta capacidad de reflexión, con sentido ético de bien común, interesadas por el acontecer público.

La educación política considera que niños, niñas y jóvenes son sujetos activos y de poder que pueden comprometerse en la realización de un mundo mejor de cooperación y colaboración conjunta, que permita construir relaciones de no dominación.

Esta educación parte de la necesidad de construir una sociedad en la que podamos acordar condiciones de vida que permitan relaciones de colaboración entre las personas, y de estas en convivencia con la naturaleza.

La tendencia hoy en la educación política, en la mayoría de las investigaciones, es considerarla desde los derechos, en la perspectiva de un Estado de derechos, vista la educación a la luz de la Convención de los derechos de los niños y las niñas. Los Estados —los países que han firmado la convención— se comprometen a garantizar los derechos de todos los individuos, en donde prima el interés superior del niño o niña sobre los otros sujetos de derecho.

> Todas las medidas respecto del niño deben estar basadas en la consideración del interés superior del mismo. Corresponde al Estado asegurar una adecuada protección y cuidado, cuando los padres y madres, u otras personas responsables, no tienen capacidad para hacerlo (Unicef, 2006).

Desde esta mirada se habla de la actividad del niño o niña como sujeto pleno de derechos, y se cuestiona el tratamiento de la minoridad del sujeto menor y los tutelajes a que es sometido. Se habla de su inclusión en el mundo de los derechos, de la ciudadanía plena de niños y niñas, de la democracia. Desde esta perspectiva la educación política se sustenta en la convención de los derechos del niño (1989).

En los acercamientos a Boaventura de Sousa Santos se plantea la necesidad de una democracia directa, de una democracia plena, de una democracia radical, que cuestiona la manera como los Estados nacionales han asumido la democracia representativa. "La petición de mayor democracia, tan insistente en estos últimos años, se manifiesta en la demanda de que la democracia representativa sea acompañada e incluso sustituida por la democracia directa" (Santos, 2014, p. 49).

Varios pedagogos se han preguntado por el papel político de la educación. Mencionamos a dos pedagogos del siglo XX: Jonh Dewey (1982), en su libro "Democracia y Educación", plantea el papel de la escuela en la formación de personas democráticas y libres, lo cual acontece en el accionar diario del salón de clases, y en las relaciones que se tejen en la escuela. La

escuela es formadora de una ciudadanía responsable que vela por la profundización de la democracia.

Internacionalmente —en Colombia en particular— se ha trabajado y se vienen desarrollando las competencias ciudadanas, que marcan los derroteros de los conocimientos políticos, las actitudes y valores democráticos con los que se han de desenvolver los ciudadanos y ciudadanas dentro de cada país.

En las reflexiones latinoamericanas sobre la educación política, Freire ha marcado un hito. Para Freire, educar es una acción política. Educar es problematizar, es cuestionar y cuestionarse, es preguntarse por el mundo, es comprender el mundo y las contradicciones sociales que lo han generado. Educar es caminar hacia las transformaciones sociales que se requieren, es reflexionar y tomar posiciones de cambio personal, políticas, culturales y sociales.

Para Freire (2009), aprender a leer es aprender a leer la realidad en la cual transcurre la vida de los sujetos educandos, y aprender a escribir la historia con sus luchas de liberación —como lo plantea el mismo—, para romper las hegemonías y las dominaciones.

Subcategoría: Poder y educación: de la dominación a la resistencia

La subcategoría *Poder y Educación: de la dominación a la resistencia*, está constituida por un total de 28 recurrencias distribuidas en 4 tendencias: conflicto, prácticas disciplinarias, poder colectivo, y territorio de poder, tal como lo mostramos en la tabla 2.

La tendencia con mayor visibilidad es *conflicto*, con 12 recurrencias, seguida de las tendencias *prácticas disciplinarias* y *poder colectivo*, con 7 y 8 recurrencias respectivamente; finalmente, la tendencia con menor visibilidad es la denominada *territorios de poder*, con una recurrencia.

Desde una perspectiva Foucaultiana, hablar de poder implica reconocer acciones encaminadas al control, al orden y a la sujeción; acciones que se expresan en diferentes escenarios con el fin de llevar a unos a que conduzcan a otros; tal como lo expresa Ávila-Aponte (2009), en la Tesis doctoral denominada la "Configuración del campo de la rectoría oficial en

Tabla 2. Subcategoría: Poder y educación: de la dominación a la resistencia

Categoría	Subcategoría	Recurrencia	Tendencias	Recurrencia	Elementos	Recurrencia
Educación Política	Poder y Educación: de la dominación a la resistencia	28	Conflicto	12	Resistencia	8
					Violencia	4
			Prácticas disciplinarias	7	Dominación	3
					Dispositivo	2
					Control simbólico	1
					Autoridad disciplinamiento	1
			Poder colectivo	8	Relaciones de poder	7
					Subalternidad	1
			Territorio de poder	1		

Colombia", Foucault define el poder "como un conjunto de acciones que inducen a unos a seguir a otros, esto es, el poder consiste, antes que en una estructura determinada, en la manera en que ciertas acciones modifican otras" (p. 46).

En el marco de las investigaciones y tesis doctorales revisadas, en la Tesis doctoral denominada la "Configuración del campo de la rectoría oficial en Colombia" (Ávila-Aponte, 2009), se analiza el ejercicio de dichas acciones en las instituciones educativas desde el campo de la rectoría oficial escolar en Colombia, en la estrategia de producción de saber y verdad, como la evaluación y la puesta en escena de nuevas formas de reconocer y entender a los sujetos en la escuela, como escenario de socialización política donde se hace necesario reconocer las voces, opiniones e iniciativas de los sujetos allí participantes, así como promover su autorreflexión, de manera que ello permita el fortalecimiento de sus formas de relación, su potencial afectivo y sus estrategias comunicativas, reconociendo a los actores que participan en estos escenarios escolarizados como sujetos políticos con posibilidades de transformación social que buscan resistir a las imposiciones del sistema.

De igual forma, en las investigaciones revisadas encontramos el análisis de las instituciones educativas como escenarios de resistencia, entendida como la "capacidad que tiene la institución educativa para mantenerse a pesar de los evidentes signos de debilidad y agotamiento de los efectos pro-

ducidos a partir de la función asignada" (Camargo, 2008, p. 277). Por ende, siguiendo a la misma autora,

> (…) las resistencias son leídas como reconstrucciones que hace el proyecto educativo en su esfuerzo por mantenerse, lo que incluye la capacidad de recomposición que traen consigo las instituciones escolares, para hacer presencia en sus espacios sociales y continuar ofreciendo esperanza a la población (Camargo, 2008, p. 241).

Resistencia y fracturas que expresan las fisuras y fraccionamientos de la educación, haciendo un análisis en la escuela desde una perspectiva de la equidad.

La Escuela, desde esta perspectiva de poder, se sustenta en normas y procesos que tienen como fin dar forma, formar, instruir, dar dentro de un dispositivo algo que el sujeto no tiene, algo de lo cual carece. La normalización y estandarización de los procesos que se dan en su interior promueven una disciplina, un rigor, unas normas, unas reglas que se "deben" cumplir, sin que muchas veces implique involucrar el contexto y la historia del sujeto estudiante, lo que genera la secularización y descontextualización de los saberes expuestos con respecto a la realidad subjetiva y su vida cotidiana.

Como una institución, la escuela ostenta el poder y el saber para educar, manteniendo el orden y control en los sujetos con el fin de formar seres de acuerdo con sus normas; distribuye de manera controlada el tiempo y el espacio, se dicotomizan la conductas en buenas y malas, se ejercen castigos para lograr el sometimiento de los sujetos, para corregir las malas conductas y lograr la obediencia de un orden ya establecido; se ejercen prácticas que buscan dirigir las conductas de los sujetos, con el fin de lograr su obediencia, control y alienación.

A partir de lo anterior identificamos en la escuela el ejercicio de acciones dirigidas al sujeto, a su comportamiento, a su conciencia; acciones ejercidas directamente sobre el cuerpo de los sujetos para encauzar sus comportamientos, sus pensamientos, sus formas de ser y estar en el mundo; dirigidas a hacer del individuo un cuerpo dócil, moldeable, normalizado.

En su interior se ejercen prácticas como el silencio, la recompensa o la negociación, con el fin de moldear al otro, para llevarlo a un ritmo, a un tiempo, teniendo como referente las normas, las leyes, las reglas, con la aprobación, legitimación y normalización de los mismos sujetos.

El poder entonces tiene como objetivo final obtener la docilidad y sujeción del cuerpo de los individuos, para controlar, encauzar y dirigir a los sujetos a través de un dominio; de igual forma la disciplina, como modos de actuar que permiten la producción de un orden y la organización de un espacio y un tiempo hacia la configuración se seres humanos.

A partir del debate acerca del poder y la escuela como lugar privilegiado en la constitución y reconstitución de la subjetividad, logramos mostrar cómo la escuela hace un trabajo eficiente en el aula al dejar afuera la singularidad del educando, operando y cumpliendo los objetivos propios del biopoder, con el fin de sostener y reproducir la constitución de un sujeto fragmentado y sujetado hegemónicamente.

Desde elementos aportados por Foucault (1988) acerca del sujeto y el poder, tenemos que

> Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete (p. 7).

De acuerdo con el ejercicio de poder, la sociedad contemporánea promueve con su dispositivo escuela una contradicción con los enunciados de avanzada pedagógica, acerca de que el sujeto se constituya como un ser autónomo que logre asumir una posición analítica y racional frente a su contexto y el mundo, que se posicione por sí mismo; pero, por el contrario, se posibilita un sujeto, en la mayoría de ocasiones, basado en el miedo, el control, la normas, la regulación y la autorregulación; el objeto es lograr la interiorización en lo subjetivo de una lógica acrítica, funcional y "operativa".

Según Moreno (2011), Foucault (1998) argumenta que aquello que llamamos sujeto es el resultado de una serie de medidas disciplinarias que se instauran en el individuo o medidas edulcorantes de control que sujetan la población al marco de la norma, donde todo aquello que no responda al proceso homogeneizador y normalizador del marco biopolítico se enfrentará a dos vías de respuesta política: ser asimilado, o ser expulsado hasta la

muerte. En este sentido, el producto por excelencia de la modernidad no es el sujeto autónomo, que al tener un yo analítico o racional encuentra referencia al sí mismo, es decir a lo idéntico, sino un yo estructurado a través de prácticas discursivas y no-discursivas que posibilitan antes que nada su hacerse sujeto, un sujeto como efecto de las prácticas de poder.

Los "mecanismos del poder se dirigen al cuerpo, a la vida, a aquello que la hace proliferar, a aquello que refuerza la especie, su vigor, su capacidad de dominar o su aptitud de ser utilizada" (Moreno, 2011, p. 88).

En este marco de análisis del poder, se evidencian 4 grandes tendencias que se han reflexionado y ampliado en las investigaciones y tesis doctorales de la línea de investigación en Educación y pedagogía; a continuación haremos referencia a cada una de ellas:

Conflicto

En las investigaciones y tesis doctorales revisadas, encontramos la tendencia *Conflicto* como forma de expresión de la resistencia y de la violencia que emergen de las relaciones de poder que se ejercen en la escuela, acciones de resistencia frente a hechos de desigualdad, injusticia, corrupción y desconocimiento de la diferencia, como producto de las vivencias y discursos, especialmente de los jóvenes y las jóvenes, actores principales en las investigaciones analizadas, tal como se expresa en el proyecto denominado Experiencias alternativas con participación de jóvenes, cofinanciado por Colciencias, Clacso, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, realizado por un equipo investigador conformado principalmente por Alvarado, Botero y Ospina (2011):

> Los marcos de sentido que los convoca [a los jóvenes] en la creación de otros lugares para ser, hacer, estar, decir y sentir son:
>
> a. La resistencia "*como posibilidad de palabra y pensamiento-no-violento*: La resistencia configura un proceso de auto-reconocimiento de historia, cultura, contexto, políticas de vida, intereses, necesidades, potencialidades, recursos y debilidades; a través del cual se posicionan en el mundo y configuran un sentido propio de las situaciones que viven y de los horizontes de posibilidad que pueden construir.
>
> *b. No al patriarcado como forma de dominación (…)* la dominación patriarcal coadyuva a la constitución de

instituciones androcéntricas que asumen el patriarcado como paradigma de toda dominación.

c. *La desobediencia a lo instituido y naturalizado:* Constituye la posibilidad de auto-reconocimiento y creación (…)

d. *El antimilitarismo como rechazo a toda forma de dominación y a la naturalización de la violencia (…)*

e. *El poder colectivo-construido:* El poder colectivo no reconoce líderes, porque todos los sujetos son portadores de poder y capacidad de agencia, es decir que cada uno de ellos y ellas hace parte de la creación (…)

f. La reivindicación de lo popular como valoración y visibilización de la potencia del trabajo cooperado y no como pauperización y estigmatización de las comunidades empobrecidas (…) (pp. 12- 15).

Se reconoce entonces con los procesos de resistencia la recuperación y rescate de la historia propia de los sujetos, donde se privilegian los intereses de cada quien, sus necesidades, potencialidades y limitaciones; acciones que propician la construcción de nuevas posibilidades con sentido propio por parte de los sujetos; esto implica entonces acciones que no sujetan al otro, que no dominan al otro sino que por el contrario buscan su auto-reconocimiento.

De igual manera, en la investigación revisada en el marco de la tendencia *Conflicto* se rechaza, desde la resistencia, las relaciones de poder que imperan en los escenarios de escuela, la mirada adultocéntrica como forma de dominación, donde es el sujeto adulto quien define y categoriza lo bueno, lo malo, lo que es posible incluir, lo que se debe excluir, la norma, lo justo y lo injusto; de esta forma, la resistencia lleva en sí acciones de creación en desobediencia a lo naturalizado y legitimado socialmente, reivindicando la voz de los sujetos, dando valor a lo popular y visibilizando la importancia y potencia del trabajo en cooperación.

Desde esta perspectiva, la resistencia implica acciones que rechazan una mirada funcional de acuerdo con los requerimientos políticos, económicos e ideológicos de la sociedad contemporánea.

Por otra parte, siguiendo a Camargo-Abello (2008) en la tesis doctoral denominada "Equidad y Educación: Estudios de caso de políticas educativas", encontramos un análisis de las fracturas y formas de resistencia de la

escuela desde la equidad, donde las resistencias son leídas como reconstrucciones que hace el proyecto educativo en su esfuerzo por mantenerse, lo que incluye la capacidad de recomposición que traen consigo las instituciones escolares, para hacer presencia en sus espacios sociales y continuar ofreciendo esperanza a la población (p. 241). Esto implica entonces, no solo acciones de rechazo frente a la dominación, frente a la desigualdad, frente a la exclusión y homogeneización que se viven en la escuela, sino además las fracturas propias que vive la escuela al enfrentarse con la realidad social, teniendo en cuenta que desde la escuela, en ocasiones no se reconocen los contextos y realidades propias de esta, de tal manera que ello permita proponer y dar respuesta a las problemáticas propias de los contextos.

> Esta fractura se constituye en una fisura del proyecto escolar que puede evidenciarse en tres planos: el de la sociedad, el de las políticas educativas y el de las instituciones escolares. En el primer sentido, la relación educación-sociedad, se torna distante, producto de la ausencia de una convergencia hacia iguales objetivos de superación de la inequidad, lo que hace que, por un lado, la función que cumple la educación en la sociedad en términos de equidad sea precaria y que la sociedad le aporte condiciones cada vez más complejas que al modelo le cuesta trabajo resolver en forma equitativa. En cuanto al segundo plano, la política educativa se fractura al promover la superación de la inequidad en sus programas de gobierno, con acciones que se convierten en paliativos para la superación de la inequidad (Camargo-Abello, 2008, p. 241).

Finalmente, como lo plantea el mismo autor,

> Se torna importante rescatar el lugar de la institución educativa, desde su encierro, sus dificultades, sus problemas y, ante ello, desde los esfuerzos de "salir adelante" y no dejarse consumir en medio de la construcción de sujetos y colectivos a la que está invitada en el mundo contemporáneo (Abello, 2008, p. 243).

A partir de este análisis se reconoce la institución educativa como un escenario de resistencia para sostenerse en medio de un escenario de desigualdad e injusticia, y no en lo que se ha convertido en la actualidad:

> La escuela termina siendo la expulsora final de los estudiantes a partir de la diferencia y la desigualdad de la sociedad,

> por no lograr para todos la posibilidad de integrarse, cuando esta posibilidad se encuentra en acciones que sobrepasan su forma de estructurarse y disponerse en la sociedad y la capacidad misma de los docentes para llegar con estrategias más pertinentes a algunos sectores de población (Camargo-Abello, 2008, p. 288).

A partir de los casos estudiados concluimos que la escuela no está diseñada para formar para la equidad; se perpetúan en su interior acciones de exclusión, rechazo y desigualdad, resistiéndose de esta manera esta institución a la construcción de nuevas posibilidades de integración y reconocimiento de los otros.

Prácticas disciplinarias

Con relación a la tendencia *Prácticas disciplinarias*, identificamos la evaluación como un dispositivo de poder para el agenciamiento de los sujetos, como una estrategia de categorización de los sujetos, de clasificación y de exclusión, tal como se expresa en la tesis doctoral "Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX", del investigador Sánchez-Amaya (2008); "(…) la evaluación se ha constituido en estrategia de producción de saber y verdad, en dispositivo de poder, de disciplinamiento, normalización y control; y, en tecnología para la gestión y el agenciamiento de sujetos, instituciones, proyectos, procesos, acciones, políticas" (p. 14).

La evaluación educativa se diseña para fabricar, moldear, manipular, agenciar, controlar, regular, seleccionar, excluir o promover a los individuos, acciones que evidencian la producción de saber y de poder de unos sobre otros para distinguir a los que saben de los que no saben, a los buenos de los malos, y desconocer así las particularidades, dificultades y logros propios de cada sujeto.

Por otra parte, en la investigación *La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional "jóvenes constructores de paz"* (Código 1235-11-17686), se reconoce que

> (…) la participación como expresión auténtica es la manifestación de legitimidad y posibilidad de aparecer frente a los otros a partir del reconocimiento y la visibilización de sí

> mismo como interlocutor válido en la construcción de pactos, reglas y acuerdos en escenarios informales, formales, institucionalizados y no institucionalizados (p. 12).

Por ende, esta mirada no se centra en el análisis de las prácticas de disciplinamiento que suscita la escuela, sino, por el contrario, promueve acciones que contrapongan la dominación y el control en estos escenarios; se privilegia el reconocimiento del otro y la visibilización de los individuos desde la participación de los sujetos jóvenes, donde predominan los procesos de movilización en la vida cotidiana de la escuela, logrando irrumpir con las acciones de dominación, control y jerarquización al interior de las formas de relación construidas en las instituciones educativas.

En la investigación enunciada se señala que

> (…) los procesos de movilización, desde el punto de vista educativo, no se centran en los contenidos sobre la ciudadanía, los derechos y la política, sino en procesos cotidianos de educación en y para la democracia que logran romper con los sistemas de dominación y jerarquías al interior de las relaciones escolares, comprender las reproducciones de la corrupción política en el sistema educativo y desnaturalizar las injusticias (Alvarado, Ospina, Muñoz y Botero, 2008, p. 14).

Poder colectivo

En el marco de la tendencia *poder colectivo*, se evidencia el elemento relaciones de poder, cuyo análisis

> (…) supone el estudio de las estrategias de confrontación, precisando que una estrategia es un procedimiento usado en una situación de confrontación para privar al oponente de sus medios de lucha, esto es, la estrategia consiste en la elección de soluciones victoriosas (Ávila-Aponte, 2009, p. 46).

Se reconocen las relaciones de poder como "dinámicas, inestables, reversibles por lo que no pueden existir más que en la medida en que los sujetos siempre tengan la posibilidad de invertir la situación" (Foucault, 1998, p. 48), las cuales existen en la medida en que se presenta la resistencia.

Las líneas de resistencia son entendidas como aquellas reacciones al ejercicio del poder que oponen una fuerza en sentido distinto a la acción que se ejerce sobre el, y producen por tanto tensiones, conflictos, y llevan a

negociaciones o a nuevos despliegues de estrategias donde existe una competencia no resuelta de fuerzas (Foucault, 1998, p. 48).

Territorios de poder

El cuerpo se define como escenario de poder; las acciones de dominación, de control, de violencia que se ejercen para generar miedo, sometimiento y obediencia, se practican sobre el cuerpo; pero es también este territorio el que tiene la posibilidad de resistirse a dichas acciones, con el fin de romper los discursos que se han legitimado y que promueven el uso de las armas y la violencia como única posibilidad de resolución de los conflictos, tal como se expresa en la investigación *Experiencias alternativas con participación de jóvenes*, cofinanciada por Colciencias, Clacso, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, realizada por los investigadores e investigadoras principales Alvarado et al. (2011).

> El cuerpo como un elemento constitutivo de la ampliación del sentido de lo político*, al ser considerado como primer territorio de poder y paz,* lo cual, a su vez nos habla de una política de la vida y de lo cotidiano que reclama la presencia de un sujeto de carne y hueso que no es solo razón (Alvarado et al., 2011, p. 20),

sino además sentimientos, emociones, sueños, proyectos, posibilidades; sujetos con capacidad de resistirse a través de estrategias y acciones que favorezcan el reconocimiento de la diferencia, el valor de la palabra, y posibiliten la generación de nuevas estrategias a través del lenguaje donde se pueda dar lugar al sujeto, repensar el contexto escolar como espacio de interacción de seres históricos y sociales que cuentan con herramientas para posicionarse y tomar decisiones con respecto a su contexto; una escuela que ofrezca amplitud de opciones, oportunidades y escenarios alternativos para la construcción y posicionamiento del sujeto.

Subcategoría: Socialización política

La subcategoría *socialización política* está compuesta por las tendencias: *Escuela como escenario de socialización política*, tendencia de mayor relevancia en tanto presenta 13 recurrencias; le sigue la tendencia denominada *Sujeto político* con un total de 8 recurrencias; las tendencias *Igualdad*

Libertad y *Política*, cada una con 5 recurrencias; y finalmente la opacidad, que se encuentra en la tendencia denominada *Principios orientadores de las acciones*, con tan solo una recurrencia.

Tabla 3. Subcategoría: Socialización política

Categoría	Subcategoría	Recurrencia	Tendencias	Recurrencia	Elementos	Recurrencia
Educación política	Socialización política	32	Escuela como escenario de socialización política	12	Formación política	11
					Socialización secundaria	1
			Sujeto político	8	Identidad individual y colectiva	1
			Igualdad Libertad	5	Autonomía	1
			Política	5	Feminización de la política	1
					Biopolítica	1
			Principios orientadores de las acciones	1		

La tendencia *Política*, conformada por 5 recurrencias, se subdivide en dos elementos: *Feminización de la política* y *Biopolítica,* ambos con una recurrencia. Por último, la tendencia denominada *Principios orientadores de las acciones*, con una recurrencia y sin elementos en su interior.

Para iniciar, desarrollaremos la noción de socialización política como elemento central de esta subcategoría, teniendo en cuenta que, en la actualidad, en nuestros contextos existe poca credibilidad en asuntos relacionados con el ejercicio político, lo cual desestimula el interés en este campo; por eso crece la preocupación por motivar la participación ciudadana de las nuevas generaciones. En virtud de lo anterior, urge la necesidad de re-significar el concepto de lo político entre los niños y las niñas, sobre todo por la asociación adultocéntrica que excluye -no solo del discurso sino también de la acción- a este significativo grupo social.

Lo anterior es adicional a la urgencia de interrogarnos sobre el lugar que ocupa la escuela en la sociedad de hoy, como espacio de formación

ciudadana donde los niños y niñas tengan acceso a espacios de reflexión, donde puedan construir opiniones políticas que posteriormente tengan consecuencias en el sistema político democrático orientado a consolidar la convivencia (Alvarado, Patiño y Loaiza, 2012).

En esta lógica, abordar la categoría de socialización política implica visionar la escuela como el lugar donde se ejercita la igualdad y la libertad por parte de los sujetos de una sociedad, lo cual implica el reconocimiento del conflicto como consustancial a la existencia humana, y se constituye en elemento creativo esencial en los procesos de interacción; asunto que, según Alvarado y Ospina (2004), implica mucho más que la eliminación del conflicto, pues apunta a la transformación de forma justa y no violenta.

Visto de esta manera, la socialización política alude a la formación de nuevas generaciones en prácticas posibilitadoras de adopción y negociación de normas, concepciones, valores, actitudes y conductas que posibiliten la convivencia social (Alvarado et al., 2012).

Desde hace algunas décadas se evidencian, en el campo académico, significativos esfuerzos por visionar el potencial de los niños y niñas como sujetos con derechos y responsabilidades, con capacidad de reconocer y reconocerse en contexto pues, como sustenta Ofelia Roldán (2006) en su tesis doctoral:

> Se abre aquí el reto de resignificar, a partir de la experiencia y la reflexión de los niños y las niñas, lo que hasta ahora se ha entendido por política, caracterizado a lo largo de la historia por su perspectiva adultocéntrica que excluye no solo el discurso sino también la acción de quienes son tan sujetos como el resto de la especie humana, si por sujeto se entiende según Touraine (1999, p. 67) un ser creador de sentido y de cambio, e igualmente de relaciones sociales e instituciones políticas (p. 99).

De allí la urgencia, cada vez más, de generar espacios de participación de niños y niñas en los contextos sociales.

Para ampliar la información anteriormente expuesta sobre la categoría de socialización política, incluimos resultados de tesis realizadas por egresados y egresadas del doctorado y la maestría del Cinde y la Universidad de Manizales, así como trabajos adelantados por investigadoras e investigadores adscritos al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,

donde el enfoque adquiere relevancia en relación con la problemática de socialización política y los escenarios como la familia, la escuela, la comunidad y los medios de comunicación, además de otros espacios sociales en la configuración de niños y niñas en Colombia.

Según la exploración realizada en los trabajos abordados, en la categoría de socialización política es posible identificar que, en lo metodológico, las estrategias de recolección y análisis de la información, en la mayoría de los estudios —incluidos los trabajos adelantados por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales—, están orientadas a generar conocimiento sobre los imaginarios, las actitudes y los valores de niños y niñas en torno a la violencia y a la paz; lo anterior, a partir de la exploración de la calidad de los conocimientos e ideas políticas que adquieren y construyen los niños y las niñas, y su relación con los estadios de desarrollo cognitivo y moral, según Elsa María Bocanegra (2010).

> (…) el objetivo fundamental en un régimen igualitario o democrático es que haga desaparecer cualquier tipo de desigualdades y contribuir al perfeccionamiento de las leyes para el bien de todos (…) "como un derecho fundamental de los ciudadanos en virtud de que la sociedad debe al pueblo una instrucción pública: 1) como medio de hacer real la igualdad de derecho y, 2) para disminuir la desigualdad que nace de la diferencia de los sentimientos morales (…)" (Ruiz, en Bocanegra, 2010, p. 98).

Desde los estudios abordados es posible identificar fuertes tensiones entre la realidad y el deber ser de la escuela como escenario de interacción, lo cual impide que su aporte sea efectivo en la construcción de las redes sociales requeridas para fortalecer lazos culturales con sentido social, donde la concepción de ser niño o niña sea posibilitada con el tipo de educación y su estatus al interior de la familia, de la escuela y de la sociedad en general. De esta manera, es posible visionar la escuela como escenario de socialización, cargado de imaginarios que pocas veces se corresponden con los discursos que se les acreditan; al respecto, Elsa María Bocanegra (2010) plantea que:

> Constitución y política educativa, son el recorrido que permite trabajar en la necesidad de control del Estado sobre la escuela. La educación como razón del Estado queda consolidada en el momento en que este controla todos los esfuerzos

> escolares: quiénes pueden participar en la educación escolar, la edad de los niños y con ella la gradualidad en la adquisición de conocimiento, las metas con relación al saber, las pautas de adaptación a la escuela, las metas a alcanzar; así mismo, se impone sobre el maestro la necesidad de uniformizar los procedimientos y los contenidos y, la distribución de los tiempos (p. 97).

Adicionalmente, según Norelly Margarita Soto-Builes (2006),

> La mirada entonces a la persona como sujeto que dan estas instituciones está hablando tanto de un actor político —el que responde— como de un sujeto político: el estudiante, camino que permite ver instalado en las escuelas un nuevo debate en torno a la postura del sujeto. Pero en el aula de clase se sigue presentando prácticas que apoyan o niegan —la mayoría de las veces— dicha postura política, lo que genera otra tensión: la falta de coherencia que no permite que las prácticas que se realizan respondan a lo que el maestro está pensando del sujeto… (Soto-Builes, 2006, p. 131).

Para abordar la categoría de socialización política es pertinente referirnos al contexto sociocultural y político que hoy caracteriza el territorio colombiano; de ahí que Ofelia Roldán (2006), resalte la importancia de repensar el papel de la escuela en procesos de socialización política, en el contexto que, como en el caso colombiano, está caracterizado por la inestabilidad que limita el desarrollo tanto en esferas amplias de la vida nacional como en los pequeños espacios de interacción cotidiana, pues:

> (…) la profunda exclusión económica, política y social, la precariedad del Estado, la crisis de lo político, la fragilidad de las relaciones de convivencia, el bloqueo para la construcción democrática de lo público y la debilidad del sistema de justicia, seguridad y defensa, son graves problemas a los que se enfrenta la sociedad colombiana (Garay y equipo PNUD, 2002, en Roldán, 2006, p. 66).

Según Ofelia Roldán (2006) -apoyada en PNUD, 2002-, el panorama expuesto se agudiza con la exclusión económica, política y social, además de la fragilidad de las relaciones de convivencia, el bloqueo para la construcción democrática de lo público y la debilidad del sistema de justicia, seguridad y defensa que enfrenta la sociedad colombiana, algo que eviden-

cia la inestabilidad del tejido social y obstaculiza el desarrollo de la vida cotidiana.

> (…) no cabe duda que [Sic] los acelerados cambios en materia económica, política, social y cultural vividos durante los últimos años, han derrumbado muchas de nuestras certidumbres, han desordenado nuestra cotidianidad, nos han ubicado en permanente sensación de obsolescencia e inestabilidad y han agudizado las brechas intergeneracionales, generando de esta manera la necesidad de nuevas respuestas porque las del pasado, aún muy próximo, resultan ahora insuficientes e inapropiadas para afrontar los problemas, las inquietudes y los retos del presente (Roldán, 2006, p. 105).

Lo anterior se refleja en los escenarios escolares y limita el objetivo social de configurar una sociedad más próspera, más equitativa, con un funcionamiento racional e incluyente, que posibilite la humanización plena.

Roldán (2006) resalta en su tesis doctoral lo nutrido del campo teórico que posibilita la aproximación al tema de socialización política desde una perspectiva histórica; entre los trabajos más resaltados al respecto están los de Torney (1989), Hess (1988) y Rebelsky (1987), citados por Del Val (1990, p. 94), en los que se concluye que los niños y las niñas centran su atención en aspectos concretos de la política, como es el caso de caracterizar a funcionarios del Gobierno. Finalmente, mencionan los estudios de Wolfenstein y Kliman (1985), así como los de Clarke y Soule (1971).

De la misma forma, en la tesis de Roldán (2006) se destacan los aportes más significativos sobre el ejercicio de socialización política de niños y niñas, entre ellos los de Liebel (1994), quien hace un recorrido por los movimientos sociales de niños y niñas trabajadores en América Latina, resaltando entre sus características la debilidad de sus liderazgos como consecuencia de la movilidad y la fuerte dependencia de los sujetos adultos.

La autora, adicionalmente, resalta los trabajos de Roger A. Hart (2001) sobre "La participación de los niños en el desarrollo sostenible", y logra clasificar la participación de los niños y las niñas en diferentes niveles que muestran la exigencia cada vez mayor en cuanto a la intervención que deben tener en la reivindicación de sus propios derechos, situación que, según este investigador, se torna cada vez más difícil de ejemplificar debido a la cultura adultocéntrica que nos caracteriza.

También son destacados por Roldán (2006) los estudios de Yolanda Corona y Carlos Pérez Zavala del año (2001), entre ellos el trabajo sobre "Infancia y resistencia cultural: la participación infantil en los movimientos de resistencia de la comunidad", centrados en las actitudes y en la participación política de niños y niñas vinculados a un movimiento comunitario en Tepoztlán y Morelos, en México, en el que está muy presente la cultura política del país en general y la de la comunidad en particular (Roldán, 2006).

La escuela como escenario de socialización política

Con respecto a la escuela como escenario de socialización política, Ofelia Roldán (2006) la identifica como una comunidad política donde los niños y las niñas se forman y ejercen como sujetos políticos, lo cual genera grandes desafíos en la creación de ambientes favorables que les permiten el sano desarrollo de sus potencialidades y su participación activa en un mundo social, en condiciones de equidad, justicia y responsabilidad solidaria.

Visto así, la escuela emerge como espacio de encuentro con los otros, lo cual fortalece de diferentes maneras la socialización política pues, según Alvarado et al. (2012), ello posibilita información concreta sobre el sistema y propicia experiencia en las relaciones poder/autoridad.

La escuela como escenario de integración/participación posibilita el surgimiento de los denominados grupos de pares; es decir, obra como agente socializador a través del cual el sujeto establece las relaciones que le permiten autorreferenciarse para hacerse consciente de sus opiniones y derechos, posibilitando la comunicación intersubjetiva y la colectivización de normas, y facilitando además procesos desde donde se forjarán a futuro sus prácticas democráticas (Alvarado, et al., 2012).

Según lo plantea María del Pilar Zuluaga en su tesis de maestría denominada "El concepto de competencias en las tesis de grado de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano…", por medio de la participación el aula de clases es humanizada y motiva en los alumnos y alumnas la intervención propositiva, logrando establecer una nueva relación donde se forma el alumno o alumna pero también donde se toca al sujeto docente, quien vive un proceso de trasformación que resignifica la idea de formación para la vida (Zuluaga, 2008).

Con respecto a la función política de la escuela, Roldán (2006) sostiene que la institución educativa es un escenario rico en posibilidades, aún no explorada por la forma como se le ha concebido y por las dinámicas que en

ella se han mantenido, donde los niños y niñas, en interacción permanente, viven la pluralidad como posibilidad de innumerables experiencias.

Por otra parte, según lo planteado por Elsa María Bocanegra (2010) en su tesis doctoral "Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea", se hace necesario repensar la institución que por tiempos se ha encargado de niños, niñas y jóvenes colombianos para "formarlos"; es urgente revisar la función de la escuela y transformar el imaginario de verla como un espacio de transmisión de conocimientos y de moldeamiento de los sujetos que se requieren según lo demanda el Estado, la sociedad o la economía, conforme al momento histórico.

Desde esta mirada de la escuela y retomando los aportes de Ofelia Roldán (2006), la escuela como institución educativa requiere analizarse como ese espacio donde puede fortalecerse lo específicamente humano, esto es, el entendimiento entre sujetos que se diferencian en discurso y acción.

Por otra parte, partiendo hacia la reflexión de la escuela en el aula, en la tesis de maestría denominada "Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas", de Edinson Flórez, el autor retoma los planteamiento de Mockus (1997, p. 75) en su libro Las Fronteras de la Escuela, y afirma que vivimos en una época caracterizada por sociedades cada vez más escolarizadas y cada vez más dependientes de la cultura académica para su reproducción material y cultural y que, por tanto, el esfuerzo social y económico consagrado a la labor educativa favorece el propósito de comprender cómo se construyen los acuerdos en el aula (Flórez, 2008).

Así mismo, al interior del aula se gestan procesos de medicación; según Ofelia Roldán (2006), la mediación infantil, como alternativa para la intervención de conflictos en el escenario escolar, no es una simple iniciativa cuyo sentido gira en torno al número de intervenciones y de conflictos resueltos; más que eso, la mediación deja un proceso complejo en el que se estimula y favorece el desarrollo de múltiples competencias como respuesta a inquietudes, intereses, deseos, motivaciones y expectativas de los niños y las niñas que constituyen el grupo de proyecto, y también de las personas adultas que participan en la orientación del proceso.

En pro de estos procesos de mediación y reconocimiento de los derechos de niños, niñas y jóvenes, en el siglo XX se adelantó un proceso de movilización por los derechos de los niños y las niñas, que inició desde 1924 cuando la ONU oficializó la Declaración de Ginebra reconocida y aprobada posteriormente como la Declaración Universal de los Derechos del Niño.

Pese a lo anterior, las condiciones de los niños y las niñas no han mejorado sustancialmente; sus voces siguen estando muy al margen no solo de instancias donde se toman decisiones importantes que afectan su desarrollo, sino también de discursos considerados de vanguardia en lo que a filosofía y política se refiere.

En este contexto surgen relaciones donde los sujetos logran representación según los requerimientos de su hacer cotidiano; en algunos casos, esas acciones son teorizadas pero no por eso pierden o ganan mayor vigencia, pues son re-significadas en la medida en que son acciones potenciadas desde el hacer en el encuentro de los seres que le dan sentido.

Lo anterior se refleja de manera particular en la escuela como escenario de socialización política, centralizando en su función gran parte de la esperanza de configurar una sociedad más próspera, más equitativa, con un funcionamiento racional e incluyente, que permite avanzar hacia una humanización más plena; sin embargo, la visión se complejiza ante una realidad que privilegia la producción y el capital, por encima de lo humano y del reconocimiento del otro y de lo otro.

Sujeto político

Aunque existen múltiples formas para lograr la configuración de un sujeto político, a la escuela se le atribuye gran parte de la responsabilidad para la formación de sujetos críticos, libres, autónomos, con capacidad de decidir pues, según Marina Camargo-Abello (2008),

> (…) desde sus inicios, la escuela tuvo como misión contribuir a dar consistencia política al naciente Estado, al mismo tiempo que identidad cultural a la ciudadanía. Por ello, se ha considerado que una de las tareas básicas de la escuela es preparar a las jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio de ciudadano en una comunidad configuradora de la nación (Camargo-Abello, 2008, p. 96).

Dicho asunto también es planteado por autoras como Elsa María Bocanegra (2010), cuando afirma que

> (…) los derechos humanos son saberes y actitudes a formar; valores éticos a construir; principios a asumir como la manera más humanizante y enriquecedora de relacionarse con los otros, las otras y la naturaleza; y su enseñanza la debe ofrecer y liderar la institución educativa (Bocanegra, 2010, p. 139).

Ser y hacerse sujeto político desde el ejercicio de la mediación implica contribuir a la creación de un ambiente de convivencia armónico entre quienes interactúan en la institución o en el contexto educativo donde, según lo planteado por Norelly Margarita Soto-Builes (2006) en su tesis doctoral "La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión", se viven procesos de distanciamiento y cercanía, de encuentro y desencuentro, de entendimiento y de rupturas relacionales, de búsquedas personales y de configuración de intereses comunes, y muchas otras tensiones cuya resolución implica apuestas de tipo afectivo, cognitivo y político en medio de las cuales los niños y las niñas construyen el sentido de ser y hacerse sujeto político en el escenario escolar.

Por su lado, Ofelia Roldán (2006) identifica al niño o niña como sujeto de discurso y acción, condiciones esenciales del ser humano y político. Según la autora, las niñas y niños son seres humanos con derechos de participación y de acción en un mundo público, donde el acompañamiento libre de la acción y el discurso no solo dotan de mayor sentido a las acciones humanas, sino que les permite a los sujetos, en este caso a los niños y a las niñas, avanzar en su proceso de constitución como seres públicos, posibilitándose la identificación del individuo actuante que intercambia saberes, prácticas, costumbres, es decir, un entramado cultural.

En este contexto, la acción y el discurso estimulan la configuración de la identidad y posibilitan estructurar un lugar en el mundo humano; lo anterior, como reafirmación a lo planteado por Alvarado y Ospina (2004), quienes sostienen que la subjetividad e identidad políticas contribuyen a constituir un sujeto constructor de realidades y de posibilidades colectivas para la vida en común.

Ofelia Roldán (2006) resalta la importancia que le otorgan los niños y las niñas a la menor o mayor visibilidad lograda en su medio; afirma la autora que para ellos y ellas es muy relevante lograr el reconocimiento y la confianza de las personas que los conocen, pues ello les posibilita hacer parte activa de la vida pública en espacios amplios o más reducidos, dependiendo del curso y trayectoria de sus acciones. Desde esta perspectiva, ser público es concebido como un proyecto cuya construcción depende, por un lado, del esfuerzo personal por presentarse y aparecer, y por otro, de las oportunidades reales que le ofrece el contexto a cada sujeto para que tal aparición sea posible.

Lo anterior —afirma Roldán (2006)— desde una perspectiva psicosocial, no se centra en el interés de los procesos psíquicos superiores, sino en

la manera en que el desarrollo cognoscitivo está vinculado o interconectado con variables de naturaleza social, referidas tanto al contexto sociocultural e histórico concreto en que viven los sujetos, como al conjunto de influencias que operan desde los otros.

En este sentido, la aparición de los niños y las niñas como actores importantes en el desarrollo y regulación de fragmentos de la dinámica escolar, implica el reconocimiento de la otredad, es decir, que el fenómeno de la aparición en tanto está condicionado por la presencia de unos otros a quienes necesariamente se debe posibilitar el diálogo mediante la generación de espacios que estimulen la participación en la construcción de normas que los incluyen, favorece el ejercicio permanente del autorreconocimiento; en resumen, es construir la conciencia de sí mismo, orientada a fortalecer, de manera simultánea, la conciencia de la otredad.

Otro asunto requerido en el proceso de construcción de sujeto, según Ofelia Roldán (2006), está relacionado con la identificación de oportunidades para definir la acción; es decir, por la capacidad de los actores —personas y organizaciones—, por la fuerza y pertinencia de las instituciones o marcos de acción, y por los recursos disponibles por cada uno de los colectivos humanos.

Según la autora, los niños y las niñas ubican la esencia de la oportunidad en la libertad, tanto para expresar críticas y aportar sugerencias, como para participar en asuntos cotidianos como: diversificación de las actividades curriculares, ambientación de los espacios de interacción, estrategias evaluativas, tipo de relaciones que establecen con compañeros, compañeras y docentes, forma de presentarse físicamente y horarios, entre otros asuntos.

En resumen, según Roldán (2006), las niñas y niños no son lo que Hanna Arendt llegó a plantear en su libro "Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política", en el que expone la visión de infancia que caracterizaba a los moralistas y educadores del siglo XVII, impregnada además de algunos rasgos del Medioevo, donde no existía el concepto de infancia como una etapa diferenciada con características propias y, en consecuencia, había que esperar a que el niño o niña madurara para ser considerado realmente humano; de lo contrario, estarían limitados e incapaces de ser ellos mismos, en su condición infantil, sin el direccionamiento, la custodia y la protección de los sujetos adultos.

En la actualidad, es necesario que niños y niñas sean vistos como sujetos con capacidad de participación y decisión; por tanto, los procesos de

formación orientados para esta población deben incluir de manera planeada espacios adecuados para el ejercicio ciudadano, a partir del reconocimiento y la visibilización de sí mismo como interlocutor válido en la construcción de pactos, reglas y acuerdos en escenarios informales, formales, institucionalizados y no institucionalizados.

La categoría de lo público como requerimiento esencial en los procesos de socialización es retomada por Roldán (2006), quien se apoya en los planteamientos de Hannah Arendt, para quien lo público adquiere la connotación de foro donde los ciudadanos y ciudadanas se convocan para la tramitación deliberativa de los asuntos que constituyen el interés común, y para la toma de decisiones que afectan su vida como colectivo; lo anterior, basados en su condición de seres dotados de palabra —en términos aristotélicos— y en consecuencia, de "socialidad, entendida como capacidad de convivencia, pero también de participar en la construcción de una sociedad justa, en la que los ciudadanos puedan desarrollar sus cualidades y adquirir virtudes" (Cortina,1999, en Roldán, 2006, p. 34).

Esto quiere decir que lo público en los seres humanos no se define como un a priori a toda experiencia posible, ni que es inherente a toda acción; es más bien el resultado de una vivencia compartida, en la que se construyen solidaridades y se genera confianza como base fundamental en la empresa de aprender a ser un sujeto cuya individualidad se constituye en el proceso pedagógico (Cullen, 2004, en Roldán, 2006).

Adicionalmente, Elsa María Bocanegra (2010) aborda el tema de la potencialidad del sujeto y resalta la importancia de la escuela para tal fin:

> La participación debe ser un trabajo en las escuelas. Esto implica un aprendizaje mutuo entre adultos, niños y niñas, de escucha de las diversas voces; construcción de relaciones horizontales y flexibles; de reconocimiento y respeto a la autoridad legítima por parte de los sujetos en formación y de aceptación del derecho a opinar, expresar, participar en la toma de decisiones y disentir, por parte de los sujetos que ejercen la autoridad (p.139).

Con respecto a la influencia de la familia en la configuración del sujeto político, Marina Camargo-Abello (2008) afirma:

> También se puede decir que la institución hace presencia frente a un nuevo tipo de estudiante socializado en ambientes

> familiares menos autoritarios y en una sociedad que ha venido configurando una nueva manera de comprenderlo como sujeto de derechos, lo que muy posiblemente controvierte las rígidas estructuras de las instituciones, representadas por algunos docentes (p. 209).

Lo anterior, según Camargo-Abello (2008), es relevante para que el Gobierno oriente sus acciones y conceda posibilidades para que la educación en la infancia y en la adolescencia sea de alta calidad, sin diferenciar en el estrato social lo expuesto como contribución, desde la educación, al acortamiento de la brecha de las desigualdades.

Libertad e igualdad

El concepto de socialización, según Ofelia Roldán (2006), está directamente asociado a la libertad, en la medida en que posibilita acciones de participación en la toma de decisiones de la comunidad política a la cual se pertenece; con la participación se producen cambios que impactan positivamente los contextos de interacción y propician la culminación de proyectos iniciados, o el surgimiento de nuevos procesos.

De esta manera, siguiendo lo planteado por Roldán (2006), desde una perspectiva política se recupera la concepción de libertad como comienzo, natalidad y reconocimiento, lo cual se refiere a la interacción constituida por sujetos con funciones socialmente definidas y/o que se definen en el proceso, a quienes se reconoce y por lo que son reconocidos. Al respecto, surgen inquietudes como:

¿Qué significa ser libre?, ¿qué tan libre se puede ser en la escuela?, ¿se ha sido libre?, ¿hasta dónde se quiere y se puede llegar en libertad?, ¿de qué o de quiénes depende la libertad? y ¿para qué ha servido o para qué sirve generalmente la libertad? (Roldán, 2006, p. 128).

En definitiva, la libertad se potencia mediante acciones de participación generadas desde los procesos de socialización donde los sujetos aprenden a participar según sus derechos, de forma responsable, lo cual permite la configuración de un escenario propicio para servirse del propio entendimiento e irse liberando de la conducción ajena, como una forma de acercarse al ideal denominado por Kant como "mayoría de edad" (Roldán, 2006, p. 70).

A pesar de que la libertad se ha constituido en tema de discusión y polémica durante toda la existencia humana, no han sido precisamente los

niños y las niñas quienes han participado de ese debate, aunque ellos y ellas tienen mucho qué decir al respecto. Considerando lo anterior, Ofelia Roldán (2006) identifica algunos tejidos de sentido y logra un acercamiento a la categoría *Libertad*, la cual asocia con natalidad o inicio del reconocimiento, con un medio para el ejercicio político, y como proceso político.

Libertad es comienzo, es natalidad, es reconocimiento, asumido como la capacidad de iniciar algo nuevo, de lo que hay que responsabilizarse y por lo que hay que dar cuenta, como la propia vida, dado que "los hombres, aunque tengan que morir, no han nacido para morir, sino para empezar" (Arendt, 2004, en Roldán, 2006); lo anterior, en tanto seres que aparecen en un mundo constituido, pero no por ello concluido.

Al analizar el escenario de la escuela desde esta perspectiva de libertad, encontramos que la escuela es una institución que se asume como defensora de los derechos, en la que circula el discurso de derechos; pero también es un escenario en el que coexisten prácticas, costumbres y hábitos que no solo limitan la participación y estimulan la discriminación sino que también obstaculizan el desarrollo de la libertad, y van creando en consecuencia ciertos sentimientos de desconfianza por exigir comportamientos frente a los cuales no siempre se da el testimonio por parte de los maestros y maestras, pero donde se recobra el sentido que tiene para los niños y las niñas "ser y hacerse sujeto político" en el escenario escolar donde sucede el encuentro: muchas inquietudes, unas que permanecen y otras que se desvanecen porque no es el lugar o no hay lugar para ellas.

Por lo anterior, la libertad es un proceso que se construye en relación con el despliegue de toda su disposición atencional para dar y encontrar el verdadero sentido del compartir y construir colectivamente; reconocerse y ser reconocido como parte del colectivo es para los niños y las niñas un factor importante en la construcción de la identidad, ya que los posiciona como sujetos individuales con una manera particular de ser y de comportarse.

De manera consecuente con el propósito explícito que tiene la Mediación en situaciones de conflicto escolar —que es precisamente contribuir a la creación de un ambiente de convivencia armónica entre quienes interactúan en la institución educativa—, se viven procesos de distanciamiento y cercanía, de encuentro y desencuentro, de entendimiento y de rupturas relacionales, de búsquedas personales y de configuración de intereses comunes, y muchas otras tensiones cuya resolución implica apuestas de tipo afectivo, cognitivo y político en medio de las cuales los niños y las niñas

han ido construyendo el sentido de ser y hacerse sujetos políticos en el escenario escolar.

Para lo expuesto, se precisa de políticas educativas que visionen garantías para la cobertura y la equidad. Al respecto, Marina Camargo-Abello (2008) plantea en su tesis doctoral que la educación se asocia con dos fines básicos: como la posibilidad de ascenso social, o como una opción para erradicar la ignorancia.

Con el fin de lograr objetivos de equidad e igualdad, Camargo-Abello (2008) resalta los planteamientos de Benadusi (2001), y reafirma la necesidad de orientar políticas educativas a favor de los derechos ciudadanos, privilegiando la equidad y la justicia como temas determinantes para intervenir cualquier indicio de inequidad en lo económico, en la estructuración de clases, en la discriminación cultural o en el distanciamiento entre hogar y escuela. Adicionalmente, sugiere la autora que se hace necesario intervenir procesos de privatización de la educación o cualquier indicio que la visione como un negocio de particulares (Camargo-Abello, 2008), pues eso limita lograr los objetivos buscados.

De igual manera, Norelly Margarita Soto-Builes (2006) retoma el concepto de igualdad en su tesis doctoral; para tal fin se apoya en Jacques Rousseau para resaltar la falsa igualdad que la sociedad civil estructura en el dominio del débil por el fuerte, y la necesidad de protección mediante un contrato social donde el Estado sea posterior al individuo. Adicionalmente, Soto-Builes cita a Touraine para resaltar el papel del sujeto como ser libre y cultural, lo cual se hace pertinente en lo que a la socialización política se refiere.

La relación entre sociedad y sistema escolar —afirma Camargo-Abello (2008)— se mantiene en permanente contradicción, donde la posibilidad de recibir educación depende del grupo étnico y del estrato económico, lo cual anuncia la forma silenciosa como la escuela reproduce formas de relación inequitativas presentes en la sociedad. Así pues, la escuela se convierte en una perpetuadora de la desigualdad social, sumado a que el ambiente de sociabilización escolar no garantiza y no provee el capital inicial que exige la escuela; esto, sin contar problemas nutricionales y familiares que afectan el cumplimiento de los objetivos planteados inicialmente.

Adicionalmente, la diversidad de las regiones en Colombia ha hecho que se establezcan luchas por el reconocimiento como una forma paradigmática del conflicto político en los últimos años del siglo XX (Camargo-

Abello, 2008). Lo anterior, debido a que las exigencias de reconocimiento de la diferencia han alimentado las luchas de grupos que se han movilizado bajo las banderas de la nacionalidad, la etnia, el género, la sexualidad y la situación de discapacidad. En sintonía con lo anterior, Soto-Builes (2006) plantea que los grupos que se han considerado no reconocidos o minorías, han iniciado sus luchas por el reconocimiento apoyados en teorías que promueven el rescate del sujeto.

Política

En el proyecto realizado por Sara Victoria Alvarado, Patricia Botero y Héctor Fabio Ospina (2011), denominado "Experiencias alternativas con participación de jóvenes", aparece el disfrute como movilizador de la acción política, en tanto hace parte de las motivaciones de los sujetos jóvenes para reunirse, organizarse, discutir, preguntar, decidir y crear.

El proyecto resalta la importancia del disfrute como un elemento constitutivo de su acción, en la medida en que da cuenta de los encuentros cercanos en los cuales el contacto, el intercambio, la alegría, la fiesta, el chiste, la risa y otras formas de presencia, se convierten en oportunidades para el debate y la creación. De esta forma, la acción escapa a las formalidades impuestas desde las instituciones, precisamente en su capacidad de reinventar y renombrar aquellas prácticas desde las cuales se ha pensado y agenciado la política; por ello, en todas sus acciones, los jóvenes y las jóvenes logran disfrutar de lo que hacen y lo evidencian en el cuerpo, en las relaciones, en todo lo que logran realizar (Alvarado et al., 2011).

En el Informe Técnico del Proyecto Experiencias Alternativas con Participación, los investigadores e investigadoras sustentan que los procesos de auto-reconocimiento y creación ameritan una postura política con participación de múltiples miradas del mundo que estimulen la desobediencia de prácticas culturales, políticas y actividades sociales impuestas por el actual sistema hegemónico, lo cual debe servir —se afirma en el informe— de incentivo para consolidar procesos de concienciación liderados por movimientos populares que develen y planteen propuestas de transformación. Como una perspectiva de feminización de la política ante las continuas amenazas que limitan sus luchas y posibilidades de vivir realmente en libertad y con justicia, el llamado es a renovar las formas de hacer política.

En el mismo documento, Alvarado et al. (2011) resaltan la importancia del autocuidado como forma de reconocimiento y de encuentro con los

otros y con lo otro, y como forma de encontrarle sentido a la pluralidad. Lo anterior, resaltando la importancia de la acción cotidiana, lo cual implica liderar procesos de organización social orientados a construir otras formas de experiencia social, donde no prime la jerarquía y el control.

Principios orientadores de las acciones

En el informe a cargo de Alvarado et al. (2011), se plantea que aquellos acontecimientos históricos, sociales y políticos que en los escenarios y experiencias cotidianas de los individuos jóvenes se configuraron como detonantes de sus acciones políticas, se generaron saberes que circulan en dichas prácticas, y se conformaron minorías disidentes para irrumpir con la naturalización de esquemas incorporados en los imaginarios y prácticas de injusticia y violencias sociales que se les han impuesto, lo cual impulsó nuevas maneras de construir lo público.

Finalmente, en el marco de la subcategoría *Socialización política*, es posible enunciar que la expansión de la libertad fortalece la experiencia política de los niños y las niñas en el escenario escolar. De ahí que autoras como Ofelia Roldán llamen la atención sobre la relevancia que viene retomando la Institución Educativa en su condición de escenario políticamente re-creado por los niños y las niñas, lo cual ha venido tomando forma en el proceso de aproximación comprensiva del grupo de estudiantes a la "experiencia de vida en relación", que desde su participación escolar abre espacios y construye posibilidades.

En este sentido, queda el reto de reconocer que no hay divorcio entre educación y política, y que ellos y ellas, en tanto seres de discurso y acción, no solo son sujetos políticos sino que ejercen y se forman permanentemente como tales.

Aunque en lo referente a la dimensión política los niños y las niñas constituyen un grupo social poco atendido como objeto de reflexión teórica, en la actualidad se adelantan estudios orientados a complementar el tejido conceptual que apoya de manera significativa este interés particular de comprender y develar su concepción de lo político y los procesos a ello asociados, a partir de los aportes de la tradición psicológica denominada sociocognición, especialmente desde algunos planteamientos de Piaget y Kohlberg sobre desarrollo moral, y desde algunas contribuciones de Vygotsky sobre la construcción social de la realidad, las cuales se complementan con trabajos de teóricos de la sociología moderna como Blumer, Mead y Stryker, creadores e impulsores del Interaccionismo Simbólico, y

como Berger y Luckmann, construccionistas sociales que han hecho aportes desde la psicología política.

Con el proceso consciente de socialización política se abre el reto de resignificar, a partir de la experiencia y de la reflexión de los niños y las niñas, lo que hasta ahora se ha entendido por política, caracterizado a lo largo de la historia por su perspectiva adultocéntrica, que excluye no solo el discurso sino también la acción de quienes son tan sujetos como el resto de la especie humana; lo anterior, si por sujeto se entiende "un ser creador de sentido y de cambio, e igualmente de relaciones sociales e instituciones políticas" Touraine (1999, p. 67, en Roldán, 2006).

Para replantear el concepto del sujeto niño o niña y la expansión del concepto de política, se hace necesario revisar la visión que tenemos de la infancia como una etapa de la vida con ausencia de sentimiento, como la edad de la imperfección, de la dependencia, de la heteronomía y de la obediencia, que ubica a los niños y a las niñas como seres bastante limitados e incapaces de ser ellos mismos, en su condición infantil, sin el direccionamiento, la custodia y la protección de las personas adultas, pues esta visión ha influido de manera significativa en su pensamiento, hasta el punto de desconocer que en la edad escolar, y mucho más entre los nueve y los once años, las niñas y niños ya tienen cierta capacidad de juicio, que es para la autora no solo una característica del ser humano sino un asunto fundamental en la constitución del sujeto político.

A medida que se avanza en la exploración y en el ejercicio de la mediación infantil como alternativa para la solución de conflictos en el escenario escolar, se comprende que no se trata de una simple iniciativa cuyo sentido gira en torno al número de intervenciones y de conflictos resueltos; más que eso, lo que se deja entrever es un proceso complejo, en el que se estimula y favorece el desarrollo de múltiples competencias como respuesta a inquietudes, intereses, deseos, motivaciones y expectativas de los niños y las niñas que constituyen el grupo de proyecto, y también de los sujetos adultos que participan en la orientación del proceso.

La visión de lo político como tradicionalmente se ha visto, puede ser cambiada a partir de referentes empíricos relacionados con la cotidianidad de los niños y las niñas, en tanto partícipes de procesos contextualizados, donde sus acciones tengan la relevancia que permita valorar su participación activa en acciones de impacto colectivo.

En un contexto como el colombiano, una propuesta de socialización política se constituye necesariamente en un proceso de educación para la paz, entendida en su acepción de paz positiva, donde se fortalezcan las relaciones democráticas orientadas a frenar todo tipo de violencia: tanto la violencia clásica de la guerra al homicidio, como aquella referida a la pobreza o injusticia social, a la represión y privación de los derechos humanos, y a la alienación y negación de las necesidades (Roldán, 2006, Alvarado et al., 2011).

Subcategoría: Micropolítica y macropolítica

Tabla 4. Subcategoría: Micropolítica y macropolítica

Categoría	Subcategoría	Recurrencia	Tendencias	Recurrencia	Elementos	Recurrencia
Educación Política	Micropolítica y Macropolítica	7	Mecanismos de influencia educativa	1		

La subcategoría denominada *Micropolítica y macropolítica* está conformada por 7 recurrencias y por una sola tendencia denominada *Mecanismos de influencia educativa*, que contiene 1 sola recurrencia.

Por su parte, las subcategorías en las que se encuentra la opacidad, en tanto menor número de recurrencias, se denominan: *Justicia social*, conformada por 4 recurrencias; *Militancias estéticas*, con 1 recurrencia, y la subcategoría *antimilitarismo*, con 1 recurrencia.

Mecanismos de influencia educativa

La línea de Educación y pedagogía es movida por un interés fundamental, como es el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas; estudiar los procesos de aprendizaje es un factor clave para la producción de nuevos mecanismos que le permitan al sistema educativo, y a las maestras y maestros, obtener mayores y mejores formas de actuación en el aula; pensar cómo aprenden los niños y las niñas y cómo los maestros y maestras pueden generar mejores estrategias para un aprendizaje más significativo, es uno de los focos de análisis de la Línea. En el marco de la categoría de análisis de Educación política, una de las Tesis Doctorales que cobra gran importancia es la tesis de Rosero (2013) "Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar".

Esta producción plantea los Mecanismos de Influencia Educativa, principalmente desde la perspectiva de Coll (1994, 1996), quien define los mecanismos de influencia educativa como aquellos procedimientos mediante los cuales los maestros y maestras consiguen promover y facilitar en las niñas y niños el proceso de construcción de significados y la atribución de sentido en el transcurso de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje. Cuando estos mecanismos son eficaces, la ayuda del profesorado es ajustada en forma constante para sintonizarse con el proceso de construcción de significados que adelantan los niños y las niñas.

Este autor plantea dos grandes tipos de mecanismos que posibilitan el ajuste de la ayuda del sujeto adulto al niño o niña en el transcurso de la interacción: a) La construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre la persona adulta y un niño o niña al alrededor de una tarea o contenido como resultado del proceso de aprendizaje, donde se establecen acuerdos sociales frente a los significados de los enunciados en un contexto específico, y se generan negociaciones implícitas o explícitas entre los participantes; b) La cesión y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad. Este planteamiento desarrolla la idea de conversión de la zona de desarrollo potencial en real, trazada por Vygotsky (1979), la cual se centra en las fases y mecanismos de transición desde la resolución del problema "—con la ayuda de otro a su realización independiente y de la apropiación de los conocimientos y competencias necesarias para ello—, hasta el proceso de interiorización o de transición desde el plano de la interacción social al funcionamiento intrapsicológicos" (Rosero, 2013, p. 67).

Rosero (2013) sustenta la noción de "Mecanismos de influencia educativa" desde otros autores;

> Bruner y sus colaboradores Rogoff (1993) y Wertsch (1989) trabajan sobre la idea metodológica de andamiaje (scaffolding) elaborada por Wood, Bruner y Ross (1976), referida a las estructuras de quien participa en una construcción, creada en torno a ella, para sostenerla mientras la construye. La metáfora del andamiaje plantea que los maestros y las maestras son quienes hacen y sostienen una estructura semiótica y con ese apoyo los niños y niñas construyen su conocimiento. Otro aporte importante al estudio del mecanismo de la cesión y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad, es la "participación guiada" (Rogoff, 1993), que hace referencia a las interacciones didácticas, centrada en los siste-

> mas de actividades compartidas y pone de relieve las redes de comunicación verbal y no verbal entre el aprendiz y aquellos que interactúan, así como también el grado de ajuste en la relación que mantienen.

De la misma manera, el autor analiza algunos mecanismos semióticos que se producen en el curso de la interacción y que operan en la zona de desarrollo próximo, utilizados por las personas adultas para desarrollar las competencias individuales y la construcción de intersubjetividad en los niños y las niñas; lo que permite la aparición de nuevos procesos, capacidades y reorganizaciones en el conocimiento, que rápidamente se reflejan en cambios explicitados en las diversas formas de interacción social, que a su vez permiten construir progresivamente niveles más complejos de intersubjetividad (Rosero, 2013, p. 3).

La relación clave entre los "Mecanismos de influencia educativa" puede entenderse como procedimientos —"andamiajes"— que posibilitan la interacción entre docentes y estudiantes para construir sus propios significados y su red de conocimientos. Desde la categoría de macro y micro política, se puede considerar la influencia educativa como una acción política que busca la construcción de una red de significados en la interacción de docentes y estudiantes.

También es pertinente expresar la comprensión compartida que se origina desde el reconocimiento de las habilidades y capacidades desarrolladas desde el micro y el macrocontexto de los niños y niñas, a partir del cual se da su autodeterminación, su autonomía, su autoaprendizaje, su capacidad de validación del error, el incremento de sus procesos éticos discursivos y la discusión intersubjetiva, que contribuyen a la construcción de un espacio público y privado y al respeto a los derechos humanos, a la participación, al fortalecimiento de los valores y de la conciencia moral, individual y pública, a la pertenencia a un espacio geográfico y a la transformación de sí y del otro (Rosero, 2013, p. 192).

La macropolítica y la micropolítica en la realidad de la educación, trascienden de las dinámicas propias de la relación entre maestros, maestras y estudiantes en la configuración de relaciones y procesos de aprendizaje que buscan desarrollar competencias para la vida, en particular para el desarrollo cognitivo, emocional y social. De igual manera, los cambios en la macro y micro política afectan de manera decisiva la gestión de las escuelas e instituciones educativas que soportan y se adaptan a las regulaciones del

sistema, y de las propias instituciones para poder funcionar dentro del marco legal establecido.

En este sentido, en la Tesis de "La configuración del campo de la rectoría oficial en Colombia" (Ávila-Aponte, 2009) se plantean las preguntas: a) Cuáles son las relaciones de poder del campo de la rectoría que acontecen en la dimensión macropolítica. b) Cuáles son las relaciones de poder del campo de la rectoría que acontecen en la dimensión micropolítica. c) Qué relaciones de poder se dan en el campo de la rectoría respecto al rector o director y su rol. d) Cómo es el campo de fuerzas en el que se desenvuelve la rectoría escolar en Colombia.

El campo de la Rectoría, como unidad máxima de dirección de las instituciones educativas, está en permanente presión, tanto por quienes la integran —estudiantes, padres y madres de familia, maestros y maestras—, como por los organismos que configuran la estructura del Estado y de Gobierno —Secretarías de Educación, Alcaldías, Ministerio de Educación—. El sistema de Educación ordena el cumplimiento de objetivos y metas que obligan a la Rectoría a estar ejecutando acciones que den cuenta de las interacciones entre estudiantes y docentes, con el contexto social, cultural y económico, generando unas relaciones de poder en muchos casos asimétricas.

En la tesis de Ávila-Aponte (2009), se conceptualizan macropolítica y micropolítica según el ámbito de actuación, ya sea nacional, regional o local; la dimensión macro política en el marco nacional se refiere a: Regulaciones jerárquicas o de control, Cadenas argumentales que se refieren a una serie de procedimientos —legislación, políticas y declaraciones— emanadas de una instancia superior de gobierno para orientar las acciones de los rectores. Dimensión macropolítica local: Regulaciones jerárquicas o de control, Cadenas argumentales que se refieren a la reinterpretación y recontextualización en el contexto local de los procedimientos —legislación, políticas y declaraciones— emanados de una instancia superior de gobierno para orientar las acciones de los rectores. Dimensión Micropolítica: Regulaciones, Cadenas argumentales que se refieren a la utilización, significación y reinterpretación de las regulaciones jerárquicas por parte de los actores de la comunidad escolar —coordinadores, docentes, estudiantes, consejo directivo, orientadores, administrativos—. Dimensión de la rectoría: Relaciones de dominio y resistencia, Cadenas argumentales que se refieren al análisis de la interacción de las líneas de fuerza que provienen de la dimensión macropolítica y de la dimensión micropolítica, y que configuran el campo del

rector y se manifiestan a través de resistencias, adaptaciones y transformaciones (Ávila-Aponte, 2009, p. 64).

La rectoría se convierte en un escenario donde confluyen fuerzas de poder, y las instituciones priorizan sus acciones según la dimensión macro o micropolítica, caracterizando las instituciones, los modelos de gerenciamiento y las relaciones de poder que en ella se evidencian.

En efecto, los dos escenarios locales muestran cómo las disposiciones y regulaciones del nivel nacional no son asumidas mecánicamente por las Secretarías, sino que por el contrario son reinterpretadas, con lo cual el nivel macropolítico asume una pluralidad determinada en primera instancia por el nivel donde se produce y se reproduce, imprimiéndole matices particulares (Ávila-Aponte, 2009, p. 235).

El nivel de profundización de la Rectoría hacia la macro o micropolítica constituye las prioridades hacia el acercamiento al cumplimiento de las exigencias de las normas nacionales, al disciplinamiento de los docentes, a la rendición de cuentas y a la consecución de recursos. El énfasis en las micropolíticas tiene en cuenta las posiciones de los sujetos participantes de las comunidades de las instituciones, pero siempre en perspectiva de las fuerzas externas que generalmente definen en gran medida los recursos.

Otra perspectiva de la incidencia de las macropolíticas en el ámbito educativo se evidencia en la tesis "Equidad y Educación: Estudios de caso de políticas educativas" (Camargo-Abello, 2008); este estudio tiene por objeto la construcción cualitativa de cinco casos que representan programas de política educativa del Distrito Capital de Bogotá, las cuales en su formulación pretenden ser una solución a los problemas de equidad de las poblaciones más pobres de esta ciudad. "En la perspectiva de la política educativa se acude a la genealogía del sistema educativo actual" (Camargo-Abello, 2008, p. 15).

Las macropolíticas están presentes en el estudio para mostrar las dinámicas del orden social y normativo que busca, a través de las políticas, acortar las brechas existentes en la sociedad, a través de un sistema de educación que ofrezca posibilidades y combata las inequidades. Las micropolíticas son las formas de actuar de las instituciones desde sus particularidades.

A nivel del análisis de la micropolítica escolar, cada caso es narrado en su especificidad, y posteriormente se lleva a cabo una comparación entre

ellos que vincula la institución con el nivel macro de la sociedad y de la política educativa.

Reconocemos en estas tendencias las investigaciones de los interaccionistas, quienes convergen en muchos argumentos con los teóricos de la resistencia, preocupados por la manera como las personas dan significado al mundo, a partir de las relaciones sociales: qué hacen, cómo reaccionan entre sí, qué ocurre en su vida cotidiana y cómo la construyen (Camargo-Abello, 2008, p. 42).

El análisis teórico plantea que más educación no necesariamente implica mejores posiciones en la sociedad ni mayores oportunidades de participación en sus beneficios, ni mayor bienestar. "Tal vez por ello, la macropolítica orientada a la equidad no logra hacer nada distinto a paliar algunas de las dificultades que derivan de las desigualdades que afectan al sector educativo, aunque estas no procedan de el" (Camargo-Abello, 2008, p. 291).

El estudio en sus categorías muestra las rupturas y resistencias, un lugar para entender la equidad que se debate entre equidad, igualdad y diferencia; entre la equidad y las estrategias políticas de focalización, y la equidad y la precariedad de condiciones de la sociedad.

En el trayecto del análisis de la tesis, la macropolítica se refiere a los intentos del Estado para acortar las brechas de las desigualdades que afectan el sector educativo, y así poder establecer un sistema más equitativo y justo, capaz de romper con las resistencias generadas al interior de las instituciones que han encontrado en este camino la única forma de subsistencia.

En la línea de Pedagogía, los intereses por analizar las políticas educativas devienen del impacto causado por las mismas, como la ausencia de una macropolítica que establezca los derechos frente a la diversidad de personas que se pueden encontrar en un espacio escolar, quienes deben gozar de una igualdad basada en derechos y de un respeto a la diversidad basado en las múltiples características diferenciales de las personas que están presentes en la aulas. Esta es la base de la Tesis "Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual" (Blandón, 2012).

Las escuelas desconocen la realidad o más bien hacen caso omiso a lo que ocurre con los niños, niñas y jóvenes que no entran en el binarismo sexual, dejando de lado una pedagogía integradora, respetuosa de género y de las minorías sexuales, invisibilizando su aporte a la construcción

social como sujetos que hacen parte de la misma. La exclusión de las minorías sexuales viene desde la legislación educativa colombiana, en donde preexiste un problema de estrategias curriculares que aborden el tema sin moralismos preconcebidos históricamente; la formación a docentes es otra de las causas que lleva a invisibilizar a los homosexuales, careciendo las instituciones educativas de mecanismos que les permitan abordar el tema de una mejor manera, garantizando los derechos a estos sujetos jóvenes en el ámbito escolar (Blandón, 2012, p. 16).

Para un cambio en los patrones culturales es necesario transformar las prácticas de aula de estudiantes y docentes que catalogan a los individuos homosexuales como personas anormales, pervertidas y enfermas, patrones que se encuentran profundamente arraigados en la sociedad latinoamericana; es fundamental visualizarlos como sujetos sociales activos de derechos, antes de juzgarlos con base en preconcepciones moralistas.

Esta Tesis se refiere a la política, o más bien, a la ausencia de políticas, lo que no permite establecer mecanismos que faciliten el trabajo de los sujetos docentes para lograr garantizar los derechos de todos y de todas, respetando las diferencias, en este caso de los niños y niñas que no ingresan —en palabras del autor— en el "binarismo sexual".

El tema central del presente estudio aborda el sistema educativo como forma política capaz de mantener o transformar los discursos y saberes de una sociedad, desde el enfoque de Michel Foucault.

Subcategoría: Justicia social

En la subcategoría de Justicia social consideramos cuatro (4) recurrencias que en el análisis se convierten en dos (2), teniendo en cuenta que los textos corresponden a una tesis y a un proyecto de investigación que a continuación analizamos desde la perspectiva de la equidad y la inclusión como justicia social:

En la Tesis doctoral "Equidad y Educación: Estudios de caso de políticas educativas" (Camargo-Abello, 2008), en la subcategoría Justicia Social se conceptúa la equidad como una orientación hacia las posibilidades de la redistribución de la educación en forma independiente a la redistribución de otros recursos de la sociedad. Antes bien, a lo largo del trabajo se hace una mirada de la equidad que intenta reconstruir lo que dice la teoría, lo

que postula la política educativa y lo que se plantea sobre el hacer en las instituciones educativas.

Este contraste permite encontrar en la categoría *Rupturas y resistencias* un lugar para entender la equidad, que se debate entre equidad, igualdad y diferencia, entre equidad y estrategias políticas de focalización, y entre equidad y precariedad de condiciones. De igual manera "se añade la consideración a la justicia, no necesariamente todas las desigualdades son injustas" (Camargo-Abello, 2008, p. 28).

En la investigación del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales, cofinanciada por Colciencias, denominada "La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional *Jóvenes Constructores de Paz*" (Alvarado, Ospina, Muñoz y Botero, 2008), el equipo investigador argumenta que

> Las condiciones generacionales y de contexto son características que rompen con la categoría fraseriana; por un lado, la condición generacional evidencia que existe una limitación cronológica y adultocéntrica en su propuesta de participación/interacción "Justice requires social arrangements that permit all (adult) members of society to interact with one another as peers" (Fraser y Honneth, 2003).
>
> Las condiciones socio económicas, culturales y políticas de los contextos a los cuales pertenecen los Jóvenes Constructores de Paz, generan situaciones en las que la redistribución y el reconocimiento no pueden entenderse como dos dimensiones de la misma categoría, según lo afirmado por Fraser: primero, porque las luchas por el reconocimiento no se agotan en la cohesión por gustos o consumos culturales y se movilizan en la coexistencia entre intereses particulares e intereses por la transformación de su localidad; segundo, porque las lecturas que hacen frente a las condiciones de justicia, injusticia, inclusión, exclusión, no se centran en el reconocimiento como par/igual, al contrario, sus luchas inter e intra generacionales evidencian en el interés por distinguirse desde la pluralidad, sus motivos de participación no consisten en mantener el estatus de igualdad para la inclusión social, sus testimonios evidencian que ellos se pueden autoexcluir de asuntos que no les afectan o interesan; y,

tercero, porque las luchas por el reconocimiento no se limitan a la visibilización o legitimación de la distinción generacional; estas encuentran su sentido de movilización en la pre-ocupación por la inclusión social; es decir, por la reivindicación de condiciones de vida dignas para todos y todas frente a problemas concretos que afectan su comunidad; no solo por motivos simbólicos; sino, también, materiales y concretos (Alvarado et al., 2008, Informe Técnico, pp. 12-14).

Subcategoría: Participación

Tabla 5. Subcategoría: Participación

	Subcategoría	Recurrencia	Tendencias	Recurrencia	Elementos	Recurrencia
Educación Política	Participación	12	Acción colectiva	4	Movimiento	2
					Alternativa popular	1
			Proceso de formación	3	Actitud participativa	2
			Derecho	1		
			Comunicación alternativa	1		

La subcategoría *Participación* se encuentra constituida por 12 relatos, y está distribuida en las siguientes tendencias: *Acción colectiva*, con 4 recurrencias, constituida como la tendencia de mayor visibilidad y conformada a su vez por dos elementos: *Movimiento* y *alternativa popular* con dos y una recurrencia, respectivamente. La tendencia denominada *Proceso de formación* se encuentra constituida por un total de 3 recurrencias y subdividida en el elemento *Actitud Participativa*, con dos recurrencias; y las tendencias *Derecho y comunicación alternativa*, cada una con una recurrencia.

La participación de los sujetos en los procesos políticos contribuye a direccionar su vida y la de los demás en bien de las colectividades. La participación contribuye a agenciar procesos y a que los sujetos sean ética y políticamente más comprometidos.

La educación política busca que la participación de los niños, niñas y jóvenes se promueva en todos los espacios y lugares donde trascurre su

vida. Se educa en la participación y para la participación. La educación pretende formar sujetos participativos, con capacidad para decidir en función del bien común, del bien de los otros, del bien para todos y todas, que también me abarca a mí.

La participación y la educación para las personas participantes se dan en procesos históricos, temporales, situados territorialmente, determinados por aconteceres situados.

Las participaciones se dan dentro de diferentes formas de lucha, algunas más organizadas, otras más espontáneas, algunas que son canalizadas con fines claramente establecidos.

La participación en los procesos populares está mediada por las condiciones sociales. Las injusticias sociales en América Latina y en otras partes del mundo han llevado a movilizaciones sociales de sectores dominados que reclaman condiciones de vida humanas y dignas, en educación, salud, empleo, vivienda, servicios públicos, acceso a la tierra, precios de los insumos para la agricultura, etc.

En el acontecer histórico actual se juegan procesos participativos culturales. Las culturas están estrechamente relacionadas con la participación en los procesos que se adelantan. Cada grupo humano cultural participa de una manera y por motivos propios. Algunas de las formas de participación adquieren perspectiva de género, de raza, de etnia, de clase social, de creencia religiosa, generacional.

Las generaciones han participado de manera diferente en los distintos momentos de la historia. Hoy las generaciones jóvenes participan con sus estéticas propias; con sus cuerpos expresan sus resistencias, inconformidades, esperanzas, deseos, sentires. El cuerpo como primer territorio de participación, de expresión, de comunicación. Con sus cuerpos los jóvenes comunican y se comunican.

Distintas formas artísticas son usadas por los sujetos jóvenes para comunicarse, para expresar sus mensajes, sus representaciones, sus cuerpos tatuados, sus maneras de vestir, de llevar el pelo; son formas de estar en el mundo. Sus sentidos, sus marcas, sus sensibilidades, las redes, las pantallas, manifiestan formas de vivir distintas, de participar de maneras diferentes, de vivir, sentir y expresar la política de maneras distintas. La movilidad es un elemento importante en la vida de los individuos jóvenes.

En las investigaciones realizadas y sobre las que versa el estado del arte de la línea de educación y pedagogía, la participación es objeto de la educación política; se educa en la participación y para la participación. No existe educación política de los sujetos que no se dé a través de la participación activa, y que no conlleve a generar procesos participativos de transformación y agencia.

En las investigaciones intergrupos —"Educación y pedagogía: Saberes, imaginarios e intersubjetividades", "Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud" y "jóvenes, culturas y poderes"— finalizadas por investigadores e investigadoras del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, la participación es concebida como acción colectiva de los sujetos, como movimiento social y político, y como alternativa popular transformadora; análisis que a continuación proponemos con un matiz especial, dentro de esta parte final del capítulo en el que la información procede de investigaciones de las que hizo parte el grupo de "Educación y pedagogía: Saberes, imaginarios e intersubjetividades", en asocio con los otros dos grupos de investigación. En el rastreo de investigaciones finalizadas no encontramos en la línea de investigación de "Educación y pedagogía" tesis de doctorado ni de maestría que aborden la subcategoría *participación* desde el enfoque propuesto, lo que es altamente significativo para investigaciones de posgrado posteriores.

Participación

La participación de los sujetos en los procesos políticos contribuye a direccionar su vida y la de los demás en bien de las colectividades. La participación contribuye a agenciar procesos y a que los sujetos sean ética y políticamente más comprometidos.

Participar es un asunto ético que me compromete y nos compromete con el otro y con los otros, que tiene perspectivas políticas, que compromete a los grupos con su propia vida. El reconocimiento de los asuntos pertinentes a los géneros, a las igualdades en las diferencias, es tarea de la educación política, que solamente se logra en la medida en que se ha educado para la participación y se participa realmente, a través de diferentes maneras de participar.

Otro tanto acontece en los asuntos de raza, etnia, intergeneracionales, y de clase social, para los cuales se forma participativamente y se avanza en las luchas diarias y cotidianas, en la medida en que se disminuyen diferentes formas de exclusión. Se da entonces movilizaciones de proce-

sos, transformaciones personales, cambios actitudinales, nuevos valores y nuevas miradas, cambios ideológicos que comprometen a los sujetos. Las participaciones hacen que los sueños, las utopías, los deseos, las miradas de nuevos horizontes, vayan ganando posibilidades históricas de realización. Esta es la tarea de la educación política.

Las participaciones y las educaciones para las participaciones se dan en procesos históricos, temporales, situados territorialmente, determinados por aconteceres situados.

Las participaciones se dan dentro de diferentes formas de lucha, algunas más organizadas, otras más espontáneas; algunas son canalizadas con fines claramente establecidos.

La participación en bien de los colectivos empodera a los sujetos

La participación en los procesos populares está mediada por las condiciones sociales. Las injusticias sociales en América Latina y en otras partes del mundo, han llevado a movilizaciones sociales de sectores dominados que reclaman condiciones de vida humana y digna, en educación, salud, empleo, vivienda, servicios públicos, acceso a la tierra, precios de los insumos para la agricultura, etc.

Otras grandes movilizaciones recientes obedecen a la lucha por procesos democráticos en varios países, por los derechos de las minorías, por la defensa de derechos religiosos.

En el acontecer histórico actual se juegan procesos participativos culturales. Las culturas están estrechamente relacionadas con la participación en los procesos que se adelantan. Cada grupo humano cultural participa de una manera y por motivos propios. Algunas de las formas de participación adquieren perspectiva de género, de raza, de etnia, de clase social, de creencia religiosa, generacional.

Hay jóvenes y colectivos de jóvenes que no utilizan las redes, ni las formas de comunicación tradicionales, y se proponen formas alternativas y propias de comunicación. Hay jóvenes que se plantean comunicaciones populares, diferentes, alternativas, y desde esta perspectiva proponen sus propias maneras de formar a otros desde perspectivas críticas, de resistencia y con respuestas diferentes.

Hoy los jóvenes y las jóvenes comparten inquietudes con los otros individuos jóvenes con quienes viven de manera cercana, pero también con jóvenes que habitan en lugares distantes; las comunicaciones han acortado las distancias, y algunos sujetos jóvenes viven interconectados mundialmente y comparten formas de participación muchas veces similares. Hay jóvenes a quienes inquieta los problemas de convivencia con los otros y con la tierra, otros se declaran vegetarianos, a un grupo grande de colectivos juveniles les interesa los asuntos de la paz, otros se declaran antimilitaristas y contra las distintas guerras y formas de guerra, otros se declaran objetores de conciencia al servicio militar obligatorio. Se declaran a favor de la democracia directa y cuestionan las formas democráticas representativas. Otras personas jóvenes luchan por sus derechos, por la inclusión en todos los aspectos; hay gentes jóvenes que se declaran o no anarquistas, y no esperan ni exigen nada del Estado, pues consideran que todo Estado ejerce poder de control, dominio, manipulación y sometimiento.

Las comunicaciones, las pantallas, las redes, hacen parte de la vida de los niños y niñas, de nuevas generaciones, de generaciones distintas, cambiantes. El niño o niña de hoy es distinto del niño o niña que la modernidad produjo; es un sujeto menor que conoce la vida, que participa de ella a través de las pantallas.

El proceso formativo para la participación, busca generar actitudes participativas que se proyecten en las acciones de las personas.

Así, en la investigación cofinanciada por Colciencias denominada "La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional 'jóvenes constructores de paz'", las investigadoras e investigadores Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Germán Muñoz y Patricia Botero (2008) plantean que la participación, en lugares donde se gesta violencia entre los habitantes, presenta grandes dificultades de relación entre los grupos humanos, y las posibilidades políticas y de organización son menores:

> La categoría condiciones de participación evidencia que en contextos de violencia, el deterioro de las relaciones comunitarias entre vecinos, compañeros y amigos, la desconfianza y el miedo como sentimiento paralizante son situaciones que des-politizan y des-posibilitan la articulación de colectivos de acción en las comunidades regionales que se trabajaron en la presente investigación (p. 12).

De tal forma, se señala que los procesos de movilización, desde el punto de vista educativo, no se centran en los contenidos sobre la ciudadanía, los derechos y la política, sino en procesos cotidianos de educación en y para la democracia que logran romper con los sistemas de dominación y jerarquías al interior de las relaciones escolares, comprender las reproducciones de la corrupción política en el sistema educativo, y desnaturalizar las injusticias.

Por su parte, frente a la categoría emergente *Formación de subjetividades políticas*, encontramos que los procesos de formación que se resaltan en esta investigación movilizan la configuración de subjetividades políticas desde prácticas cotidianas de equidad y de autorreflexividad, como la capacidad de dudar de los propios pre-juicios y la posibilidad de descubrimiento del otro ampliando los marcos de comprensión e interpretación, nivelando jerarquías intergeneracionales y generando oportunidades de potenciación generacional al desarrollar procesos de reconocimiento, redistribución del poder y autodistinción (Alvarado et al., 2008, p. 14).

Participación política

Los sentidos y prácticas de participación ciudadana, transversalizados por las categorías referidas a la tensión entre lo justo y lo injusto y a la tensión entre la inclusión y la exclusión, permitieron argumentar dos categorías emergentes: las condiciones de participación política ciudadana y la formación de la subjetividad política. Respecto de la primera, se evidenciaron tránsitos de la noción de la participación política ciudadana, entendida exclusivamente desde un marco racional o de mayoría de edad, hasta un marco performativo o sensible. En este sentido, la participación como expresión auténtica es la manifestación de legitimidad y posibilidad de aparecer frente a los otros a partir del reconocimiento y la visibilización de sí mismo como interlocutor válido en la construcción de pactos, reglas y acuerdos en escenarios informales, formales, institucionalizados y no institucionalizados.

Las experiencias de los sujetos "jóvenes del proyecto Constructores de Paz" permiten develar que existe un tránsito desde la participación institucionalizada y Estado-céntrica hacia la participación en escenarios cotidianos como la calle, la escuela, el barrio. Observamos que comprender la participación política-ciudadana juvenil va más allá de analizar la mera conducta; esta se remite directamente a los motivos y fines que pretenden ampliar la propia experiencia de ser joven en los contextos mediatos e inmediatos en los cuales se mueven. Así, por ejemplo, las expre-

siones que enuncian los sujetos jóvenes hacen referencia a la posibilidad de participar en la construcción de acuerdos o normas (Alvarado et al., 2008, p. 11).

Teóricamente, la investigación dialogó con la teoría de Fraser (2003), en su concepción de la justicia como distribución y como reconocimiento, centrada en la idea de: "paridad de participación". Así mismo, la investigación se fundamentó en las distinciones entre las nociones de desigualdad y exclusión desde la perspectiva de Santos (2003), y mantuvo una perspectiva crítica para interpretar la escuela, tanto desde los postulados de la escuela de Frankfurt que aportan a la comprensión de la pedagogía crítica, como desde el punto de vista deliberativo *deweyiano*, que vincula la educación a la democracia y a la política (Alvarado y Ospina, 2004, Zemelman, 2004, Hoyos, 1999, Jarés, 1999, Sacristán, 2001).

En el estado del arte alrededor del objeto de conocimiento *participación ciudadana/política juvenil*, identificamos cuatro tendencias: la explicación y descripción de la participación como conducta (Almond y Verba, 1965, Milbrath, 1981, Sabucedo, 1988, Seaone y Rodríguez, 1988); la participación juvenil desde los movimientos e identidades sociales (Sabucedo, 2003, Delgado, 2005, Aguilera, 2006); la participación juvenil desde el lente de la política pública, comprendiéndola como derecho y como proceso de formación (Hart, 1993, Hopenhayn, 2004, Rodríguez, 2004, Abad, 2006, OIJ, 2003, Unicef, 2006, Cepal, 2004, Funlibre, 2005); y, finalmente, la participación juvenil leída desde las rupturas socio-históricas y las mediaciones estéticas y culturales (Reguillo, 1998, 2003, Urresti, 2000, Balardini, 2005, Muñoz, 2005) (Alvarado et al., 2008, p. 15).

Tendencias

Acción Colectiva:

Constituida por 4 recurrencias. Conformada por 2 elementos, Movimiento con dos recurrencias y Alternativa Popular con una recurrencia.

Alvarado, Loaiza y Patiño (2011) plantean que la acción colectiva es comprendida por los sujetos jóvenes indígenas del movimiento juvenil Alvaro Ulcué Chocué, como actividad asociada del entre-nos, que se consolida a partir de la tradición indígena de los mayores, de luchas anteriores, de luchas por la tierra, por la defensa de su cultura, por la afirmación de sus tradiciones; luchas de resistencia ante la colonización de sus costumbres. Se trata de trabajar, de luchar por sus derechos ancestrales, de valorar sus for-

mas comunitarias de proceder, de poder; se trata de mantener sus formas económicas y políticas propias.

En palabras de los investigadores,

> Los jóvenes y las jóvenes indígenas del movimiento Álvaro Ulcué Chocué, han configurado unos objetivos de acción centrados en la búsqueda de la libertad para ellos y ellas, la consolidación de espacios de participación juvenil en las dinámicas políticas y sociales de los resguardos, la disminución de la vinculación de los jóvenes indígenas a grupos armados y la formación de jóvenes líderes que continúen el proceso de organización y resistencia indígena y el fortalecimiento de la identidad y la cultura Nasa (p. 28).

Su movimiento es parte de la acción colectiva; su movimiento es acción, es dinámica de reencuentro con la vida, con la tierra, con sus ancestros; su movimiento busca autonomía colectiva, en bien de su colectividad; es un movimiento cultural, que afirma su cultura, que ha sido violada por distintas intromisiones con carácter conquistador, inicialmente encubierta por la invasión europea, más recientemente por el neoliberalismo y por los movimientos armados legales e ilegales. Sus luchas recientes por no permitir que ningún sector armado se apropie de su territorio y vincule a sus jóvenes a la guerra, así lo expresan:

> Para los jóvenes del movimiento sus formas de resistencia están enraizadas en lo más profundo de su cosmovisión; los principios que otorgan sentido a cada una de las prácticas y discursos agenciados por ellos/as son: la autonomía**,** como la capacidad de pensar, sentir y actuar de forma responsable e independiente. Para ellos la autonomía es la posibilidad de ser diferentes, de reconocerse y que los reconozcan como un pueblo con una cultura y unas necesidades y potencialidades propias; el territorio, como el lugar para ser y hacer como indígenas, el territorio significa para ellos el ocupar un espacio-tiempo en el mundo que los posiciona como seres de acción y discurso. Sin el territorio el indígena no puede construir su casa, sembrar sus cultivos, adorar a sus dioses, crear sus comunidades (Alvarado et al., 2011, p. 27).

Se constituyen entonces las acciones colectivas del movimiento de jóvenes Alvaro Ulcué Chocué en alternativa desde la resistencia cultural a

formas de conquista y colonización ideológicas que buscan imponerse y dominar sobre maneras diferentes de vivir.

Para Dussel (2006),

> La acción política es estratégica, no meramente instrumental —como la acción técnica que transforma la naturaleza—, ya que se dirige a otros sujetos humanos que como actores ocupan espacios prácticos, se jerarquizan, ofrecen resistencia o coadyuvan en la acción de unos y otros, en un campo de fuerzas que constituyen lo que hemos denominado poder. Por ello, la voluntad consensual da a la acción colectiva fuerza, unidad, poder de alcanzar los propósitos (p. 33).

> El movimiento hoy se ha caracterizado por: rescatar nuestra cultura, no dejar que nos influyan y nos socaven o nos exterminen.

> A partir de estas reflexiones, se hace necesario crear políticas sociales que vayan en favor de la juventud, pero que trasciendan a la comunidad. Una es el fomento de las artesanías como medio de expresión cultural, otra es la medicina tradicional como eje elemental y relación entre la madre tierra y el ser humano, para la convivencia el equilibrio y la armonía. En este mismo ejercicio se ha venido rescatando la música propia, las danzas, la música andina (Entrevista joven líder) (Alvarado et al., 2011, p. 32).

Movimiento

En Muñoz-López y Alvarado (2011), la acción política de los jóvenes en Colombia es concebida como ejercicio de la autonomía en movimiento, desde los principios de la desobediencia y de la no violencia activa, de la resistencia al patriarcado, del antimilitarismo. La acción política es acción transformadora que se dinamiza desde un nosotros, con esperanza histórica de la construcción de un mundo diferente.

Así lo expresa el equipo de investigación:

> Jóvenes provenientes de una de las principales ciudades del país, organizados sobre la base del antimilitarismo y contra el patriarcado, luchan en su cotidianidad y su acción política por la materialización de formas de vida alternativas al capitalismo y

> a las lógicas y formas verticales y violentas de organización de la sociedad (Muñoz-López y Alvarado, 2011, p. 118).

Los jóvenes y las jóvenes que participaron en la investigación tienen una posición antimilitarista y contra el neoliberalismo que orienta sus acciones políticas:

> El capitalismo es el que financia todas las estrategias militaristas; identificamos quiénes son los que lo hacen. Todos los planes estratégicos son financiados por el FMI, el BID; financian la guerra, y también proyectos en nuestras ciudades que afectan la calidad de vida de las personas […] Necesitan de mucha policía para que vigilen sus cosas. Tenemos un rechazo rotundo contra todas las personas y organismos que especulan con la guerra, que paramilitarizan los territorios, que se aprovechan de los recursos naturales. Y en los procesos barriales, trabajamos también esas relaciones con estos organismos; por ejemplo, la influencia de los mismos con lo que les pasa con sus servicios públicos (Joven de la Red Juvenil de Medellín) (Muñoz-López y Alvarado, 2011, p. 119).

En palabras de Cubides (2004), la autonomía es una noción sintetizadora de algunas condiciones del sujeto político, que tiene que ver con "… la capacidad de pensar por sí mismo, sin desconocer al otro, y reconocer, crear, disponer en la práctica los principios que orientan la vida; es la capacidad para reformular proyectos personales para autodirigir su realización de manera responsable" (p. 124).

Patiño, Alvarado y Ospina-Alvarado (2014), plantean que los jóvenes en su actuar político performan lo político como condición humana; los jóvenes han creado otros lugares y formas de lo político,

> (…) muchas veces, al margen de las institucionalidad, y otras, dentro o al lado de ella, a partir del reconocimiento de las especificidades de los contextos, prácticas y sentidos locales en las que se desarrollan, y de las regularidades políticas, económicas y sociales que vinculan históricamente las experiencias de los sujetos y los colectivos que habitan geográficamente territorios distintos (p. 259).

Las personas jóvenes plantean los otros lugares como formas políticas de la acción: "Nos alejamos de los espacios tradicionales, de los partidos políticos" (Red juvenil de Medellín).

> Nosotros no hacemos las elecciones como todo el mundo las hace, no tenemos urnas porque hemos decidido hacer otras cosas, y sobre todo cosas que sean nuestras, por ejemplo, como puedo ver, nosotros elegimos haciendo filas frente a nuestro candidato elegido, porque mostrando con el cuerpo lo que hemos elegido no tenemos forma de hacer trampa y además es también una forma de asumir la elección que hacemos como un compromiso público, así no hay forma de mentir (Movimiento Álvaro Ulcué).
>
> (…) lo político no es solo lo público (Ruta pacifica joven).
>
> (…) no creemos en las políticas que representan y silencian a los sujetos y les quitan su posibilidad de decidir (Minga) (Patiño et al., 2014, p. 263).

La violencia que han vivido estos sujetos jóvenes y la que se vive en el país, es un motivo importante del accionar colectivo de estos jóvenes:

> (…) encontramos que para estas experiencias el reconocimiento de las condiciones de violencia estructural desencadenada en las últimas cinco décadas del país, y la proliferación de múltiples formas de violencia naturalizadas en la vida cotidiana mediante los procesos de socialización, educación y comunicación, constituyen acontecimientos vitales que los atraviesan en todas sus dimensiones como sujetos y como colectivos, y por tanto producen preguntas, movimientos y opciones (Patiño et al., 2014, p. 263).

La afectación cotidiana que devino en movimiento creador pasa, entre otras, por situaciones como la contaminación de sus fuentes de agua, el cierre de sus colegios, la violencia de sus familias, la inseguridad de sus barrios, la discriminación en sus lugares de trabajo, el asesinato de sus seres queridos, la ausencia de servicios públicos y de espacios culturales y deportivos, la estigmatización hacia ellos o sus amigas y amigos, el desempleo de sus padres, madres, hermanos y hermanas, vecinas y vecinos, entre otros.

> En el colegio y el barrio había mucha contaminación y eso hacía que uno no pudiera entrar a clase porque los olores eran terribles (…) todo el mundo tiraba las basuras al piso, nadie cuidaba los prados y desperdiciábamos el agua (Ecoclub Blue Planet);

> (…) que a uno le huela a mierda el barrio lo hace mover (Red juvenil de Medellín);
>
> (…) es que las cosas cambian después de haber estado allá presenciando la guerra, ya cuando uno ve en la televisión que hay enfrentamientos en La María uno siente distinto porque uno los ha visto y ha compartido con ellos, los conoce, eso a mí me cambio la perspectiva (Minga) (Patiño et al., 2014, p. 264).

Estéticas políticas

En los grupos de jóvenes con los que se han realizado las investigaciones sobre participaciones políticas, se da importancia a las expresiones estéticas de la política. Su accionar político se expresa a través del arte, de sus distintas formas musicales, del teatro. Se puede decir que sus estéticas son políticas.

> Lo estético y lo artístico son lenguajes simbólicos para mostrar la disidencia que tenemos frente a otros discursos políticos. Generan un impacto emocional en tanto a la forma como son mostrados ya que tienen mensaje directo y no necesitan ser explicados (Ruta pacifica joven) (Patiño et al., 2014, p. 271).

Los cuerpos de los jóvenes y las jóvenes expresan sus disidencias, sus resistencias, sus propuestas alternativas políticas. Sus cuerpos tatuados, sus cabellos, los pircing que usan, sus cuerpos desnudos, expresan estéticamente su accionar político.

Con el cuerpo expresan su inconformidad, su malestar, se afirman en libertad, afirman sus diferencias, luchan contra el patriarcado y contra toda forma de sometimiento, desobedecen todo tipo de órdenes con las que no están de acuerdo. Consideran que su cuerpo es el primer territorio de paz y es expresión de poder, a través del cual manifiestan su política de vida.

> Esta acción política es encarnada por cuerpos que aparecen y desaparecen, que padecen y vindican relatos de una temporalidad diferente a la instituida para colonizar las mentes, los cuerpos y las emociones. Con sus cuerpos desnudos, pintados, tatuados, marcados, heridos, revelados, inmóviles y en movimiento buscan denunciar las dinámicas de una guerra en la cual los cuerpos vivos y muertos son los que dan

> cuenta de su reproducción, en tanto la relación entre cuerpo y horror pone de manifiesto que toda experiencia de guerra es sobre todo una experiencia del cuerpo, porque en la guerra son los cuerpos los mutilados, humillados, dolidos, torturados, desaparecidos, violados, son los que se cosifican para despolitizar su sentido y acallar la dignidad como forma de dominio… A estos sujetos se les reconoce como una totalidad que se mantiene inaprensible, únicamente porque nos engloba por completo, totalidad que no logramos imaginarnos porque no solo la pensamos, sino porque en ella vivimos, nos movemos y somos; es decir, la imaginamos como seres con cuerpo que desde allí despliegan alternativas para interpelar y crear otros lenguajes capaces de enunciar en los espacios públicos y privados reclamos y propuestas ante aquellas situaciones, relaciones y prácticas cotidianas que se han quedado ocultas y separadas de lo político. Buscan que sus cuerpos y sus voces, sus afectividades y preguntas, puedan ser compartidas en diálogos distintos que no solo se ubican en los espacios públicos y formales de las instituciones con los sujetos tradicionales —parlamentarios, alcaldes, gobernadores—, sino que también logren permear esos espacios cotidianos naturalizados en los que habitan quienes han sido despojados históricamente de su cuerpo, de su voz y de su acción (Patiño et al., 2014, p. 271).

En el artículo de Botero (2011), elaborado en el marco de la investigación "Experiencias de acción política con participación de jóvenes en Colombia", se plantea que las condiciones sociales y de violencia en las cuales viven los sujetos jóvenes se constituye en el desencadenante de la acción colectiva ubicada históricamente y en la cotidianidad de la vida de los jóvenes:

> Los movimientos generacionales y las generaciones en movimiento refieren relaciones de posibilidad que crean voluntades de mundo, las cuales actualizan las luchas en la propia brecha, en las historias singulares del presente y del pasado que animan los espíritus del tiempo, en las huellas silenciosas de la muerte y del dolor por los dramas históricos que tocan las biografías personales y colectivas. Por ello, en relación con lo anterior, los movimientos generacionales fecundan historicidades interrumpidas en la anticipación de épocas que se disputan los sentidos de poderes minoritarios, otorgando signi-

> ficados a las múltiples formas de hacer política en realización, y a la ruptura con el todo vale. Ante la noción de lo cotidiano y lo popular como procesos acríticos y rutinarios, los movimientos generacionales rompen con el curso de la historia proponiendo microrevoluciones que re-crean reglas de juego en maneras de estar y de habitar la realidad (Botero, 2011, p. 72).

Las redes de colectivos de jóvenes mutan, dadas las condiciones de represión, persecución y desplazamiento a que son sometidos. Los movimientos generacionales de los individuos jóvenes han sido invisibilizados, a partir de los medios de comunicación que los estigmatizan como peligrosos, y los vinculan con la subversión guerrillera. Los movimientos generacionales en Colombia se relacionan con el Estado a través de la crítica y la resistencia frente al capitalismo y la guerra. Con prácticas de resistencias ancestrales, estéticas, dan cuenta de políticas de vida que implican creaciones y deconstrucciones de órdenes políticos sedimentados; así lo plantea Botero (2011):

> Cambiar la manera de ver la realidad colombiana a partir de las prácticas políticas generacionales, intergeneracionales e interculturales, posibilita imaginar referentes de acción política en prácticas concretas de socialidades en resistencia. De este modo, experiencias de comunicación alternativa, expresiones y militancias estéticas, de-construyen y recrean, confrontan, transgreden e irrumpen la rutina de la vida cotidiana, para hallar fisuras en el sistema.
>
> Particularmente, en las experiencias generacionales se vislumbran colectivos extrapartidarios y desjerarquizados que acuden a la ironía y al disimulo, al aludir con tono burlón y sarcástico a lo que no deja lugar a du-das sobre el verdadero sentido de la realidad, procurando así vergüenzas públicas como tácticas de enunciación y de visibilización, que develan la contradicción entre lo dicho en la política mediática y lo que se hace en la política pública (p. 71).

Estos sujetos jóvenes expresan sus creaciones políticas a través de sus cuerpos. Botero (2011) comenta:

> Cuerpos que despliegan alternativas en la materialización de símbolos concretos con lenguajes otros, fuentes que presencian las emociones que perdieron la razón en el discurso cognitivo instrumental. Las formas de poder operan en el

> terreno del hacer y no solo en el terreno de una lingüística deliberativa; de este modo, la capacidad creativa y fundante de los movimientos se presenta como una metamorfosis que va gestando poderes disruptivos, inesperados, instituyentes y afirmativos… Finalmente, las generaciones en movimiento están encargadas de producir un nuevo relato: en lugar de distanciarse de las viejas generaciones al establecer identidades a partir de la diferencia, buscan legitimidades políticas intergeneracionales e interculturales para realizar una queja sobre las formas oficiales de construcción (p. 72).

Con la apropiación simbólica de sus cuerpos los jóvenes expresan autonomías, pensamientos, rupturas, deseos, opciones, decisiones, compromisos, libertades, enfrentamientos con los poderes establecidos, resistencias políticas, malestares e inconformidades, afectos, nuevas posibilidades de poder, formas pacíficas de convivir y cooperar. Aspectos estos en los cuales se continuará profundizando en investigaciones futuras, diseñadas participativamente con los sujetos jóvenes de los colectivos con los cuales se trabaja, buscando incidir en las transformaciones de su accionar político.

A modo de cierre, la educación política es parte fundamental para la construcción de la democracia y cada vez se debe convertir en tema obligado en las discusiones académicas y en las propuestas investigativas que surgen al interior de los posgrados que ven en la formación de nuevos investigadores e investigadoras una alternativa para que la escuela, el barrio, los diferentes espacios de socialización de los individuos jóvenes y de los niños y las niñas, se recupere la posibilidad de participación activa, con visiones de respeto y equidad.

La socialización, la resistencia, el hacer frente a los conflictos, son caminos llenos de posibilidades que deben ser explorados en los procesos de formación e investigación, para que la educación política cobre sentido en las practicas que cada día se dan al interior de la escuela y fuera de ella.

Cada una de las tesis analizadas, al igual que las investigaciones que conforman el actual estado del arte en la categoría "Educación política", aportan diferentes miradas documentadas a través de procesos investigativos serios y rigurosos, donde emergieron subcategorías diversas que se entrelazaron en el proceso hermenéutico y que otorgaron sentido al presente capítulo.

Lista de referencias

Alvarado, S. V., Botero, P., & Ospina, H. F. (2011). *Experiencias alternativas con participación de jóvenes*. Informe Técnico. Colciencias, Clacso, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Colombia.

Alvarado, S. V., Loaiza, J. A., & Patiño, J. A. (2011). Movimiento juvenil indígena Álvaro Ulcué Chocué. La emergencia de un nuevo sujeto social y político en el pueblo Nasa: Los y las jóvenes como protagonistas de la acción colectiva. En H. F. Ospina, S. V. Alvarado, P. Botero, J. A. Patiño y M. Cardona (Coords.) *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia.* Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

Alvarado, S. V., & Ospina, H. F. (2004). *Concepciones Políticas y Transformación de Actitudes frente a la Equidad en Niños y Niñas de sectores de alto riesgo social del Eje Cafetero.* Manizales: Cinde.

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Muñoz, G., & Botero, P. (2008). *La escuela como escenario de socialización política: Actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional "Jóvenes Constructores de Paz.* Informe técnico final a Colciencias. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Alvarado, S. V., Patiño, J. A., & Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10*(1), 855-869.

Ávila-Aponte, R. (2009). *La configuración del campo de la rectoría oficial en Colombia.* Tesis doctoral. Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Blandón, T. F. (2012). *Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual.* Tesis de Maestría Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Bocanegra, E. M. (2010). *Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea.* Tesis doctoral. Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia

Botero, P. (2011). Movimientos generacionales a partir de cinco experiencias de acción política en Colombia. *Nómadas, 34, 61-75.*

Camargo-Abello, M. (2008). *Equidad y Educación: Estudios de caso de políticas educativas*. Tesis doctoral, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Cubides, H. (2004). Formación del sujeto político. Escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En M. C. Laverde (Coord.). *Debates sobre el sujeto,* (pp. 105-127). Bogotá, D. C.: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.

Dewey, J. (1982). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

Dussel, E. (2006). *Veinte tesis de política*. México, D. F.: Siglo XXI.

Flórez, L. E. (2008). *Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula*. Tesis de maestría, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología, 50*(3), 3-20.

Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México, D. F.: Siglo XXI.

Freire, P. (2009). *Política y educación*. México, D. F.: Siglo XXI.

González, V. G. (2005). *Educación experiencias y trabajo en equipo*. Tesis de maestría, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Moreno, B. (2011). Derechos humanos, subjetividad y gubernamentalidad. *Aquelarre. Revista del Centro Cultural Universitario, 10*(11), 121-128.

Muñoz-López, S. M., & Alvarado, S. V. (2011). Autonomía en movimiento: Reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1*(9), 115-128.

Patiño, J., Alvarado, S. V., & Ospina-Alvarado, M. C. (2014). Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de jóvenes con vinculación a siete movimientos sociales en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12*(1), 257-275.

Roldán, R. O. (2006). *Del infierno al paraíso. La institución Educativa: Escenario de formación política que se configura desde el ejercicio de la política*. Tesis doctoral, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Rosero, A. L. (2013). *Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de 5 a 6 años del nivel de transición de la educación preescolar.* Tesis doctoral, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Sánchez-Amaya, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. Tesis doctoral, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Santos, B. de S. (2014). *Democracia al borde del caos. Ensayo contra la autoflagelación.* Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre, Siglo XXI.

Soto-Builes, N. M. (2006). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión*. Tesis doctoral, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Unicef (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño.* Madrid: Imprenta Nuevo Siglo.

Zuluaga, A. M. (2008). *El concepto de competencias visto desde las tesis de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de los años 1997 a 1er semestre de 2006 en la línea de desarrollo cognitivo y emotivo.* Tesis de Maestría, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Sujetos presentes en el contexto pedagógico

Camilo Andrés Ramírez-López,
Liliana María Del Valle-Grisales, Andrés Klaus Runge-Peña

Presentación

Estructuramos este capítulo a partir de un trabajo de revisión documental realizado sobre las tesis de grado en la línea de Educación y pedagogía de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano y el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; su foco de orientación se denomina "Sujetos", el cual, a su vez, se encuentra constituido por tres principales categorías, a saber:

- *Actores y voces*
- *Subjetividad, y*

- *Aspectos del desarrollo humano*

Cada una de estas categorías se relaciona con otras subcategorías que las dotan de sentido y significado y que dan como resultado un trabajo de corte más analítico-inductivo que hipotético-deductivo. Lo anterior involucró un ejercicio de análisis de datos sustantivos que emergen de los desarrollos presentes en las tesis de grado de maestría y doctorado, así como de un ejercicio interpretativo logrado en la contrastación de aquellos con los datos formales que hemos logrado consolidar como corpus del conocimiento en el campo disciplinar de la educación y la pedagogía; resultando así original y pertinente el presente trabajo, dado que aquí planteamos una revisión de las tesis finalizadas de las líneas de educación y pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, y de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Cinde y la Universidad de Manizales; la base documental incluyó algunos artículos, sin referencias a trabajos anteriores o del mismo tipo.

Así las cosas, a continuación presentamos los hallazgos en lo que tiene que ver con la constitución de las categorías y subcategorías y con la emergencia de relevancias y opacidades, que para su efecto serán definidas como *el número de veces en que se mencionan los conceptos (relevancia) y la poca mención de estos (opacidad) en las tesis consultadas*.

Para la interpretación y el análisis de la información, tuvimos en cuenta el método de relevancias y opacidades de Pintos (2003), citado por Ramírez-López y Arcila-Rodríguez (2013), donde todas las características hacen parte de los elementos relevantes que constituyen la complejidad de la realidad. El método permite ver aquello que se presenta como relevante por las investigaciones e identificar el punto ciego que se presenta como opacidad. Ambas permiten dar cuenta de los elementos presentes y cómo ellos llevan a que se creen ciertas tendencias y a mostrar los elementos menos visibles que, aun cuando presentan menor visibilidad y/o recurrencia, se vuelven de gran valor, en tanto que es en ellos en donde radica la posibilidad de transformación y movilización de sentidos desde aquello que apenas va emergiendo.

Para la realización del proceso de sistematización del conocimiento producido en la línea de investigación y la construcción del presente escrito, llevamos a cabo una revisión documental en clave del foco de comprensión "Sujetos", referenciando las tesis de grado finalizadas en la línea de Educación y pedagogía de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano (11 tesis y seis artículos no publicados aún) y del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales (16 tesis).

El trabajo resulta de gran interés, dado que contribuye a la producción de conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales, y favorece las condiciones institucionales para producirlo.

El presente aporte consta de la Tabla 1, que contiene el resumen de las categorías del foco de comprensión *Sujetos*. Seguidamente se encuentran las tres categorías: *Actores y voces, Subjetividad y aspectos del desarrollo humano*, cada una expresada a través de una tabla que explica detalladamente su recurrencia en términos de relevancias y opacidades en las tesis de maestría y doctorado analizadas.

En términos de delimitación de lo que constituye el foco de comprensión Sujetos, podemos decir que este está conformado por un total de 64 recurrencias que se despliegan en tres categorías. La primera de ellas, *Actores y voces*, es la de mayor relevancia, con un total de 35 recurrencias, y le sigue la segunda categoría, *Subjetividades,* con un total de 24 recurrencias. Finalmente, lo que denominamos opacidad se evidencia en la última categoría *Aspectos del desarrollo humano,* con un total de cinco recurrencias. Lo anterior se puede ver esquematizado en la Tabla 1.

Tabla 1. Foco de comprensión sujetos

Foco de comprensión	Categoría	Recurrencia
SUJETOS	Actores y voces	35
	Subjetividad	24
	Aspectos del desarrollo humano	5

Categoría: Actores y voces

Presentamos la categoría *Actores y voces* como la de mayor visibilidad, ya que en torno a ella se hace evidente el abordaje de los sujetos en los desarrollos investigativos de la línea de Educación y pedagogía; ella, además, deja entrever una lógica de constitución del conocimiento alrededor del saber pedagógico mediado por los sujetos y sus discursos, presente en los trabajos analizados.

En la constitución de la categoría *Actores y voces*, se evidencia una gran fuerza en aquellos estudios en los que en las indagaciones se le da protagonismo a la participación de los *niños, las niñas y los jóvenes*. Se trata entonces de una subcategoría significativa en los estudios, constituida por 25 recurrencias, del total de las 35 que constituyen la categoría *Actores y voces*.

La subcategoría *Niños, niñas y jóvenes* se encuentra conformada por 4 tendencias, a saber: *Jóvenes escolarizados*, con un total de 16 recurrencias; *Niños y niñas*, con 4 recurrencias; *Función del estudiante*, con 3 recurrencias; y la tendencia denominada *Juventud*, con un total de dos recurrencias.

Respecto a esta subcategoría, podemos relevar algunas emergencias presentes en las tesis de grado; tal es el caso de la tesis doctoral titulada "El problema regional de la formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de educación superior del departamento del Tolima", del doctor Héctor Mauricio Rojas-Betancur, presentada en el año 2008, en la que el autor aborda un interés de indagación centrando la mirada y las voces de los jóvenes universitarios como principales actores constituyentes de su problema de indagación.

La tesis en mención se centra en la mirada que tienen los sujetos jóvenes universitarios para indagar sobre cuestiones investigativas enmarcadas en torno a preguntas de investigación, tales como: ¿qué es hacer ciencia y cómo formar en ciencia en el sistema formal de educación? ¿por qué

el discurso de la investigación está tan altamente consensuado, mientras que el país muestra un atraso grande en ciencia en comparación con los países de Latinoamérica, especialmente en el número de investigadores activos y en la cantidad de productos de investigación? (Rojas-Betancur, 2008, p. 163).

Otra investigación relacionada con los individuos jóvenes se encuentra presente en la tesis de grado de la doctora Ana Lucía Rosero (2013), titulada *Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar*, en la que se sitúa la infancia como eje central de articulación de los intereses investigativos.

Para su trabajo, la autora se apoya en diversos estudios en los que se plantea una visión construccionista de la infancia. Se trata de trabajos como: "perspectiva socioeconómica, por Aries (1987), pautas de crianza, por DeMause (1991), y lo pedagógico, por Escolano (1980), entre otros. Para el caso colombiano, sobresalen los trabajos sobre la infancia de Muñoz y Pachón (1998) y de Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997)" (Rosero, 2013, p. 36).

Con menor índice de aparición o de opacidad de la categoría, *Actores y voces* tiene que ver con los estudios que centran su atención en los profesores y profesoras como sujetos protagónicos, es decir, como informantes dentro de la investigación.

Lo anterior se detalla en investigaciones como la tesis doctoral de Fernando Peñaranda (2006), titulada *Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo*. En ella se observa el valor que se le otorga al reconocimiento de los profesores y profesoras como sujetos cuidadores de niños y niñas en edad infantil. Para el abordaje de la investigación, fue importante el siguiente interrogante: "¿cómo se lleva a cabo la construcción de significados sobre la función de la crianza de los adultos significativos, en el escenario de socialización secundaria constituido por el Programa de Crecimiento y Desarrollo?" (Peñaranda, 2006, p. 11).

Por su parte, en la tesis de maestría de las profesionales Martha Isabel Narváez y Martha Inés Jaramillo, desarrollada en el año 2006 y titulada *Representaciones mentales del concepto de didáctica y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas en los docentes de la Fundación Academia de Dibujo Profesional de Cali*, se puede evidenciar, igualmente, una intencionalidad investigativa que hace relevante las voces de los profesores y profe-

soras en el marco de investigaciones de tipo descriptivo, que tienen que ver con las representaciones mentales y las percepciones.

Las autoras del estudio detallan al respecto:

El estudio se realizó con siete docentes de la Fundación Academia de Dibujo de Cali, quienes fueron seleccionados a partir de criterios definidos así: C1. Docentes que lleven más de 5 años en la Institución. C2. Docentes que hayan hecho parte de la construcción del modelo pedagógico. C3. Docentes de diferentes disciplinas (Narváez y Jaramillo, 2006).

El resumen de dicha categoría se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Categoría Actores y voces

Recurrencia	Subcategoría	Recurrencia	Tendencias	Recurrencia	Elementos	Recurrencia
35	Profesores y profesoras	5	Sujeto adulto significativo	3		
			Sujetos educadores técnicos	1		
			Docentes de universidad	1		
	Niños, niñas y jóvenes	25	Sujetos jóvenes escolarizados	16	Maternidad paternidad adolescente	7
					Estudiante de Universidad	6
					Jóvenes rurales post primaria	1
			Niños y niñas	4		
			Función del individuo estudiante	3		
			Juventud	2		

Categoría: Subjetividad

La categoría *Subjetividad* presenta una menor visibilidad que la categoría *Actores y voces,* pero con un importante número de recurrencias; está constituida por un total de 24 recurrencias, distribuidas en las siguientes nueve subcategorías: la primera, llamada *Círculo ético,* está conformada por dos elementos catalogados como *Reconocimiento* (dos recurrencias);

la segunda, denominada *Autorreconocimiento* (una recurrencia); la tercera, *Sujetos diferentes y diversos* y *Relaciones intergeneracionales,* cada una de estas con cuatro recurrencias respectivamente; la cuarta subcategoría, denominada *Sujetos del mundo de la vida,* con tres recurrencias; la quinta subcategoría, *Sujeto de derechos,* con dos recurrencias; *y* las subcategorías denominadas *Cuerpo-corporeidad, deseo, identidades*; *y Sujeto educable,* cada una de estas con una recurrencia. respectivamente.

Por su parte, el término *subjetividad* se caracteriza tanto por su amplitud como por su escasa precisión en muchos de los trabajos. Esto lo demuestra una somera revisión a diccionarios en general, y a especializados de distintas disciplinas en particular. Para tomar sólo uno de los primeros casos, veamos qué se entiende por subjetivismo al no incluir el de subjetividad:

> Término con el que por lo general designan las teorías filosóficas en que se subordina la realidad al pensamiento. Se emplea en contraposición al de objetivismo. En el sentido más estrecho, el subjetivismo llega al extremo de negar la capacidad del yo para conocer todo objeto extramental. Los solipsistas sostienen que el yo no puede conocer nada que no sea el yo mismo y sus representaciones (Guinsberg, 2000, p. 714).

Según lo dijo Francisco Heriberto Bradley (1916) en *Appearance and Reality*, citado por Guinsberg (2000), "yo no puedo ir más allá de los límites que marca la experiencia, y la experiencia es mi experiencia. De esto se deduce que nada existe más allá del yo" (p. 714). Un punto de vista menos radical se encuentra en el idealismo subjetivo del filósofo inglés Jorge Berkeley, citado por Guinsberg (2000), quien, por más que admite que todas las ideas necesitan proceder del yo o de sus diversos estados, encuentra en algunos de ellos orden y "objetividad" suficientes para aceptar como origen de dichas ideas una fuente heterogénea del espíritu humano, esto es, el espíritu supremo, o sea Dios.

La investigación de la subjetividad consiste básicamente en la interrogación de los sentidos, las significaciones y los valores éticos y morales que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por los individuos y la orientación que efectúan sobre sus acciones prácticas. No existe, por tanto, una subjetividad que pueda aislarse de la cultura y de la vida social, ni tampoco existe una cultura que pueda aislarse de la subjetividad que la sostiene. Esta mutua determinación —en verdad, mutua produc-

ción— debe ser nuestro punto de arranque, ya que la subjetividad es cultura singularizada tanto como la cultura es subjetividad —objetivizada en los productos de la cultura, las formas de intercambio y las relaciones sociales concretas que la sostienen, pero también en las significaciones y los sentidos que organizan la producción cultural— (Galende, 1997, p. 75).

Como se puede notar, la gran relevancia en los estudios que abordan la constitución de subjetividades, se centra en la subcategoría *Reconocimiento* como elemento fundante de las intencionalidades investigativas. Tal es el caso de la tesis doctoral de la investigadora Norelly Soto (2007) titulada *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y la inclusión*, en la que se aborda el incipiente campo teórico de las realidades educativas especiales y la complejidad que dicho escenario plantea para la construcción de prácticas pedagógicas centradas en el reconocimiento de la diferencia, elemento fundante y condición de posibilidad del planteamiento de una verdadera inclusión educativa. A partir de acá surgen categorías emergentes en la discusión teórica, tales como: *"Sujetos del mundo de la vida y de la educación, sujeto educable como sujetos con necesidades educativas especiales, sujetos diferentes y diversos, reconocimiento de la otredad de la alteridad y completud del sujeto"* (Soto, 2007 p. 122).

Honneth, citado por Arrese (2010), señala que lo específico de las formas señaladas de menosprecio —desposesión de derechos, exclusión social—, no sólo produce una radical limitación de la autonomía personal, sino que provoca un sentimiento de no ser un sujeto válido y moralmente igual a otros, ya que no se le reconoce la capacidad de formar juicios morales.

Precisamente Arrese (2010), citando a Honneth, parte de la afirmación:

> La vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales (p. 59).

Es decir, que los sujetos pueden construirse una identidad estable si son reconocidos por los demás de diversos modos. Por lo tanto, las formas de menosprecio se distinguen mediante la cuestión de qué estadios de esta autorrelación del sujeto lesionan o destruyen. Se trata, en última instancia, de formas de reconocimiento escatimado o negado.

Las investigaciones sobre subjetividad que se han enmarcado en la categoría de reconocimiento plantean la importancia del discurso sobre y de las prácticas educativas como elementos importantes en el escenario de la socialización y, por ende, en el proceso de construcción de subjetividades.

Sobre esta problemática se identifican estudios desarrollados por investigadores e investigadoras del grupo *Educación y pedagogía*, que soporta la línea de investigación del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, trabajos que abordan la cuestión de la constitución de subjetividades, enmarcando la escuela como un importante escenario de la socialización política.

Tal es el caso de la investigación: *La escuela como escenario de socialización polí*tica*: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional* "Jóvenes *constructores de paz*" (2008), en la que la construcción de subjetividad en el escenario educativo es trabajada desde una mirada intergeneracional, tal y como lo relatan los autores:

> El complemento en las diferentes posturas de abordaje en el estudio de los jóvenes se expresa en la condición inseparable de la decisión y la acción, en tanto que la acción está mediada por las luchas de poder intra e inter generacionales (Alvarado, Ospina, Muñoz y Botero, 2008 p. 19).

Miremos las especificaciones de dicha categoría en la Tabla 3.

Tabla 3. Categoría Subjetividad

Recurrencia	Subcategoría	Recurrencia	Tendencias	Recurrencia
24	Círculo ético	3	Reconocimiento	2
			Autorreconocimiento	1
	Relaciones intergeneracionales	4		
	Sujetos diferentes y diversos	4	Sujetos en condición de vulnerabilidad	3
	Sujetos del mundo de la vida	3		
	Sujetos de derechos	2		
	Cuerpo corporeidad	1		
	Deseo	1		
	Identidades	1		
	Sujeto educable	1		

Categoría: Aspectos del desarrollo humano

Lo que hemos denominado la opacidad del foco de comprensión *Sujetos* se halla en la categoría denominada *Aspectos del desarrollo humano*, con cinco recurrencias en total, constituida por dos grandes subcategorías: *Motricidad*, con cuatro recurrencias y *Desarrollo auditivo*, con una recurrencia.

La subcategoría *Motricidad* la hemos identificado como aquella de mayor fuerza de visibilidad en el tratamiento de los aspectos del desarrollo humano. En la tesis de maestría *Obstáculos cognitivo-emotivos para la realización de actividad física en estudiantes universitarios,* realizada en el año 2007 por la investigadora Aída María González-Correa, se plantea la motricidad como: "… la forma de expresión del ser humano, como un acto intencionado y consciente, que además de las características físicas, incluye factores subjetivos" (Einsenberg, 2007). Para Murcia (2003), es manifestación de intencionalidades y personalidad, es construcción de subjetividad.

Según Prieto (2005), el desarrollo de hábitos dirigidos al movimiento corporal, proporciona al ser humano la posibilidad de reconocerse como condición de cuerpo sujeto —expresión de subjetividad—, la posibilidad de relacionarse —intersubjetividad— y la posibilidad de transformarse —ejercicio de su poder como sujeto— (p. 381).

La motricidad es pues, "la forma de expresión del ser humano como un acto intencionado y conciente, que además de características físicas, incluye factores subjetivos" (Eisenberg, 2007, p. 3),

> (…) un estado de acción social que propicia la integración de las posibilidades de conciencia, lenguaje y transformación del movimiento consciente. Desde esta perspectiva se intenta fomentar hábitos que contribuyan a la consolidación de las potencialidades orgánicas, de autoconcepto, de relación y convivencia (González y Tamayo, 2012, p. 381).

Los niños, niñas y jóvenes se expresan a través del movimiento y del juego, el cual representa un medio de encuentro y diversión que refleja el contexto sociocultural que habitan. El juego es importante porque brinda libertad, alegría, los inicia en el mundo y les posibilita desarrollar sus habilidades, expresar sentimientos y emociones; además, ayuda a la construcción de su subjetividad, de su identidad, de su comunidad y de sus valores.

Es en el juego como se constituye la subjetividad humana. Mediante el se instalan las bases para el desarrollo de las habilidades y destrezas psicomotrices y de coordinación, y el conocimiento del propio cuerpo; es a través del juego como los niños y niñas ingresan en un sistema de normas que les permitirá adaptarse a las reglas de la escuela, de la familia y de la sociedad.

A modo de resumen, para las recurrencias de esta categoría presentamos la Tabla 4.

Tabla 4. Categoría aspectos del desarrollo humano

Recurrencia	Subcategoría	Recurrencia
5	Motricidad	4
	Desarrollo auditivo	1

A modo de conclusión. Sujetos: niños, niñas y jóvenes

La formulación categorial planteada hasta el momento establece un panorama teórico específico para el eje de discusión base —la constitución de la niñez y la juventud—, del cual surge una pregunta orientadora en torno a la concepción de sujeto, en un escenario pedagógico que ha tenido lugar desde los desarrollos investigativos de la línea, guiando así el diálogo crítico entre dichas categorías y sus respectivos elementos. El cuestionamiento que enlaza este discurso sobre la concepción de sujeto es, entonces, ¿quiénes son los sujetos presentes en el contexto pedagógico?

Sin embargo, para dar una respuesta y en atención al activo y cambiante sistema educativo que enmarca el quehacer investigativo de los maestros y maestras, es imperativo analizar estas categorías no solo desde la reflexión generada en la indagación documental, sino también a la luz de la dinámica curricular propuesta por la legislación colombiana actual.

En el caso de los actores y voces, se evidencia el reconocimiento dado a los niños, a las niñas y a los jóvenes como protagonistas en su función de estudiantes, y cómo el escenario escolar es el lugar idóneo para indagar sobre la voz de los maestros y maestras, sobre sus propuestas formativas, sus representaciones mentales y sus percepciones, al ser valorados como sujetos cuidadores. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional, a

partir de los Lineamientos Curriculares y en específico en el de Preescolar (Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN, 1998), brinda orientaciones pedagógicas a los maestros y maestras para la construcción de propuestas pertinentes y acordes con el contexto y con la realidad, en el marco de una educación que considera a los niños y a las niñas como sujetos de plenos de derechos.

Del planteamiento anterior, la posibilidad que emerge para que cada niño y niña pueda conocer, hacer y ser sujeto en la sociedad contemporánea, requiere de un maestro o maestra consecuente con sus saberes y conocimientos y con las dinámicas propias del contexto. En resumen, los sujetos niños, niñas y jóvenes, junto con los maestros y maestras constructores de un proyecto formativo, son los actores y voces del contexto educativo.

Al abordar la categoría *Subjetividades* se logra identificar una gran variedad de tendencias, pero con una inclinación en común: una mirada de los sujetos desde su diferencia y desde su diversidad donde se explora el reconocimiento de la otredad de la alteridad y la completud; aquí nuevamente aparece la escuela como escenario, pero ya no exclusivamente como contexto sino como vivencia social y política; como el lugar preciso para la construcción de una subjetividad intergeneracional.

Así mismo, la construcción del currículo, por su carácter flexible, permite a las instituciones educativas adaptaciones consecuentes con las características y dinámicas propias del contexto sociocultural y político. El despliegue de los procesos curriculares se lleva a cabo entonces a partir de proyectos lúdico-pedagógicos y de diversas actividades que propenden la integración de las dimensiones del desarrollo humano, las cuales contemplan los ritmos de aprendizaje y las necesidades e intereses de los niños, las niñas y los jóvenes. En suma, le apuestan a una educación inclusiva y diversa. La diversidad es entonces una necesidad no solo de los sujetos como personas sino de las dinámicas pedagógicas que acompañan los procesos formativos en la escuela.

Finalmente, la opacidad constituida por los aspectos del desarrollo humano *Motricidad* y *Desarrollo auditivo*, propone una mirada desde las características físicas del ser humano que hacen parte de las manifestaciones subjetivas de cada sujeto y que pueden determinar el desarrollo de hábitos potencializadores de las relaciones en la escuela. Para la integración del desarrollo humano a las propuestas pedagógicas, debe tenerse presente que el ser humano invierte su ciclo vital al adquirir conocimientos; esto se da

a lo largo de toda la vida e implica que las experiencias e interacciones le posibiliten comprenderse a sí mismo, a los demás y al mundo que lo rodea.

Asimismo, la opacidad establece que la educación propone cuatro pilares: aprender a conocer, que sugiere la capacidad de comunicarse con los demás y con el mundo, para conocerlo y comprenderlo; aprender a hacer, que se refiere a la experimentación y a la observación que se unen en las interacciones con los otros y con lo otro; aprender a vivir juntos, que radica en la aceptación de sí mismo y en la posibilidad de conocer y aceptar al otro condición necesaria para emprender proyectos cooperativos, tejidos con subjetividades atravesadas por la diversidad—; y aprender a ser, que se articula con la relación tiempo-espacio, la cual establece condiciones políticas, sociales y económicas que permean el desarrollo humano y lo caracterizan, siendo entonces el desarrollo humano un pilar importante en la concepción de sujeto.

Se trata por tanto de repensar a los sujetos niños, niñas y jóvenes, lejos de un marco cronológico y más cerca de sus habilidades y saberes propios de un período determinado en un contexto educativo cambiante. El reconocimiento de la individualidad y de los procesos únicos e innatos en cada uno de ellos, soporta una acción sólida que solo la da la observación y el seguimiento que el maestro o maestra realiza en su práctica pedagógica.

Dicha valoración integral de los sujetos requiere de acciones específicas que cada docente contempla de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución, con el modelo pedagógico, con los proyectos obligatorios, con el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) y con los objetivos de cada grado escolar.

Es decir, los sujetos que hacen parte del contexto pedagógico analizado por los maestros y maestras, pueden ser determinados como niños, niñas, jóvenes. Queda pendiente, sin embargo, la vinculación de los padres y madres de familia a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de analizar logros y dificultades en los procesos de los individuos estudiantes, construyendo conjuntamente alternativas y soluciones a las dificultades. De igual manera, no aparecen los padres y madres, ni la familia, como parte de los procesos de socialización y, más específicamente, de las prácticas educativas familiares. Ello lleva a hablar de la necesidad de investigaciones en educación y pedagogía que consideren la educación familiar como una cuestión clave para comprender a los sujetos y los procesos de subjetivación.

La reflexión para los maestros y maestras acorde con las demandas y tensiones políticas y socioculturales del contexto, está referida a cómo direccionan, desde su quehacer, las interacciones de los niños y las niñas en su proceso educativo, y cómo dimensionan la integración de la familia en el proceso formativo de ellos. Por ello se trata de reconocer que ambas tareas resultan retadoras a la hora de realizar sus prácticas pedagógicas activas, al potenciar procesos, saberes, conocimientos y contextos, en el trabajo que se lleva a cabo con los niños y las niñas y con sus familias.

A continuación referenciamos las tesis de grado en la línea de Educación y pedagogía de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano y el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. En términos de delimitación de lo que constituye el foco de comprensión *Sujetos*, podemos decir que este está conformado por un total de 64 recurrencias que se despliegan en tres categorías. Es de anotar que, aunque todas las tesis fueron analizadas detalladamente a través del método de relevancias y opacidades, las categorías de mayor relevancia fueron: *Actores y voces*, *Subjetividad*, y *Aspectos del desarrollo humano*. Queda pues un camino por explorar, dado que las subcategorías emergentes se convierten en nuevos focos de comprensión para estudiar.

Tabla 5. Tesis de grado en Educación y pedagogía de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Autores	Título	Ciudad/ año	Tutor	Signatura Topográfica
Cano-Corrales, Gloría Cecilia; Montoya-Quintero, Adriana; Zuluaga-Castellanos, Héctor.	Valoración de la lectura creativa en estudiantes de grado 9 del Programa "Escuela Nueva" en los municipios de Anserma y Risaralda.	Manizales 2002	Ligia Inés García-Castro	T372.42/C165
Orozco-Giraldo, Julián	Diagnóstico en Educación Técnica Industrial en el Instituto Técnologico Superior de Caldas Itec.	Manizales 2004	Oscar Eugenio Tamayo-Alzate	T378.01/074
Muñoz-Navarro, Fredy	Validación de la propuesta arco, violín y flechas en el desarrollo de capacidades básicas musicales.	Manizales 2005	Oscar Eugenio Tamayo-Alzate	T372.87/M967
Gonzales-Valencia, Gustavo Alonso	Educación, experiencia y trabajo en equipo.	Manizales 2005	Ligia Inés García-Castro	T658.3128/ G54E
Gómez-Montoya, Paola Andrea	El Periódico como herramienta didáctica en el aula.	Manizales 2006	Ligia Inés García-Castro	T371.385/G633

Autores	Título	Ciudad/ año	Tutor	Signatura Topográfica
Jaramillo-Leiva, Martha Inés; Martha Isabel Narváez.	Representaciones mentales del concepto de didáctica y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas en los docentes de la Fundación Academia de Dibujo Profesional de Cali.	Manizales 2006	Ligia Inés García-Castro Esteban Ocampo	T370.152 372/ J28
Arévalo-Sierra, Edelmira	Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño.	Manizales 2007	Ligia Inés García-Castro	T378.001/ A678m
Ciro-Ríos, León Sigifredo	La competencia argumentativa en ciencias sociales y humanas: estudio comprensivo sobre argumentos de estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano.	Manizales 2007	Oscar Eugenio Tamayo-Alzate	T378/C578
Flórez-Llorente, Edinson	Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula.	Manizales 2008	Oscar Eugenio Tamayo-Alzate	T302.3/F634
Zuluaga-Arenas, María del Pilar	El concepto de competencias visto desde las tesis de grado de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de los años 1977 al primer semestre de 2006 en La línea de Desarrollo.	Manizales 2008	Gustavo Arias	T153.1/Z93
Giraldo-Escobar, Lina Clemencia	Configuración del modelo pedagógico del jardín infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales a partir de la interpretación de sus discursos y prácticas de enseñanza.	Manizales 2008	Carlos Fernando Vélez-Gutiérrez	T372.281/G516
Giraldo-Rivas, Carlos Giraldo	Las Interacciones comunicativas en la educación básica secundaria: un estudio de caso.			Artículo no publicado
González-Correa, Aida María	Obstáculos cognitivo-emotivos para la realización de Educación Física en estudiantes universitarios.	Manizales 2007	Tamayo-Alzate, Oscar Eugenio	Artículo no publicado
Correa-Ortiz, Luís Carlos	Competencias y evaluación: una propuesta de investigación a partir de las pruebas Icfes.			Artículo no publicado
Fredy García	Realidades y prospectivas de los estudios de noviolencia y convivencia escolar. Una lectura desde las publicaciones en bases de datos especializadas.	Manizales 2012	Camillo Andrés Ramírez-López Yasaldez Eder Loaiza	Artículo no publicado
Tulio Felipe Blandón	Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual.	Manizales 2012	Camilo Andrés Ramírez-López Yasaldez Eder Loaiza	Artículo no publicado

Autores	Título	Ciudad/ año	Tutor	Signatura Topográfica
Carolina García-Vela	Representaciones sociales de maternidad/paternidad temprana en adolescentes escolarizados: "niños criando niños".	Manizales 2012	Camilo Andrés Ramírez-López Yasaldez Eder Loaiza	Artículo no publicado

Tabla 6. Tesis de grado en Educación y pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Grupo de investigación educación y pedagogía: Saberes, imaginarios e intersubjetividades

Autores	Título	Ciudad/ año	Tutor	Signatura Topográfica
Peñaranda-Correa, Fernando	Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo.	Manizales 2006	Vladimir Zapata	T305.231/P419
Roldán, Ofelia	La Institución Educativa: escenarios de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política.	Manizales 2006	Vladimir Zapata	T370.115/R744
Murcia-Peña, Napoleón	Vida Universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos.	Manizales 2006	Héctor Fabio Ospina	T303.338379/ M939
Bocanegra-Acosta, Elsa María	Del Encierro al "Paraíso" imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las Escuelas de Bogotá.	Manizales 2007	Alberto Martínez-Boom	T306.43/B664
Soto-Builes, Norelly	La Atención Educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión.	Manizales 2007	Héctor Fabio Ospina	T371.9/S718
Sánchez-Amaya, Tomas	Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX.	Manizales 2008	Vladimir Zapata	T371.260 1/ S211
Salazar-Andica, Martha Lucía	El Campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana, un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968.	Manizales 2008	Alberto Martínez-Boom	T372.4/S161

Autores	Título	Ciudad/ año	Tutor	Signatura Topográfica
Rojas-Betancur, Héctor Mauricio	El Problema regional de la formación de Jóvenes Investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de Educación Superior del Departamento del Tolima.	Manizales 2008	Carlos Emilio García	T001.409 01/ R741
Ávila-Aponte, Rosa	La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes.	Manizales 2008	Javier Sáenz-Obregón	T371.201 1/ A958
Camargo-Abello, Marina	Equidad y Educación: estudios de caso de políticas educativas.	Manizales 2008	Vladimir Zapata	T379.26/C718
Arias-Murillo, Francisco Antonio	La Emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX.	Manizales 2010	Alberto Martínez-Boom	T370.711/A696
Osorio-Vargas, Ana Elsa	Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario.	Manizales 2010	Marco Fidel Chica-Lasso	T378.179/O82
Diva Nelly Mejía-Franco	Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas escolares relacionadas con el pensamiento espacial en niños y niñas entre ocho y diez años.	Manizales 2012		
Jesús Ernesto Urbina-Cárdenas	La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios.	Manizales 2012		
David Alberto Londoño	Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado.	Manizales 2013	Luz Stella Castañeda-Naranjo	
Ana Lucía Rosero	Mecanismos de influencia educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de la competencia argumentativa en niños y niñas de cuatro a cinco años de la educación preescolar.	Manizales 2013	Marco Fidel Chica-Lasso	

Lista de referencias

Arrese, H. (2010). Alteridad y reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista Actio* (12), 59-64.

Alvarado, S.V., Ospina, H.F., Muñoz, G., & Botero, P. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina De Sociología*, *11*(6), 19-43.

Galende, E. (1997). *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

González, A., & Tamayo, O. E. (2012). Obstáculos cognitivo-emotivos para la realización de actividad física en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10*(1), 379-396.

Guinsberg, E. (2000). *Subjetividad. Léxico de la política*. México, D. F.: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=QK79r_mPPG8C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares de Preescolar*. Bogotá, D. C.: MEN.

Narváez, M., & Jaramillo, M. (2006). *Representaciones mentales del concepto de didáctica y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas en los docentes de la Fundación Académica de Dibujo Profesional de Cali.* Tesis de Maestría. Cinde - Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Peñaranda, F. (2006). *Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo.* Tesis de Doctorado. Cinde - Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Pintos, J. L. (2003). El metacódigo "Relevancia/Opacidad" en la construcción sistémica de las realidades. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, 2*(1-2), 21-34.

Ramírez-López, C. A., & Arcila-Rodríguez, W. O. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. Revista *Educación Educadores. 16*(3), 411-429.

Rojas-Betancur, H. M. (2008). *El problema regional de la formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las Instituciones de Educación Superior del Departamento del Tolima.* Tesis Doctoral no publicada. Cinde - Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Rosero, A. L. (2013). *Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar.* Tesis de Doctorado. Cinde - Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Soto, N. (2007). *La atención educativa de niñas, niños y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión.* Tesis de Doctorado. Cinde - Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Lógicas, enfoques y epistemologías sobre educación y pedagogía

David Alberto Londoño-Vásquez, José Miguel Olave-Astorga, Julio Roberto Jaime-Salas, Nencer Losada-Salgado

Introducción

Toda investigación científica debe sustentarse dentro de un paradigma científico, toda vez que le permite al sujeto investigador dar cuenta sobre su concepción de ciencia, y la forma de abordar la realidad estudiada. Desde esta perspectiva, como la conciben Guba y Lincoln (2002), el término paradigma hace alusión a la visión del mundo que guía al investigador o investigadora, no solo en el momento de elegir el método, sino en la forma como concibe epistemológica y ontológicamente su objeto de estudio. Estos autores, a su vez, reconocen la existencia de cuatro tipos de paradigmas: Positivismo, Postpositivismo, Teoría crítica y Constructivismo.

Por otro lado, Habermas (1987) —aunque sin aludir al término paradigma—, propone otro tipo de taxonomía al mencionar que hay tres tipos de intereses que han orientado el conocimiento humano: técnico, práctico y emancipatorio, que dan lugar a su vez a tres tipos de ciencias respectivamente: i) empírico-analíticas, relacionadas con el mundo material, las cuales buscan dentro de este controlar, predecir y cuantificar; ii) histórico-hermenéuticas, relacionadas con el mundo de lo simbólico, cuya intención es "develar" los procesos de comprensión entre individuos a partir de las interacciones desarrolladas y como una forma de comprensión de la acción en la interpretación de la cultura propia y ajena; y iii) socio-críticas, relacionadas con el mundo de lo social, cuyo interés es liberador y emancipador, a partir de una autorreflexión que ponga al descubierto cualquier relación de dependencia.

Pese a las diferencias que pueden existir entre estos dos tipos de tipologías, la literatura científica las homologa según el interés que persiga cada uno de los paradigmas. Tal es el caso de los paradigmas: *Positivismo* y *Postpositivismo*, que son equiparados con el *Empírico-analítico*, los cuales tienen en común explicar, predecir, o cuantificar la realidad estudiada; el *Constructivismo* con el *Histórico–hermenéutico*, que

tienen en común reconocer realidades sociales múltiples, susceptibles de ser comprendidas e interpretadas dentro de su contexto; y *Teoría crítica* con el paradigma *Socio-crítico*, los cuales parten del supuesto de (auto)reflexionar la realidad social con el fin de buscar la emancipación. Sin embargo, este último tipo de equiparamiento no es tan sencillo de hacer, ya que existe una diferencia marcada entre estas dos tipologías en el momento de definir qué tipos de estudios se encuentran cobijados dentro del paradigma de la teoría crítica o paradigma socio-crítico.

Para el caso de Habermas (1987), estarían enmarcados aquellos estudios de corte neomarxistas, en tanto Guba y Lincoln (2002) dirían que no necesariamente solo estos estarían encuadrados dentro de esta categoría, sino también otros de diversa naturaleza. El término *teoría crítica* es —para nosotros— un término amplio que denota una serie de paradigmas alternativos, incluyendo adicionalmente —pero no limitado a— el neo marxismo, el feminismo, el materialismo y la investigación participativa. Ciertamente, la teoría crítica puede, a su vez, dividirse en tres categorías: postestructuralismo, postmodernismo, y una combinación de ambos (Guba y Lincoln, 2002, p. 122).

Tomando en consideración estos dos tipos de taxonomías, la reflexión gira en torno a cuál de estas, y bajo qué paradigmas científicos, se enmarcan las ciencias sociales y sus investigaciones, en función de la legitimación de su producción académica. Reflexión que, a su vez, no puede ni debe eludirse, especialmente en el proceso de formación en los programas de maestrías y doctorados enmarcados dentro de este campo de las ciencias sociales, como es el caso de la maestría en Educación y Desarrollo Humano y el programa de doctorado en Ciencias sociales, niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, los cuales, aunque no precisamente siguiendo al pie de la letra los lineamientos de estas taxonomías, proponen la propia, bajo la preocupación por aclarar el estatuto científico y la pretensión de validez de cada una de las distintas perspectivas bajo las que se aborda hoy lo social como objeto de estudio —reflejado en las diferentes investigaciones de la maestría y el doctorado—, en pro de aportar al campo científico, político y cultural.

Es así que, para el caso del doctorado, dentro de su malla curricular para la formación de sus estudiantes investigadores —de lo cual se esperaría que el resultado de sus tesis estuviera enmarcado dentro de algún paradigma científico (o perspectiva epistemológica como

se denominaría dentro de este programa)—, se aborda la siguiente taxonomía: *Paradigma o perspectiva Positiva, Hermenéutica, Crítica y de la Acción, y postestructuralista.*

Tomando en cuenta la idea de que la validez del conocimiento científico no puede considerarse una receta ni es indiscutible, cada uno de estos paradigmas es igual de legítimo para cualquier investigación que se adelante dentro del campo de las ciencias sociales, o concretamente dentro de este programa. Por ello, en el caso del primer paradigma o perspectiva científica Positivista:

> Lejos de estigmatizar esta forma de entender la ciencia y la investigación, la reflexión epistemológica de fines de siglo XX y comienzos del XXI reconoce las limitaciones, pero al mismo tiempo las posibilidades que las propuestas de investigación que han tomado forma en las ciencias naturales y en la modelización matemática tienen para comprender elementos importantes de los fenómenos sociales y humanos (Herrera, 2009, p. 4).

El segundo de estos paradigmas o perspectiva epistemológica, considerado por algunos como anti positivista, es la hermenéutica-comprensiva, la cual ganó aceptación científica a partir del giro lingüístico de la ciencia, puesto que argumenta que nada de lo que producen los ámbitos científicos puede concebirse por fuera de los lenguajes y marcos interpretativos que lo soportan. Perspectiva que, a su vez, va en consonancia con que "(...) los métodos de corte fenomenológico y narrativo o aquellos centrados en la observación participante y la comprensión de lo propio de las culturas expresan muy bien esta forma de entender la investigación social" (Herrera, 2009, p. 5).

La tercera, la postestructuralista, se constituyó a partir de su postura contra las pretensiones de las ciencias sociales decimonónicas y su transcurrir. Por ello no es posible identificar el criterio que articula las distintas propuestas inscritas en este enfoque salvo por su oposición a la idea de que el saber sobre la vida social y la cultura deba estar circunscrito al ámbito restringido de la ciencia social (Herrera, 2009, p. 5). La pregunta por la pretensión de verdad de unos discursos determinados y su relación con las estructuras de poder y de dominación cultural y social, es uno de los puntos más relevantes en los que insiste esta perspectiva.

Finalmente, la última perspectiva, la crítica de la acción social, integra el trabajo de investigación de las ciencias sociales y humanas: "(...) la tradición más crítica es aquella que insiste en la conexión que debe existir entre la praxis social de carácter emancipador y la producción de conocimiento social, cultural y educativo" (Herrera, 2009, p. 5). Es necesario resaltar que sus planteamientos epistemológicos no comparten la estrechez ni la terminología propia de la epistemología tradicional; es innegable que en nuestros contextos de injusticia y exclusión social esta perspectiva debe ser tomada con mucha seriedad por su pertinencia y vigencia política.

Ahora bien, teniendo en cuenta esta clasificación y la finalidad de cada una de estas perspectivas o paradigmas científicos que plantea el doctorado, se puede decir que coincide en líneas generales con la taxonomía de Habermas (1987): *empírico-analítica, histórico-hermenéutica, socio-crítica,* que para el doctorado se denominarían respectivamente: *perspectiva positiva, perspectiva hermenéutica, perspectiva crítica y de la acción;* aunque con la particularidad de que este programa académico reconoce un paradigma de más: *el postestructuralista.*

Este último es igualmente reconocido dentro de la taxonomía de Guba y Lincoln (2002), pero no como un paradigma independiente, sino como un tipo de estudio enmarcado dentro de la perspectiva de la *crítica de la acción o crítico social*, como ya lo habíamos señalado anteriormente.

Independientemente de estas taxonomías —incluyendo la del doctorado— donde se clasifican los paradigmas con diferentes denominaciones, en cada uno de estos (Guba & Lincoln, 2002) se pretende responder de forma implícita aquellos interrogantes que encierran elementos de orden ontológico: ¿cuál es la forma y la naturaleza de la realidad estudiada?; epistemológico: ¿cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce y lo que puede ser conocido?; y metodológico: ¿cómo puede el sujeto investigador arreglárselas para conocer la realidad estudiada?

Y, frente a lo anterior, cabe resaltar que, si bien es cierto que estos tres elementos son importantes dentro de un paradigma, lo metodológico es lo que debe aparecer de forma explícita en toda investigación, toda vez que debe ser evidente la forma como el investigador, a lo largo de todo su proceso investigativo, abordó, recogió y analizó la informa-

ción relacionada con su objeto de estudio. Esto es, al menos, lo que se exige dentro de la estructura de un proyecto de investigación. En consecuencia, de igual modo debe estar explícita la perspectiva o paradigma científico en el cual se enmarca la investigación, ya que debe existir una coherencia dentro de esta misma entre el paradigma y la metodología, y más aún, cuando el primero de estos elementos es el que define el segundo de ellos.

Hasta el momento es claro que existe una diferencia sustancial entre lo que se entiende por paradigma y por metodología, y por ende, se entiende que ambas nociones no son sinónimas ni equivalentes.

En el caso del doctorado, se da a entender esta postura cuando dentro su malla curricular se dividen los seminarios por años: en el primer año los estudiantes abordan las cuatro perspectivas o paradigmas científicos, y en el segundo los enfoques o metodologías respectivas, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1: Paradigmas científicos y enfoques o metodologías del Doctorado

	Primer seminario	Segundo seminario	Tercer seminario	Cuarto seminario
Primer año	Perspectiva positiva	Perspectiva Hermenéutica	Perspectiva Postestructuralista	Perspectiva Crítica y de la acción
Segundo año	Las metodologías cuantitativas	Las 5 tradiciones clásicas en investigación cualitativa	Métodos de análisis de texto	Otras metodologías críticas
	Diseños experimentales y cuasi experimentales, Análisis multivariado.	Etnografía, teoría fundada, fenomenología, estudio de caso e investigación biográfica.	Análisis crítico del discurso, genealogía, arqueología textual, análisis de narrativas.	IAP, Cartografía social, Sistematización de experiencias

En este esquema, cada enfoque o metodología de investigación es consecuente con cada perspectiva o paradigma científico. Aquí es conveniente señalar que, así como existe una diferencia marcada entre lo que es el paradigma y la metodología de investigación, también es pertinente establecerla entre esta última y las técnicas o instrumentos de recolección de información, en donde se suele cometer el error de equiparar estos dos elementos; una cosa es la forma o la perspectiva en que va a ser abordada y analizada la información —metodología o enfoque—, y otra muy distinta es la forma como esta es recolectada y sistematizada —técnicas de recolección y análisis de información—.

Si bien esta diferenciación se establece dentro de la malla curricular del doctorado, no ocurre de igual forma dentro de la estructura curricular de la maestría, al menos en lo que concierne a los componentes epistemológico y metodológico o enfoque investigativo, en donde los seminarios o módulos están organizados del siguiente modo: *Historia de la Epistemología: Crítica al positivismo, Modelos de investigación cuantitativa, La Escuela Francesa: perspectiva posestructuralista-Foucoultiana, El pensamiento Latinoamericano: Investigación social participativa. Los estudios culturales, Epistemología: fenomenología y Hermenéutica, Modelos de Investigación cualitativa, Análisis Cualitativo, y Análisis cuantitativo*. De igual forma se puede percibir que no se emplea la misma denominación con la que el doctorado hace alusión a las diferentes perspectivas epistemológicas, lo cual es interesante resaltar, aun cuando el análisis de todas las tesis —incluyendo las de las maestrías— se hizo bajo la taxonomía que sustenta la malla curricular del doctorado.

Teniendo en cuenta esta ubicación conceptual y teórica en lo que se refiere a las perspectivas epistemológica y metodológica, desde las cuales se enmarcan los programas de maestría en Educación y Desarrollo Humano y el doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en contexto con otras miradas y visiones epistemológicas propuestas (Guba & Lincoln, 2002, Habermas, 1987) con las cuales tiene algunos puntos de encuentro, al igual que algunas diferencias, esperamos contar con los fundamentos necesarios que nos posibiliten alcanzar el objetivo propuesto para el presente capítulo: realizar un análisis tanto descriptivo como interpretativo en torno al aspecto epistemológico de las tesis realizadas en cada uno de estos programas académicos —específicamente las enmarcadas bajo la línea de "Educación y pedagogía"—, las cuales sumaron un total de 31 tesis: 15 de maestría, y 16 de doctorado.

De tal modo, este capítulo, además de contener un apartado sobre la metodología empleada en el ejercicio de este análisis, contiene a su vez por separado estos dos tipos de análisis: descriptivo e interpretativo.

El primero de estos se inicia con la presentación de dos tablas: la primera corresponde a las tesis de maestría, y la segunda a las tesis de doctorado, desde las cuales buscamos clasificar de forma cuantitativa cada una estas a partir de cuatro categorías de análisis: i) *perspectiva de abordaje* (para este caso, según la taxonomía propuesta en la malla curricular del doctorado)*;* ii) *recurrencias;* iii) *enfoque; y* iv*) recurrencias*. En un segundo momento, hacemos un análisis más cualitativo y detallado de cada una de estas tesis de grado. Es interesante señalar que en el primer momento de este análi-

sis no encontramos tesis desarrolladas —tanto en el doctorado como en la maestría— bajo la perspectiva crítica de la acción social; por tal razón, en este segundo momento, el análisis solo lo centramos a partir de las perspectivas epistemológicas: *Positiva, Hermenéutica, y Postestructuralista;* de las cuales tres tesis se enmarcaron en la primera de estas perspectivas, 21 tesis bajo la segunda de ellas, y seis bajo esta última perspectiva.

Lo realizado en este segundo momento interpretativo, luego de categorizar cada una de estas tesis dentro de estas tres perspectivas epistemológicas o paradigmas científicos, nos lleva a indagar hasta qué punto en realidad estos trabajos se ajustan a cada de una estas perspectivas —según lo planteado dentro de sus umbrales o criterios establecidos—, y a analizar los puntos de encuentro y de desencuentro entre las diferentes tesis enmarcadas dentro de una misma perspectiva epistemológica. Esto, con la intención de saber cuáles son las tendencias y las emergencias que van apareciendo dentro de estos trabajos de grado de la línea de "Educación y pedagogía".

Cabe destacar que este tipo de análisis epistemológico alrededor de tesis de postgrado, también ha sido realizado por Contreras (2011), trabajo en el que tuvo como objetivo principal develar las tendencias de los paradigmas investigativos asumidos en las producciones de los doctorados de educación —tesis doctorales culminadas en el periodo comprendido entre 2005 y 2007— de tres universidades venezolanas: Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas (Upel-IPC), y Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Unesr). Este tipo de análisis se realizó igualmente en dos sentidos: uno de tipo descriptivo, y otro de tipo interpretativo. Con respecto al primero de ellos, se encontró:

> (…) los estatutos epistemológicos en los que se fundamentan las producciones intelectuales, identificando 6 paradigmas: positivista, racionalista crítico, interpretativo, fenomenológica sociocrítica, teoría crítica, cualitativa de impacto y cualitativa descriptiva (…) Los métodos más utilizados fueron la interpretación para la comprensión, los métodos de la etnografía como estrategia de recolección de datos y el análisis semántico para la interpretación de textos, el análisis cuantitativo, la teoría fundamentada para la generación de teorías sustantivas, la hermenéutica para la interpretación y la narración para la descripción" (Contreras, 2011, pp. 196-197).

Frente a este tipo de análisis, podemos decir que difiere en cuanto a los paradigmas o perspectivas epistemológicas propuestas desde el Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, acercándonos sin embargo a lo que atañe a las metodologías o enfoques investigativos propuestos. Ante esto último, inferimos de igual modo que partimos de una diferenciación entre lo que asumimos como paradigma o perspectiva epistemológica y lo que es el enfoque o el componente metodológico dentro de una investigación.

Y respecto al segundo de tipo análisis, se concluye:

> (…) se observó pluralidad filosófica en relación con la teoría del conocimiento asumida o adoptada por el investigador. Esta pluralidad filosófica se refiere a que el investigador en una misma producción abordó su objeto de estudio con dos enfoques distintos, trascendió de un paradigma a otro sin explicación, lo cual genera confusión con respecto al enfoque con el cual el investigador aborda su trabajo (Contreras, 2011, pp. 195-196).

Ello coincide con algunas de las tesis analizadas en el doctorado y en la maestría, donde es frecuente confundir el paradigma o perspectiva epistemológica con el enfoque investigativo.

Existen otros análisis interpretativos interesantes de este trabajo (Contreras, 2011), que valdría la pena ampliar en contexto con el trabajo que nos convoca en el presente capítulo; pero serán abordados en el momento en que corresponda (apartado interpretativo).

Finalizando, y retomando nuevamente la estructura de este capítulo, está por mencionar que, como punto de cierre, va lo correspondiente a las *conclusiones* y al apartado *discusión.*

Método

Como lo mencionamos anteriormente, para el abordaje de la producción desarrollada entre el Doctorado y la Maestría nos disponemos a realizar un análisis de contenido comparativo a partir de tres núcleos comprensivos: Perspectiva Positivista, Hermenéutica-comprensiva y Post-estructuralista. A partir de cada uno establecimos las siguientes

categorías que nos permitieron establecer las comparaciones y relaciones entre cada una de las investigaciones y perspectivas; estas fueron:

- Objeto de conocimiento problematizado
- Objetivos, Conceptos Clave
- Principales autores referenciados
- Metodología
- Lugar del investigador
- Relaciones entre las investigaciones

Esto nos permitió que el proceso de análisis se realizara a partir de los siguientes pasos:

Paso 1. Selección de modelo de análisis

Cualquiera sea el contenido a analizar siempre se requiere de una postura, de un lugar de enunciación que permita develar los datos, encontrarles sentido; en el caso de esta revisión, la postura tomada fue la perspectiva epistemológica y metodológica de los programas de la maestría en Educación y Desarrollo Humano, y el doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en los que, a partir de la propuesta habermasiana del interés del conocimiento, se configuran los cuatro núcleos comprensivos de análisis.

Paso 2. Desarrollo del pre-análisis

El desarrollo del pre-análisis implica recolectar los documentos o corpus de contenidos, formular guías del trabajo de análisis y establecer indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado. En este sentido, el corpus construido se hallaba constituido por un total de 15 tesis de maestría —de un universo de 17—, y 16 tesis de grado doctoral —de un universo de 21—, en las cuales los autores y autoras manifiestan la adopción de una perspectiva epistemológica que orienta cada investigación. Al clasificar las 31 tesis revisadas, encontramos que existen tres tesis en la perspectiva positiva, 21 tesis bajo la perspectiva hermenéutico-comprensiva, y seis tesis bajo la perspectiva post-estructuralista (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Resumen de tesis analizadas, agrupadas por tipo de programa y perspectiva epistemológica

Tipos de programas	Perspectiva Epistemológica			Total 31 Tesis
	Positiva	Hermenéutica Comprensiva	Post-estructuralistas	
Maestría	2	13	-	15
Doctorado	1	9	6	16

Paso 3. Definición de la unidad de análisis

Luego de establecer y organizar el corpus de análisis, identificamos las unidades de análisis de cada una de estas investigaciones, entendidas como la unidad significativa de cada texto y representadas en nuestro caso en los objetivos, el marco teórico, la metodología y las conclusiones; sin embargo, la completa lectura previa de cada documento se convierte en requisito fundamental para analizar cada una de estas unidades y su coherencia entre su propuesta investigativa y sus supuestos epistemológicos.

Paso 4. Establecimiento de reglas de análisis y formas de clasificación

Es importante que el equipo de trabajo tenga unas reglas de análisis definidas que permitan garantizar la validez del mismo; por ello elegimos los siguientes momentos para el abordaje de los documentos:

1. Lectura previa de los textos a analizar: Cada uno de los investigadores abordó la lectura de todas las tesis de maestría y doctorado, teniendo en cuenta los núcleos de comprensión definidos, con la intención de clasificarlos e ir encontrando la ilación epistémico-metodológica en el texto de los documentos.
2. Análisis cualitativo de los aspectos relevantes a considerar: Una vez definidas las unidades de análisis, los objetivos, el marco teórico, la metodología y las conclusiones, hicimos un análisis de cada aspecto, identificando la secuencialidad en todo el documento.
3. Contraste de los textos con bibliografía referencial similar: Cada una de las unidades se contrasta de manera progresiva con las principales referencias bibliográficas citadas en cada tesis y con los autores y autoras más influyentes teóricamente de cada perspectiva.

4. Definición de las variables categoriales en las que basaremos el análisis: Luego de los pasos anteriores, para el análisis de cada documento definimos las siguientes categorías deductivas que posibilitaran el análisis Top down y comparativo de los textos que integran el corpus:

a. Objeto de conocimiento problematizado: Descripción del objeto de conocimiento problematizado y relación con el núcleo de comprensión epistémico identificado en la tesis.
b. Objetivos: Resultados previstos por el investigador y relación con el núcleo de comprensión epistémico identificado en la tesis.
c. Conceptos clave: Variables categoriales importantes para la construcción teórica del problema de investigación y relación con el núcleo de comprensión epistémico identificado en la tesis.
d. Principales autores referenciados: Identificación de los principales autores y autoras citados a lo largo del documento y que sustentan el núcleo de comprensión epistémico identificado en la tesis.
e. Metodología: Propuesta metodológica seleccionada para el abordaje del problema de investigación y su relación con el núcleo de comprensión epistémico identificado en la tesis.
f. Lugar del investigador: El lenguaje utilizado, la forma de leer el contexto, y el abordaje teórico-metodológico develan el lugar del sujeto investigador y su intencionalidad en el abordaje del problema.
g. Relaciones entre las investigaciones: Finalmente, establecemos las comparaciones y relaciones entre las diferentes tesis desarrolladas en cada núcleo de comprensión epistémico.

Paso 5. Desarrollo de categorías

A partir de las categorías seleccionadas para el análisis, codificamos y agrupamos las investigaciones en cada una de ellas.

Paso 6. Integración final de los hallazgos

Por último, integramos los hallazgos categorizados en cada núcleo comprensivo, para establecer el recorrido epistémico que la línea de Educación, Pedagogía y Subjetividades ha forjado, problematizado y puesto en escena durante los últimos años. La siguiente gráfica describe cada uno de los pasos desarrollados para la revisión epistémica de las investigaciones realizadas en la línea:

Gráfica 1. Plan de análisis de revisión de las tesis de Maestría y Doctorado

Primer momento: Descripción

El foco de comprensión denominado *Supuestos epistemológicos* está compuesto por 15 tesis de maestría y 16 tesis de doctorado, las cuales se han distribuido en tres perspectivas epistemológicas: Positiva, hermenéutica-comprensiva y post-estructuralista. Es interesante señalar que ni en las tesis de maestría ni en las de doctorado encontramos tesis desarrolladas bajo la perspectiva acción crítico-social; por tanto, centramos el proceso descriptivo en las tres opciones restantes.

Descripción de las tesis de maestría

15 han sido las tesis de maestría de la línea de Educación y pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades. A continuación, presentamos una breve descripción de cada una de ellas, relatando cómo los autores y autoras definen su propia perspectiva de investigación. En un segundo momento, a partir de la lectura de cada tesis, el equipo de investigación propone dos tipos de clasificaciones: la primera de ellas está referida al tipo de perspectiva epistemológica que adoptan los autores y, luego, al tipo de enfoque declarado en cada tesis. De esta manera, es posible observar las primeras recurrencias que presentan las investigaciones, recurrencias en la adopción de una perspectiva de investigación y recurrencias en los enfoques (ver tablas 3 y 4).

Tesis N° 1: Valoración de la lectura creativa en estudiantes de grado noveno del programa Escuela Nueva en los municipios de Anserma, Risaralda y Manizales, en el departamento de Caldas (Gloria Cecilia Cano-Corrales, Adriana Montoya-Quintero y Héctor Zuluaga-Castellanos, 2002).

La tesis de maestría se presenta desde un enfoque epistemológico empírico-analítico con el objetivo de valorar los niveles de lectura creativa en la cual se encuentran los estudiantes y las estudiantes de las post-primarias de los municipios de Anserma, Risaralda y Manizales, en el departamento de Caldas, entendida la lectura creativa como un acto que le permite al lector o lectora crear un nuevo texto apoyado en su creatividad y en lecturas anteriores, donde se involucran los procesos de comprensión, interpretación y análisis. Los principales referentes teóricos giraron en torno a las concepciones de Escuela Nueva y de lenguaje, Creatividad y emocionalidad, desde Finchelman, Goleman y Vigotsky. Para ello el equipo de investigación desarrolló un instrumento no validado, en pro de realizar "una interpretación de la información arrojada por el instrumento en el cual se evidencia la significatividad y relevancia de la información recogida con base en un análisis estadístico descriptivo, lo cual nos permitió dejar algunas recomendaciones y conclusiones generales" (p. 4).

Tesis N° 2: Diagnóstico de la Educación técnica Industrial en el Instituto Tecnológico superior de caldas ITEC (Orozco-Giraldo, 2004).

Esta tesis de maestría se desarrolló desde el enfoque hermenéutico-comprensivo que orienta la investigación para entender la relación entre los distintos modelos pedagógicos y la formación técnica industrial, buscando comprender el campo de formación pedagógica profesional de los docentes técnicos, aquellas condiciones que permitan además analizar y describir comprensivamente los diferentes elementos estructurales y los criterios pedagógicos que demandan la formación de técnica.

Tesis N° 3: El periódico como herramienta didáctica en el aula (Paola Andrea Gómez-Montoya, 2006).

Esta tesis de maestría se desarrolló desde el enfoque hermenéutico-comprensivo, que propone comprender cómo el uso de la prensa escrita puede generar aprendizajes en contexto. El trabajo presenta un enfoque histórico que describe el desarrollo de la prensa escrita y sus relaciones, como un producto del Programa Prensa-Escuela 2002-2005 y de las inquie-

tudes de los maestros y maestras de etapa escolar, que hicieron parte del proyecto del Diario "LA PATRIA", en el Departamento de Caldas, quienes han empleado el periódico en sus clases como herramienta didáctica, una actividad de la que se hablaba y practicaba pero de manera informal y sin la trascendencia de la teoría y la academia.

Tesis N° 4: La competencia argumentativa en ciencias sociales y humanas - Estudio comprensivo sobre argumentos de estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano (León Sigifredo Ciro-Ríos, 2007).

La tesis de maestría se presenta desde un enfoque epistemológico hermenéutico-comprensivo, con el objetivo de comprender los efectos de la maestría en Educación y Desarrollo Humano sobre sus estudiantes en términos de su formación en investigación, especialmente en lo relacionado con la competencia argumentativa, de modo que se sustenten recomendaciones a introducirse en el programa. Para ello, el autor propone centrarse en los argumentos de los sujetos participantes y analizarlos desde la perspectiva de la filosofía del lenguaje, enfocándose en la Nueva Retórica. Según el autor, "… los argumentos que ofrecen los estudiantes, metodológicamente se asumen como performancias argumentativas, susceptibles de descripción, de comparación por grupos y de comprensión" (p. 14).

Tesis N° 5: Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño (Gilbert Torres-Maestre, Germán Guzmán-Arévalo y Edelmira Arévalo-Sierra, 2007).

La tesis de Maestría se presenta desde un enfoque empírico-analítico con el objetivo de reconocer las habilidades de pensamiento crítico que requieren y poseen los estudiantes de Ingeniería, Psicología y Odontología de la Universidad Antonio Nariño, sede Ibagué. Esta investigación se realizó desde los supuestos del pensamiento crítico, el concepto de habilidades, y las clasificaciones de las habilidades. La propuesta metodológica es de tipo descriptivo-explicativa con análisis del orden cuantitativo y cualitativo. La recolección de los datos se realizó a partir de la construcción y validación de un instrumento por parte de la autora que le permitió concluir que

> (…) el desarrollo del pensamiento crítico debe ser integral en todas las asignaturas que cursan los estudiantes para

> aprender, comprender, practicar y aplicar la nueva información. Esta probabilidad debe ser retenida en la memoria para ser aplicable en un contexto particular (p. 154).

Tesis N° 6: Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula (Edinson Flórez-Llorente, 2008).

Esta tesis de maestría se desarrolló desde el enfoque hermenéutico-comprensivo a partir de los supuestos teóricos habermasianos, con el objetivo de comprender cómo se construyen los acuerdos a partir de las prácticas dialógicas entre docentes y estudiantes del programa de VI semestre de ciencias sociales de la Universidad de Córdoba. La propuesta metodológica es un estudio de caso,

> (…) porque incluye una situación particular, un contexto, unas características del problema, se hace una discusión de la cotidianidad y vivencias de estudiantes y profesores, y se presentan los resultados y hace una presentación metodológica donde se exponen los roles de los docentes y educandos e investigador (p. 79).

Se pudo concluir a partir del estudio que:

> (…) lograr acuerdos en ciencias sociales es muy complejo, puesto que priman intereses de los profesores, de los estudiantes y directivos del programa, quienes desde sus perspectivas intentan concretar su propio programa, sin tener en cuenta a la colectividad para la construcción definitiva del futuro de la carrera (p. 138).

Tesis N° 7: Configuración del modelo pedagógico del Jardín Infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, a partir de la interpretación de sus discursos y prácticas de enseñanza (Lina Clemencia Giraldo-Escobar, 2008).

La investigación tuvo como objetivo general configurar el modelo pedagógico del Jardín Infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, con el fin de fortalecer su Proyecto Educativo Institucional y aportar a la discusión académica sobre este nivel de formación en Colombia, en coherencia con los lineamientos internacionales sobre Atención y Educación de la Primera Infancia. En cuanto a la perspectiva de la investigación, esta se enmarcó dentro de lo hermenéutico, con fundamento metodológico en la etnografía educativa (desde la perspectiva propuesta por Goetz y Le Compte), desde

donde se buscó delimitar los fundamentos de la práctica pedagógica del jardín infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, explícitos en los documentos institucionales y en los discursos de los diferentes actores pertenecientes a esta comunidad educativa, así como a partir de las prácticas de enseñanza vivenciadas en dicha institución. Para tal fin se emplearon técnicas como la observación participante, las entrevistas a informantes clave, y la revisión documental.

Tesis N° 8: Representaciones sociales sobre maternidad y paternidad temprana en adolescentes escolarizados: "niños criando niños" (Carolina García-Vela, Camilo Andrés Ramírez, Yasaldez Loaiza, 2010).

Esta investigación se realizó desde un enfoque hermenéutico-comprensivo, con la intención de develar las representaciones sociales sobre maternidad y paternidad temprana de adolescentes escolarizados en tres instituciones educativas de Mariquita, Tolima. Para tal fin, se escogió un diseño biográfico-narrativo desde los planteamientos de Ricoeur, en el cual se determinó el tipo de análisis a partir de los presupuestos de Coffey y Atkinson, a través de la aplicación de las técnicas de talleres artísticos y entrevista semi-estructurada. Los autores concluyen que

> la educación sexual, no está cumpliendo este propósito en la medida que las y los estudiantes, permanecen anclados a representaciones que perpetúan la desigualdad, aún no se ha abierto al debate sobre la sexualidad, se visualiza como un terreno de contradicciones entre la incitación al goce y la prohibición, que llevan a la clandestinidad, además aun teniendo más información, no logran superar asumir su vivencia como sujetos de derechos sexuales y reproductivos, en la vía del ejercicio de ciudadanías incluyentes, así como de búsqueda de movilización social, hacia la construcción de relaciones marcadas por la equidad de géneros (p. 25).

Tesis N° 9: Percepciones de lo íntimo en las prácticas de interacción en la red social virtual de un grupo de jóvenes de la ciudad de Manizales (Lina Mercedes García-Bedoya, 2012).

El trabajo de García-Bedoya es realizado desde la perspectiva hermenéutica-comprensiva, a través de un enfoque cualitativo de investigación, con el objetivo de conocer las percepciones de lo íntimo en un grupo de jóvenes usuarios de redes sociales de la ciudad de Manizales. La investi-

gación toma como referentes teóricos principales a Pierre Levy para la categoría de cibercultura, y a Castells y Bauman para la descripción de las sociedades contemporáneas. De igual manera, la investigación asume como técnicas de recolección de los datos, la entrevista semiestructurada y la revisión documental, pero realiza análisis estadísticos descriptivos que distan del enfoque epistemológico propuesto. Concluye que los individuos jóvenes no poseen una conceptualización de lo que implica la intimidad; sin embargo, se arrojan a la vivencia de la misma a través de las redes sociales.

Tesis N° 10. El concepto de competencias visto desde las tesis de grado de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de los años 1997 al primer semestre de 2006 en la Línea de Desarrollo Cognitivo y Emotivo (María Del Pilar Zuluaga-Arenas, 2014).

Esta investigación tuvo como objetivo general indagar por el concepto de competencias de las tesis de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Cinde, desde 1997 hasta el primer semestre de 2006, en la línea de desarrollo cognitivo y emotivo. En cuanto a lo epistemológico y metodológico de esta misma, la investigación se enmarca dentro de la perspectiva hermenéutica con enfoque histórico. En razón a esto, para la recolección de la información se hizo una revisión de cada una de las tesis elaboradas desde el año de 1997, en la Línea de "Cognición y emoción", con el fin de determinar cuáles de ellas tenían como eje central las competencias como su objeto de estudio. De esta revisión resultaron siete tesis, a las que posteriormente se les hizo un análisis para identificar y definir el concepto de competencias que se encontraba inserto en ellas, para lo cual se usó la técnica de análisis documental.

Tesis N° 11: Realidades y prospectivas de los estudios de no violencia y convivencia escolar. Una lectura desde las publicaciones en bases de datos especializadas (Fredy García, s. f.).

Este trabajo de investigación se desarrolla desde una perspectiva Hermenéutico-comprensiva, aplicada en un diseño de Investigación documental que tuvo tres momentos: fase pre-operatoria, fase heurística, y fase hermenéutica, con el objetivo de establecer un estado del arte de las investigaciones realizadas sobre no violencia y convivencia escolar. El autor concluye que

> Los resultados dejan ver cómo los procesos investigativos en su mayoría, se han ubicado sobre intereses descripti-

> vos, abordando como principales fuentes de información los escolares, así mismo en los hallazgos se hace relevancia a la ambigua caracterización y delimitación de la no violencia, produciéndose así dificultades en torno a la comprensión de las dinámicas que movilizan este tipo de situaciones en el escenario escolar (p. 15).

Tesis N° 12: Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual (Tulio Felipe Blandón-Colina, 2014)

El trabajo de Blandón se desarrolla desde la perspectiva Hermenéutica-comprensiva, con la aplicación de un diseño etnográfico descriptivo y teniendo como objetivo interpretar las percepciones de jóvenes escolares frente a la exclusión de la diversidad sexual en la escuela. La propuesta se apoya teóricamente a partir de tres categorías: Homosexualidad (Foucault), Género (Platero y Gómez), y Diversidad Sexual (Anzaldua y Yuren). Sin embargo, en el documento el autor manifiesta realizar un diseño de Historias de vida cuando anteriormente había planteado un diseño distinto, lo cual evidencia confusiones en la tradición epistemológica propuesta. En el estudio participaron 7 hombres adolescentes estudiantes declarados homosexuales, de edades entre 16 y 19 años, que cursan noveno, décimo y undécimo grado, escolarizados en tres instituciones públicas de la ciudad de Manizales y del sector rural aledaño. La principal conclusión del autor es que la escuela es foco de prácticas discriminatorias alimentadas por patrones heterosexuales, excluyentes de las diversidades sexuales y de género.

Tesis N° 13: Validación de la propuesta "Arco, violín y flechas" para el desarrollo de capacidades básicas musicales en el aprendizaje del violín en niños y niñas entre los seis y los diez años (Fredy Muñoz-Navarro, 2005).

Esta investigación consistió en validar comprensivamente la primera parte de la propuesta metodológica "Arco, Violín y Flechas" para el desarrollo de capacidades básicas musicales en el aprendizaje del violín, dirigida específicamente a niños y niñas de cinco años en adelante. En otras palabras, lo que se pretendió a partir de esta investigación fue evaluar la propuesta metodológica para la enseñanza del violín en niños y niñas, denominada "Arco, Violín y Flechas"; para lo cual se recogió la información a través de instrumentos de investigación, tales como la observación y el dia-

rio de campo, principalmente. Con relación a esto, Muñoz-Navarro (2005) menciona:

> Los escenarios en los cuales se desarrolló esta investigación, la Escuela de Música de la Universidad Tecnológica de Pereira y Batuta Risaralda, ubicaron el estudio en el campo real, no en un laboratorio u otro lugar controlado, situándonos en una investigación de corte cualitativo (p. 5).

Tesis que, por la forma en que fue recogida la información y en torno al *objetivo general* que se propuso dentro de esta misma, podría categorizarse como de naturaleza hermenéutica.

Tesis N° 14: Representaciones mentales del concepto de didáctica y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas en los docentes de la Fundación Academia de Dibujo Profesional, de Cali (Martha Jaramillo-Leiva y Martha Narváez-Meneses, 2006).

Esta investigación planteó como objetivo interpretar y comprender las formas de representación de los individuos docentes del concepto de didáctica, y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas en la Fundación Academia de Dibujo Profesional de Cali. Los referentes teóricos utilizados giraron en torno a la teoría de la representación a partir de Piaget y Perner, enmarcados desde la psicología cognitiva. Por otro lado, se utilizó el concepto de didáctica desde las ciencias de la educación a partir de Astolfi y Develay, Luzuriaga, Ratke, Meirieu, Bruner y Zambrano. Por lo tanto, se abordó desde un enfoque hermenéutico a través de un diseño de Estudio de caso que les permitió concluir que existe una estrecha relación entre las representaciones mentales del concepto de didáctica de los sujetos docentes y el discurso con las prácticas pedagógicas.

Tesis N° 15: Educación Experiencial y trabajo en equipo (Gustavo González-Valencia, 2005).

En este trabajo se pretende reconocer las relaciones teóricas prácticas entre las Categorías y componentes del trabajo en equipo y un programa de educación experiencial. Para tal fin, se utilizó un enfoque hermenéutico y un diseño de Estudio de caso a través de la aplicación de la técnica de la entrevista a profundidad. Los principales hallazgos y aportes de la investigación se dieron al ubicar los beneficios de la educación experiencial en tres niveles: el intrapersonal, el interpersonal y el grupal-organizacional.

Tabla 3: Tesis de Maestría. Recurrencias en las perspectivas de investigación; recurrencias en adopción de un enfoque

Análisis del núcleo comprensivo de los supuestos epistemológicos				
	Perspectiva de abordaje	**Recurrencias**	**Enfoque**	**Recurrencias**
Núcleo de comprensión	Positiva	2	Medición	2
	Hermenéutico-comprensiva	13	Socio-histórico	2
			Socio-Lingüístico	0
			Etnográfico	3
			Narrativo	1
			Comprensión	6
			Fenomenológico	1
	Post-estructuralismo	0	Arqueología	0
			Genealogía	0
	Perspectiva crítica de la acción social	0		

Descripción de las tesis de doctorado

Son 17 las tesis doctorales de la línea de Educación y pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades. A continuación, presentamos una breve descripción de cada una de ellas, describiendo cómo los autores y autoras definen su propia perspectiva de investigación. En un segundo momento, a partir de la lectura de cada tesis, el equipo de investigación ha realizado dos tipos de clasificaciones: la primera de ellas se clasifica el tipo de perspectiva epistemológica que adoptan los autores y autoras, luego del tipo de enfoque declarado en cada tesis. De esta manera es posible observar las primeras recurrencias que presentan las investigaciones, recurrencias en la adopción de una perspectiva de investigación y recurrencias en los enfoques (ver tabla 4).

Tesis N° 1: Vida Universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos (Napoleón Murcia-Peña, 2006).

La tesis doctoral se presenta desde un enfoque epistemológico postestructuralista, entendiendo que los imaginarios se construyen y deconstruyen en los intersticios alejados de la doxa, más bien en la vida cotidiana de los sujetos. Este es precisamente el interés del autor: acercarse a estos imaginarios desde un enfoque que no limite esta dinámica comprensiva, "que reconozca el imaginario social como esquemas de inteligibilidad social" (p. 92). El principal supuesto de esta investigación es que la Universidad es una institución social y no un organismo meramente funcional, y por tanto sus

funciones y concepciones dependen de estas configuraciones, por lo que el autor se adscribe a la Teoría de los imaginarios sociales.

Tesis N° 2: La institución educativa, escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política (Ofelia Roldán-Vargas, 2006).

La tesis doctoral se presenta desde un enfoque epistemológico hermenéutico-comprensivo. De acuerdo al interés del estudio (comprensivo – interpretativo) la investigación busca por medio del lenguaje de los sujetos participantes aproximarse comprensivamente a la experiencia vital humana, para develar el sentido de las complejas interacciones sociales de este grupo de niños y niñas en su constitución como sujetos políticos. La investigación muestra cómo los niños y niñas en la escuela pueden comprenderse a sí mismos como sujetos políticos, por medio de sus propios relatos.

Tesis N° 3: Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo (Fernando Peñaranda-Correa, 2006).

La tesis doctoral se enmarca dentro de la perspectiva epistemológica hermenéutica y desde un enfoque etnográfico. Peñaranda-Correa (2006) indica que su tesis es

> (…) una mezcla de la microetnografía planteada por Rockwell (1980), dada la preeminencia otorgada a la interacción de las personas en los eventos educativos, y la macro-etnografía descrita por Ogbu (1980), centrada en un enfoque ecológico cultural, que propone hacer un análisis completo del fenómeno educativo, incluyendo las fuerzas históricas y sociales (p. 10).

En este sentido, en cuanto al análisis de la realidad estudiada, este se realizó desde tres diferentes niveles: el contexto —que incluye la cultura, el conocimiento biomédico y las políticas de salud—, la racionalidad —configurada por la lógica del pensamiento del individuo y la capacidad lingüística—, y el escenario pedagógico —prácticas pedagógicas, discursos pedagógicos y las relaciones entre los autores—. Finalmente, debemos señalar que el objetivo principal de este estudio fue comprender el proceso de construcción de significados sobre la función de la crianza de los adultos significativos, en el escenario de socialización secundaria por programas de crecimiento y desarrollo, en cuatro instituciones prestadoras del servicio de salud en la ciudad de Medellín.

Tesis N° 4: La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión (Norelly Soto-Builes, 2007).

Esta tesis doctoral se presenta desde una perspectiva epistemológica hermenéutica, utilizando como método la teoría fundada. De acuerdo con el interés del estudio, este busca comprender los significados que subyacen en los niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales, que participan de aquellas experiencias significadas como exitosas en el país. En este sentido, el estudio da cuenta de las tensiones emergentes relativas a la comprensión de dicho proceso como integración o inclusión, de la continuidad de la mirada del sujeto desde el déficit, y de la continuidad de prácticas educativas que evidencian la no innovación de estas experiencias.

Tesis N° 5: Configuración del campo de la rectoría oficial escolar en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes (Rosa Ávila-Aponte, 2008).

La tesis doctoral se presenta desde una perspectiva epistemológica postestructuralista, pues trabaja con categorías como la de poder desde autores como Foucault, y Deleuze, y con un enfoque cualitativo, en la medida en que se recurrió al estudio de caso múltiple, al igual que a entrevistas estructuradas, grupos focales, análisis documental, observación y una encuesta para recoger la interpretación de diferentes actores de la comunidad educativa sobre lo que está aconteciendo con los rectores. En cuanto al análisis de la información recolectada, Ávila-Aponte (2008) señala: "Al material empírico se le hizo análisis del contenido, lo que permitió sucesivas abstracciones hasta identificar categorías y relaciones que dieron cuenta de cómo se conforma el campo de la rectoría" (p. 12). De tal modo que el objetivo de esta investigación era caracterizar cómo se está configurando el campo de la rectoría oficial escolar en Colombia a partir de las relaciones de poder que se generan entre el rector y las dimensiones macro y micro políticas de las instituciones educativas.

Tesis N° 6: Campo del saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas entre 1886 y 1968 (Marta Lucía Salazar-Andica, 2008).

La tesis doctoral se presenta desde una perspectiva epistemológica postestructuralista y con un enfoque arqueológico. El objetivo de la misma es analizar la trama del "saber sobre la lectura y la escritura" en las prácticas

de la escuela colombiana entre 1886 y 1968. Para ello, se parte de un diseño metodológico basado en tres categorías: Caja de herramientas, Red analítica y Análisis textual; desde las cuales se busca realizar este tipo de análisis a nivel de los discursos y enunciados construidos acerca de este saber que configuran las prácticas generadas en distintos espacios como el aula, y en la escuela como institución. De esta manera se describen las prácticas de normalización, haciendo un recorrido desde los pilares de la educación hasta llegar a los planes y programas de enseñanza de la lectura y la escritura, los cuales, a su vez, se hacen evidentes en las prácticas institucionalizadas de lectura y escritura en el aula, que se dan a través de las cartillas como instrumentos directores de los planes de enseñanza. Es por ello que, en últimas, la finalidad de esta investigación es desocultar

> (…) el cómo se configura y reconfigura el saber sobre la lectura y la escritura en los sucesivos y permanentes encadenamientos circulares del entramado que enreda y teje el corpus teórico, legislativo y práctico del dispositivo como herramienta de análisis y de trabajo (Salazar-Andica, 2008, p. 11).

Tesis N° 7: El problema regional de la formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de educación superior del departamento de Tolima (Héctor Mauricio Rojas-Betancur, 2008).

La tesis doctoral se presenta desde una perspectiva epistemológica positiva, en la medida en que "El recorrido metodológico para este trabajo está enmarcado en los denominados estudios empírico-analíticos como enfoque de investigación (Habermas, 1970)" (Rojas-Betancur, 2008, p. 23). Cabe mencionar de igual modo, que el objetivo de este estudio fue realizar un análisis sobre la percepción del individuo joven universitario en el tema de la formación científica en su respectiva IES, y sobre la importancia de formar e incorporar hoy al sujeto joven como investigador en las comunidades académicas. Con el fin de recolectar este tipo de información se utilizaron fuentes documentales, y la aplicación de encuestas a estudiantes y docentes.

Tesis N° 8: Equidad y educación: Estudios de caso de políticas educativas (Marina Camargo-Abello, 2008).

La tesis doctoral asumió una perspectiva de análisis multicasos con el uso de estrategias y técnicas cualitativas —Observación no sistemática, entrevistas no estructuradas: aplicada a estudiantes, docentes y directivos

docentes—, a partir de las cuales se levantó la información, lo que permitió interpretar la realidad de estos actores. De este modo, según Camargo-Abello (2008):

> El estudio se propuso leer la realidad de los actores escolares que integran las instituciones educativas de los casos construidos. Quedaron plasmadas las visiones proporcionadas por los actores escolares sobre la manera en que realizan el trabajo escolar, en contextos vulnerables, para producir una acción educativa que tenga efectos importantes en la población que atienden. En esta forma, la lectura de la realidad hecha es una lectura de segundo orden, en cuanto reconstruye las interpretaciones dadas por los actores, con la ayuda de la visión investigadora y la teoría (p. 336).

Ahora bien, frente a todo lo anterior se puede concluir que este estudio se enmarca dentro de la perspectiva epistemológica hermenéutica, toda vez que trata de interpretar la realidad de los actores escolares bajo las categorías de análisis: equidad y educación.

Tesis N° 9: Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX (Tomas Sánchez-Amaya, 2008).

La tesis doctoral se presenta desde una perspectiva epistemológica postestructuralista: una investigación de talante arqueológico-genealógico, referida a la evaluación educativa en Colombia en la segunda mitad del siglo XX. La investigación se estructura bajo tres problematizaciones: la primera, describir las formas como la evaluación a través de diversos trayectos ha signado este lapso de la historia de la educación colombiana; la segunda, rastrear la génesis de los acontecimientos que han posibilitado su emergencia, instalación y operación mediante determinadas prácticas de poder —ejercidas de múltiples maneras, sobre los acontecimientos, los objetos, los sujetos y las instituciones que sus dominios abarca—; la tercera, identificar las modalidades de sujetos que producen y gestionan en razón al establecimiento y la legitimación de múltiples relaciones objetivas-subjetivas, intersubjetivas e interinstitucionales. Desde esta perspectiva, el *Corpus epistemológico-metodológico* de la investigación lo constituye el pensamiento de Foucault, en tanto que "(…) es preciso fundar la indagación en tres momentos (arqueológico, genealógico y analítico interpretativo), para luego visualizar los desplazamientos de unos a otros" (Sánchez-Amaya, 2008, p. 32).

Tesis N° 10: La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX (Francisco Arias-Murillo, 2010).

La tesis doctoral se presenta desde un enfoque epistemológico post-estructuralista. En el planteamiento teórico se reconoce la constitución discursiva como un objeto de investigación, y esta constitución discursiva como consecuencia de otros discursos anteriores. En este sentido, el autor busca la emergencia de los discursos que abordan el tema del Ser humano, la Formación y la Educación, para indagar en estos discursos las rupturas que permiten la emergencia del sujeto en la formación de los maestros y maestras de Colombia.

Tesis N° 11: Imaginario dominante en la escuela colombiana contemporánea (Elsa María Bocanegra, 2008).

La tesis doctoral se presenta desde un enfoque epistemológico post-estructuralista; de este modo, la escuela colombiana, como objeto imaginado y como objeto de discurso, se enfrenta tarde o temprano a su propio imaginario o, al menos, al imaginario que se teje en torno a lo educativo, a los sujetos que intervienen en ella y a la impronta que cada generación le asigna en su tarea redentora, formadora o socializante (p. 30). La autora señala que la comprensión de lo social desde la dimensión imaginaria, y la imagen como representación, han dado lugar a diversas teorizaciones; lo importante es el acercamiento a nuevas formas de ver y estar en el mundo, partiendo desde la voz, la mirada, la memoria, el deseo y la vida, que pasan a ser objeto de estudio, ya que permiten poner el acento en los testimonios directos de "los otros", para desde allí indagar, en el caso de la escuela, cómo esta es socialmente percibida, valorada y resignificada.

Tesis N° 12: Desarrollo de Competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario (Ana Elsa Osorio-Vargas, 2010).

Esta tesis tuvo como objetivo general explorar y determinar los efectos producidos por una didáctica de modelo constructivista en el desarrollo de competencias, aplicada a la lectura compresiva de textos científicos en el aula universitaria. Pata tal fin, se recolectó información a partir de la encuesta, de la entrevista focalizada, de sesiones de grupo, y del test retrospectivo. Información que a su vez fue analizada desde un enfoque cualitativo y desde una perspectiva descriptiva y relacional, con información cuantitativa. En tal sentido,

> Esta investigación se interesó por el método de análisis, por los casos, y las unidades de análisis (UA), si bien limitadas, estudiadas en profundidad; se centró sobre todo en el análisis de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes y en la construcción de la realidad en el aula universitaria (p. 36).

Tesis No 13: Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas escolares relacionadas con el pensamiento espacial en niños y niñas entre ocho y diez años (Diva Nelly Mejía-Franco, 2012).

Esta investigación es considerada de tipo descriptiva interpretativa, con enfoque cualitativo. Enfoque que se caracteriza a su vez "(…) por ser holístico, interactivo, reflexivo, abierto y explicativo, para lo cual se vale preferentemente de información descriptiva" (p. 116). La investigación tuvo como objetivo principal: Reconocer en la composición gráfica de la ID de los VRVNI, frecuentados por niños y niñas entre ocho y diez años, los elementos geométricos estructurales potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas relacionadas con el pensamiento espacial, de acuerdo con los lineamientos curriculares del MEN colombiano; la cual, siendo coherente con el enfoque epistemológico y metodológico de esta misma, fue desarrollada en tres fases: Fase de Exploración, Fase de Profundización y Fase Interpretativa. En cuanto a la recolección de la información, se aplicaron como técnicas la encuesta y la entrevista; y para su procesamiento se utilizó el análisis estadístico descriptivo univariado.

Tesis N° 14: Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar (Ana Lucía Rosero-Prado, 2012).

El objetivo general de esta tesis de doctorado es identificar cómo operan los mecanismos de influencia educativa en la construcción del discurso argumentativo en los niños y niñas de cinco y seis años de edad, del grado de transición del nivel de preescolar de la Institución educativa Nuevo Mundo de Jamundí – Valle, en el desarrollo de un proyecto de aula. Para alcanzar este objetivo, a nivel metodológico se planteó la observación de la interactividad del maestro o maestra y de los niños y niñas, como instrumento de análisis tanto de la dimensión temporal como del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo la Secuencia Didáctica la unidad básica de observación, análisis e interpretación. Bajo esta perspecti-

va, se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo-interpretativo, toda vez que se buscó

> (…) determinar una realidad específica, en este caso, identificar, describir, analizar y comprender las actuaciones del estudiantado en estrecha relación con el maestro y viceversa de los procesos de enseñanza y aprendizaje y su afectación en la argumentación de los niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición (p. 79).

Tesis N° 15: La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios (Jesús Ernesto Urbina-Cárdenas, 2012).

El resultado de esta tesis fue la realización de un estudio comprensivo sobre la pasión de aprender desde el punto de vista de los estudiantes universitarios. Para tal fin, se seleccionó como población muestra a 464 estudiantes, pertenecientes a cuatro universidades de la ciudad de Cúcuta: 2 de carácter oficial y dos privadas, desde las cuales se pudo recolectar información de forma descriptiva a través de la aplicación de una encuesta sociodemográfica, y del cuestionario de procesos de estudio. De igual modo, se recolectó información a partir de diez grupos focales, y veinticinco entrevistas a profundidad. Información que, a su vez, se analizó con apoyo de la teoría fundamentada, tanto de forma manual —codificación abierta, axial, y selectiva—, como con el empleo de la herramienta atlas ti. Desde esta perspectiva, esta investigación se puede catalogar como hermenéutica–comprensiva, en la medida en que esta

> (…) es interpretativa, hermenéutica, inductiva, multimetódica, reflexiva, profunda, rigurosa; emplea métodos de análisis flexibles y sensibles tanto a los estudiantes universitarios como a las universidades en donde se realiza la investigación, y se focaliza en una práctica real e interactiva entre el investigador y los sujetos participantes, en este caso, en la práctica pedagógica (p. 140).

Tesis N° 16: Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado (David Alberto Londoño-Vásquez, 2013).

Esta tesis de doctorado se presenta desde un enfoque epistemológico hermenéutico-comprensivo, con el objetivo de describir los niveles de literacidad con que ingresan los individuos estudiantes (jóvenes) a la Institución Universi-

taria de Envigado, a los programas de Derecho y Psicología. La descripción de estos niveles se realizó a través de pruebas de entrada. Estas fueron diseñadas para medir 14 requerimientos propuestos por Henao, Londoño, Frías y Castañeda. La medición se realizó con base en una rúbrica, la cual fue previamente convalidada por individuos expertos. Esta investigación, además, propone una intervención desde la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica, en pro de mejorar los niveles descritos. Al parecer, los resultados fueron positivos en comparación con los obtenidos inicialmente. La medición final se hizo a través de pruebas de salida —respondiendo a la misma dinámica anteriormente expresada—. De igual forma, los sujetos participantes diligenciaron una encuesta sociocultural y las variables allí trabajadas se compararon con los resultados, tanto iniciales como finales. Finalmente, se encontró que las variables socioculturales, como la formación de los padres y madres —especialmente la madre—, la edad, y el estrato, tienen una correlacionalidad con los niveles de literacidad.

Tabla 4: Foco de comprensión supuestos epistemológicos en las tesis de doctorado

Análisis del núcleo comprensivo de los supuestos epistemológicos				
	Perspectiva de abordaje	**Recurrencias**	**Enfoque**	**Recurrencias**
Núcleo de comprensión	Positiva	1	Medición	1
	Hermenéutico-comprensiva	9	Teoría Fundada	1
			Socio-Lingüístico	1
			Etnográfico	1
			Narrativo	0
			Comprensión	6
			Fenomenológico	0
	Post-estructuralismo	6	Arqueología	3
			Genealogía	3
	Perspectiva crítica de la acción social	0		

Segundo momento: interpretación

En este apartado, interpretamos los supuestos epistemológicos desde las tres perspectivas previamente propuestas.

Perspectiva positiva

Teniendo en cuenta la descripción de cada una de las tesis desarrolladas en la línea de investigación "Educación y pedagogía", se encuentra que tres de ellas están enmarcadas —dos de maestría y una de doctorado— dentro

de la perspectiva epistemológica *positiva*, y se parte del supuesto de que lo son en tanto los autores y autoras de estas mismas así lo hacen explícito.

De este modo, en las tesis de maestría Cano-Corrales et al. (2002), los autores afirman al respecto: "De acuerdo con los objetivos propuestos para esta investigación, el diseño se inscribe en el enfoque empírico - analítico, diseño descriptivo correlacional" (p. 117), y continúan diciendo: "(…) investigación correlacional porque tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre la Metodología Escuela Nueva utilizada en las post-primarias de Caldas y la Lectura Creativa" (p. 118).

En lo que respecta a la otra tesis de maestría Torres-Maestre et al. (2007), los autores afirman que: "El estudio también es explicativo, ya que el interés es explicar por qué ocurre el fenómeno estudiado y en qué condiciones se da este y por qué las variables están relacionadas" (p. 99). Posteriormente, afirman:

Se hace un análisis de contenido cuantitativo de los programas académicos, para indagar por la intencionalidad de estos en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, para reconocer las habilidades generales y las de dominio específico de cada programa académico (p. 115), aspecto que permite considerar las características cuantitativas no solo en lo epistémico sino también en lo metodológico.

Finalmente, en lo concerniente a la tesis doctoral de Rojas-Betancur (2008), se menciona lo siguiente:

> El recorrido metodológico para este trabajo está enmarcado en los denominados estudios empírico-analíticos como enfoque de investigación (Habermas, 1970).
>
> (…) Para su desarrollo se aplicaron dos instrumentos cerrados y se usaron las fuentes documentales de las universidades y del SNCTI, con el propósito de articular los objetivos del trabajo investigativo con la información disponible como una técnica idónea para su desarrollo (Briones, 1982). Como es normal en las IES del Tolima, las fuentes documentales están dispersas y no existen criterios claros para su construcción, razón por la cual se privilegia más el uso de las fuentes primarias como decisión instrumental (Lakatos, 1978), pero intentando una cualificación adecuada de los datos empíricos (Vasco, 2003; González, 2005), a través de discusiones académicas con los diferentes actores (p. 23).

Ahora bien, al momento de hacer un análisis más detallado de cada una de estas investigaciones, bajo la luz de fundamentos teóricos y de autores como Estany (2006), se relaciona la perspectiva *Positiva* de las ciencias con categorías conceptuales como: hipótesis, teorías y explicación. Categorías que cada vez más están relacionadas no solo con una construcción discursiva, sino con un planteamiento y una apuesta teórica. Por consiguiente, se consideran relevantes para el acercamiento a esta perspectiva y así poder abordar las tres tesis no solo desde lo estructural sino también desde su concatenación teórico-metodológica.

En cuanto a la hipótesis como primera categoría conceptual, Estany (2006) propone que:

> (…) es un enunciado que es susceptible de ser sometido a contrastación. Las hipótesis científicas serían aquellas que versan sobre los enunciados de la ciencia. Dentro de las hipótesis científicas habría que distinguir entre los enunciados que describen un hecho y los que expresan una ley (p. 125).

En lo que respecta a la teoría —la segunda categoría—, esta misma autora realiza una apuesta en relación con la posibilidad de entender como explicación y, a la vez, representación el mundo, y que para tal fin, estas mismas están constituidas de dos elementos: "1) un conjunto de modelos; y 2) varias hipótesis enlazando estos modelos con sistemas del mundo real" (Estany, 2006, p. 198).

Y, finalmente, en lo pertinente a la tercera categoría —la explicación—, Estany (2006) enfatiza que:

> A la hora de caracterizar la explicación científica podemos hacerlo desde varias perspectivas: en función de su estructura (argumento deductivo o inductivo, pregunta y respuesta, un par ordenado, etc.); en función del tipo de enunciados que intervienen en la explicación (enunciados probabilísticos o no probabilísticos); en función de las distintas ciencias particulares (física, biología, sociología); en función de criterios cognitivos para obtener la mejor explicación (unificación, simplicidad, entendimiento, etc.) (p. 222).

Teniendo en cuenta lo anterior, valga decir que esta propuesta categorial pondría en dificultades a las tres tesis mencionadas, puesto que, con base en estos criterios y categorías conceptuales, que son estrictamente

aplicables, es factible concluir que ninguna de ellas se enmarcaría dentro de dicha perspectiva.

Una muestra de ello son los objetivos propuestos en estas tesis: "Determinar el nivel de desarrollo de lectura creativa en los estudiantes (…)" (Cano-Corrales et al., 2002); "Reconocer las habilidades de pensamiento crítico (…)" (Torres-Maestre et al., 2007); y "Analizar la forma en que se asume la inserción de jóvenes (…)" (Rojas-Betancur, 2008); objetivos estos que no parecen proponer el desarrollo de la teorización, de la conceptualización o de la corroboración que demanda dicha perspectiva. Aunque se tendría que mencionar que en el trabajo de Torres-Maestre et al., (2007), se dejan entrever algunos componentes explicativos, en la medida en que se pretende explicar por qué ocurre el fenómeno estudiado y en qué condiciones se da este y por qué las variables están relacionadas. En realidad, en los resultados arrojados no se alcanza a percibir este nivel de explicación. De igual forma, si bien en dicha tesis hay un planteamiento de hipótesis, parecer ser que falla por construcción enunciativa:

> Las habilidades de pensamiento crítico requeridas y poseídas son diferentes de acuerdo al programa que cursan los estudiantes. H1. Los profesores consideran que los estudiantes poseen un nivel bajo de habilidades de pensamiento crítico para enfrentar los programas en los cuales están inscritos. H2. Los estudiantes consideran que poseen las habilidades de pensamiento crítico sobre las que se les indaga. H3. Los objetivos de las asignaturas están orientados a la formación de habilidades de pensamiento crítico (Torres-Maestre et al., 2007, p. 101).

Dicha falla se da —desde lo que plantea Estany (2006)— en lo referente a la definición de una hipótesis científica; las hipótesis tendrían que estar expresadas en enunciados que se basen en leyes científicas y en enunciados que describan un hecho.

Ahora bien, existe otro elemento a tener en cuenta dentro de la discusión sobre cuándo una investigación —como las ya citadas— puede ser considerada de corte positivo. Este elemento tiene que ver con la categoría de lo cuantitativo, en contraste con la categoría de lo cualitativo, propio más bien de otros enfoques. Y, en relación con esto, se debe precisar que una cosa es el enfoque de una investigación, y otra muy distinta la metodología a usarse dentro de esta misma. En este sentido, el hecho de que una

investigación, por ejemplo, sea de corte o con enfoque hermenéutico, no quiere decir que no pueda emplear un método o técnicas de recolección y de análisis de información de corte cuantitativo, como es hacer uso de datos estadísticos.

Bajo esta perspectiva, por tanto, afirmamos que el que una investigación emplee elementos de corte cuantitativo, no la convierte por sí misma en investigación de corte positivo.

Esta tal vez sea una confusión que se pueda presentar con la investigación de Torres-Maestre et al., (2007), en la medida en que:

> Se hace un análisis de contenido cuantitativo de los programas académicos, para indagar por la intencionalidad de estos en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, para reconocer las habilidades generales y las de dominio específico de cada programa académico (p. 115).

Por consiguiente, podríamos determinar que en la línea "Educación y pedagogía", aunque existan indicios de que se han llevado a cabo investigaciones de corte positivo, cabe la pregunta sobre qué nivel se ha alcanzado, puesto que, a partir de las categorías propuestas para esta interpretación —hipótesis, teoría y explicación— hay fallas tanto de concepción como de aplicación y construcción discursiva que permitirían pensar en dificultades epistemológicas en la concepción investigativa.

Lo anterior se puede evidenciar de forma más explícita a través de la siguiente tabla:

Tabla 5. Relación de los objetivos de investigación de las tesis analizadas en la perspectiva positiva.

Autor	Objetivo de Investigación
Cano-Corrales et al. (2002)	Determinar el nivel de desarrollo de Lectura Creativa en los estudiantes y las estudiantes de las post-primarias de los municipios de Anserma, Risaralda y Manizales, en el departamento de Caldas.
Torres-Maestre et al. (2007)	Reconocer las habilidades de pensamiento crítico que requieren y poseen los estudiantes y las estudiantes de Ingeniería, Psicología y Odontología de la Universidad Antonio Nariño, sede Ibagué.
Rojas-Betancur, 2008.	Realizar un análisis sobre la percepción del sujeto joven universitario en el tema de la formación científica en su respectiva IES, y sobre la importancia de formar e incorporar hoy al individuo joven como investigador en las comunidades académicas.

Acá observamos cómo las tres investigaciones tienen un objetivo principal que gira alrededor de *describir* la realidad estudiada, lo cual permitiría deducir que esta es una de las razones por las cuales los autores y autoras enmarcan sus trabajos dentro de la perspectiva Positiva, y no dentro de perspectivas epistémicas como la hermenéutica, que tendría más bien como finalidad la de *interpretar* o *comprender* la realidad, aunque en la gestación estructural de sus tesis hayan realizado acercamientos comprensivos al problema; elemento que, nuevamente, pone a dichas tesis en disonancia con la perspectiva analizada.

Con respecto a estos dos conceptos -*describir* e *interpretar*-, cada uno se relaciona, a su vez, con otros dos aparentemente contrapuestos: objetividad y subjetividad; haciendo alusión, el primero a la existencia de una supuesta independencia entre el objeto y el sujeto investigador, y el segundo, precisamente, a una no independencia y diferenciación entre estos dos elementos epistémicos. De este modo, se da una caracterización a las investigaciones de carácter *Positivo*, trabajan de forma descriptiva y objetiva, en términos de una independencia entre objeto y sujeto. Así lo argumentan Cano-Corrales et al. (2002), haciendo referencia a su investigación: "Es descriptiva porque selecciona una serie de factores de la creatividad y se mide cada uno de ellos independientemente, para así describir los factores que estamos investigando" (p. 117).

Dentro de dicha perspectiva, se relaciona también el término de medición con descripción, tal como lo mencionan Torres-Maestre et al. (2007): "Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga" (p. 99). Y el término de medición se usa a su vez con la pretensión de cuantificar. Es por ello que, tanto en las investigaciones de Cano-Corrales et al. (2002) y Torres-Maestre et al. (2007), como en la de Rojas-Betancur (2008), se hace explícita la información estadística, como una forma de cuantificar la información recolectada. Sin embargo, el hecho de que estas investigaciones cuantifiquen la información o la muestren de manera estadística, ello no significa que sus investigaciones se suscriban dentro del paradigma positivo. Pues como lo afirman Páramo y Otálvaro (2006): "Infortunadamente esto ha dado lugar a que todo aquel que defienda el uso de la cuantificación, el análisis estadístico o a quien trata de mantener cierta independencia entre teoría y dato y pretender explicar algo, es tildado de positivista" (p. 6).

Bajo este análisis, podemos concluir que los autores y autoras de estas investigaciones, pese a no contar con una fundamentación teórica desarrollada dentro de los cánones positivos, hacen referencia a conceptos como: *objetividad, descripción, y medición (cuantificar*), con el fin de justificar que sus investigaciones se encuentran enmarcadas en estos.

Un ejemplo de ello son las tesis de Cano-Corrales et al. (2002) y Rojas-Betancur (2008), quienes, pese a mencionar el enfoque de su investigación, confunden el estudio con su propia perspectiva epistemológica. Según Cano-Corrales et al. (2002), "De acuerdo con los objetivos propuestos para esta investigación, el diseño se inscribe en el enfoque empírico – analítico" (p. 117), y en palabras de Rojas-Betancur (2008), "El recorrido metodológico para este trabajo está enmarcado en los denominados estudios empírico-analíticos como enfoque de investigación" (p. 23). Vale la pena recordar que un enfoque empírico-analítico sería, más bien, la perspectiva epistemológica de su estudio. No obstante, hay que dejar en claro que esta diferenciación entre enfoque y perspectiva epistémica es tomada en cuenta dentro del contexto de la formación que se les imparte a los sujetos estudiantes de maestría y doctorados del Cinde, pues en otros contextos académicos estos dos términos serían equivalentes y, por ende, no darían lugar a esta réplica.

De igual forma, en lo concerniente a la tesis de Torres-Maestre et al. (2007), esta no hace explícito el enfoque metodológico. Es decir, "El estudio es descriptivo-explicativo incluyendo análisis cuantitativos y cualitativos según las intencionalidades y la naturaleza de la información obtenida" (p. 99).

Lo anterior, permitiría afirmar que las categorías de hipótesis, tesis y explicación no tienen una concatenación coherente entre ellas, y las actividades expuestas en los discursos consolidados en los textos esbozan diferentes aspectos que posiblemente estén relacionados con lo nominativo, pero que no se arraigan a las demandas y los requerimientos epistemológicos en lo teórico y metodológico, afectando, directa o indirectamente, las explicaciones dadas alrededor del fenómeno, permitiendo que haya una confusión entre la perspectiva positiva, el enfoque empírico-analítico y lo cuantitativo. Ahora, centraremos en la segunda perspectiva el análisis interpretativo.

Perspectiva hermenéutico-comprensiva

Las tesis de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, y el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde, bajo el enfoque

hermenéutico-comprensivo, tienen una representatividad importante en el corpus analizado, correspondiente al 68%.

Con respecto a las tesis doctorales, observamos una tendencia a la descripción y a la comprensión de diferentes situaciones sociales y culturales, donde el énfasis es el caleidoscopio de las interacciones humanas y sus respectivas relaciones o influencias. Allí se develan elementos epistemológicos construidos desde diferentes posturas como la construcción de significados (Peñaranda-Correa, 2006), la formación política en la escuela (Roldán-Vargas, 2006), la integración y la inclusión (Soto-Builes, 2007), el desarrollo de competencias para la lectura en ámbitos científicos (Osorio-Vargas, 2010), la relación de los videojuegos con el pensamiento espacial (Mejía-Franco, 2012), la argumentación en los primeros niveles escolares (Rosero-Prado, 2012), y los niveles de literacidad en los jóvenes universitarios (Londoño-Vásquez, 2013), los cuales tienen como objetivo comprender, interpretar o analizar los diversos fenómenos estudiados.

Esta situación facilita el encuentro de algunos elementos cohesivos entre las ocho tesis: la escuela, las prácticas educativas, el desempeño académico, la intervención, y la formación; en otras palabras, la educación y la pedagogía. No obstante, si bien las tesis parecen construir su marco interpretativo desde diferentes opciones teóricas, hay encuentros interesantes en los autores y algunas apuestas conceptuales tales como Peter Berger y Thomas Luckmann, Hans Gadamer, Clifford Geertz, Jurgen Habermas y Guillermo Hoyos en las tesis de Peñaranda-Correa (2006) y Roldán-Vargas (2006); Francisco Colom, Nancy Fraser, José Gimeno Sacristán y Antoine Touraine en Roldán-Vargas (2006) y en Soto-Builes (2007); Basil Berstein, Paulo Freire y Harry Wolcott en Peñaranda-Correa (2006) y en Londoño-Vásquez (2013); y Ulrich Beck en Roldán-Vargas (2006) y en Londoño-Vásquez (2013).

Sin embargo, es interesante ver cómo se plantean la cuestión autores y autoras que irían en contravía de la perspectiva hermenéutico-comprensiva, como es el caso de Foucault, el cual se encuentra en cuatro de las tesis; pareciera ser uno de los autores que fortalece las discusiones discursivas, lo cual puede ser cierto, pero desde una perspectiva lejana a la lingüística. Por tanto, se evidencia una interlocución intertextual a través de términos iguales, pero con significados diversos, dificultando considerablemente el proceso comprensivo e interpretativo inicialmente propuesto.

Por otro lado, hay una importante consistencia entre las tesis de Osorio-Vargas (2010), Rosero-Prado (2012), y Londoño-Vásquez (2013). Esto tal vez se da como consecuencia de los temas trabajados en las tres tesis: lectura científica, argumentación y literacidad, respectivamente. Allí se encuentra una presencia relevante de autores y autoras como Paula Carlino, Daniel Cassany, M.A.K. Halliday, Giovanni Parodi, Teun van Dijk y Frans van Eemeren. Con respecto a la tesis de Mejía-Franco (2012), solo se encuentra un autor relacionado con las otras tesis, y es Umberto Eco, a quien comparte con Londoño-Vásquez (2013). En este caso, se determina una tendencia discursiva alineada conceptual y metodológicamente por la disciplina de investigación, permitiendo vislumbrar un posible *habitus* bourdieuano en la conformación de las sociedades de conocimiento y la revisión de los nuevos clásicos.

Lo anterior permite hacer algunas apuestas, como la relación temporal y las categorías de análisis propuestas. En otras palabras, las tesis de Osorio-Vargas (2010), Rosero-Prado (2012) y Londoño-Vásquez (2013), son las que más autores comparten. No obstante, como lo mencionamos anteriormente, es posible que sea el resultado de la cercanía de los núcleos de interés y de los elementos epistemológicos seleccionados, y solo Hans Gadamer es uno de los autores referentes del enfoque epistemológico constitutivo primario del hermenéutico; aspecto interesante desde el punto de vista teórico y metodológico, puesto que, si bien el autor juega un rol vital en la constitución de la hermenéutica como perspectiva epistemológica, hay otros autores clásicos, modernos y contemporáneos que, al menos, deberían haber sido mencionados, como Wilhem Dilthey, Rudolf Bultmann, Martin Heidegger y Paul Ricoeur.

Con respecto a Roldán-Vargas (2006) y Soto-Builes (2007), elementos como el educativo y la identidad —centros de interés de dichas tesis—, refuerzan la representatividad de autores como José Gimeno Sacristán, Nancy Fraser y Francisco Colom, respectivamente. Ahora, aparece Antoine Touraine como un plus, no presente en las otras dos tesis, con el postmodernismo y su papel en la sociedad actual. No obstante, si bien estos autores y autoras aparecen como base teórica importante, no necesariamente se da una transformación instrumental o de análisis hermenéutica. Por tanto, se tendría una tesis con un objetivo general relacionado al comprender, interpretar o analizar, pero las bases conceptuales y los medios metodológicos apuntarían a describir, explicar y evaluar.

Por otro lado, las tesis de Peñaranda-Correa (2006) y Londoño-Vásquez (2013) refieren al lenguaje como medio de unidad de análisis, considerando elementos sociales y culturales en el proceso. Esto permite el encuentro con la educación, el lenguaje y la familia, a través de Basil Berstein; la importancia de la alfabetización y su influencia en la formación política del sujeto, con Paulo Freire; y los procesos escriturales académicos, con Harry Wolcott. De igual forma, las tesis de Roldán-Vargas (2006) y Londoño-Vásquez (2013) construyen la categoría de sujetos jóvenes políticos, y lo hacen desde elementos de emancipación y participación política, como los expuestos por Ulrich Beck, los cuales además son coherentes con los planteamientos ofrecidos desde el doctorado.

Con respecto a las tesis de Maestría, podemos observar una variedad de temáticas de interés social que se sitúan en distintas instituciones educativas —involucrando una diversidad de sujetos representados en distintas etapas de su formación—, las investigaciones de maestría que se sitúan en el campo de la educación de infancia "Configuración del modelo pedagógico del Jardín Infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, a partir de la interpretación de sus discursos y prácticas de enseñanza" (Giraldo-Escobar, 2008), y "Representaciones sociales sobre maternidad y paternidad temprana en adolescentes escolarizados: niños criando niños" (García-Vela et al., 2010); asimismo, la investigación que se sitúa en la escuela, las relaciones espacio educativo y docentes como proyectos de intervención en contexto, casos de la producción de un periódico en "El periódico como herramienta didáctica en el aula" (Gómez-Montoya, 2006), o el estudio "Validación de la propuesta arco, violín y flechas para el desarrollo de capacidades básicas musicales en el aprendizaje del violín en niños y niñas entre los seis y los diez años" (Muñoz-Navarro, 2005). De la misma forma, este tipo de estudios situados en realidades escolares ayuda a comprender cómo las investigaciones comienzan a indagar contenidos propios de la discusión actual en ciencias sociales; es así que en los estudios "Percepciones de lo íntimo en las prácticas de interacción en la red social virtual de un grupo de jóvenes de la ciudad de Manizales" (García-Bedoya, 2012) y "Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual" (Blandón-Colina, 2014), se indaga sobre temáticas propias de la condición juvenil en relación con las tecnologías de la información y el desarrollo de nuevas identidades juveniles respecto a temáticas de género. Dichos temas conglomeran las tesis del Cinde, tanto de maestría como de doctorado. En otras palabras, en la perspectiva hermenéutico-comprensiva, se desarro-

llan investigaciones relacionadas con los procesos de jóvenes, lo juvenil, el desempeño académico, lo pedagógico y lo evaluativo.

Otro espacio educativo bien representado en las investigaciones de maestría son los sujetos que participan en instituciones educativas ligadas a la educación terciaria, como institutos o universidades; son los casos de las investigaciones "La competencia argumentativa en ciencias sociales y humanas: estudio comprensivo sobre argumentos de estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano" (Ciro-Ríos, 2007), "El concepto de competencias visto desde las tesis de grado de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de los años 1997 a 1er semestre de 2006 en la línea de desarrollo cognitivo y emotivo" (Zuluaga-Arenas, 2014), "Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula" (Flórez-Llorente, 2008), "Diagnóstico de la educación técnica industrial en el Instituto Tecnológico Superior de Caldas ITEC" (Orozco-Giraldo, 2004), y "Representaciones mentales del concepto de didáctica y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas en los docentes de la fundación academia de dibujo profesional de Cali" (Jaramillo-Leyva y Narváez-Meneses, 2006).

Llama la atención que la mayoría de las investigaciones se sitúan en instituciones de educación superior, un campo que al parecer ha cobrado mayor atención en los últimos años.

Al parecer, dichas investigaciones pretenden comprender las tensiones del contexto en que se desarrollan los sujetos participantes de estos estudios, indagando —desde un enfoque hermenéutico— las significaciones que se levantan en la dinámica de relaciones que caracteriza cada estudio. O al menos, es lo que se intuye en los diferentes planteamientos revisados en el apartado anterior.

Al contrario de las tesis doctorales revisadas en este mismo proceso de sistematización, las tesis de maestrías no poseen un referente teórico explícito que evidencie el enfoque epistemológico desde donde se construyen las investigaciones. En este caso se nos hizo necesario un trabajo de inferencia a partir de los objetivos de investigación que han guiado cada uno de los proyectos, y pensando en el diseño de cada uno de ellos; los objetivos de investigación, a la par de orientar el estudio, entregan una referencia sobre la forma en que el autor o autora se posiciona frente al tema de estudio, dejando una huella que permite inferir el lugar epistemológico de su investigación. Los objetivos propuestos por cada autor o autora se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 6. Relación de los objetivos de investigación de las tesis analizadas en la perspectiva hermenéutico-comprensiva

Autor	Objetivo de Investigación
Orozco-Giraldo (2004)	Describir el sentido que la Educación Técnica Industrial, en sus aspectos epistemológicos, pedagógicos, curriculares y de infraestructura, tiene en el Instituto Tecnológico Superior de Caldas.
Gómez-Montoya (2006)	Describir cómo el trabajo con la prensa puede mejorar aprendizajes en el contexto de la elaboración de un periódico escolar.
Ciro-Ríos (2007)	Comprender los efectos de la maestría en Educación y Desarrollo Humano sobre sus estudiantes en términos de su formación en investigación, especialmente en lo relacionado con la competencia argumentativa, de modo que se sustenten recomendaciones a introducirse en el programa.
Flórez-Llorente (2008)	Comprender cómo se construyen los acuerdos a partir de las prácticas dialógicas entre docentes y estudiantes del programa de VI semestre de ciencias sociales de la Universidad de Córdoba.
Giraldo-Escobar (2008)	Configurar el modelo pedagógico del Jardín Infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, con el fin de fortalecer su Proyecto Educativo Institucional y aportar a la discusión académica sobre el nivel de formación inicial.
García-Vela, Ramírez, Loaiza. (2010)	Identificar las representaciones sociales sobre maternidad y paternidad temprana, en adolescentes escolarizados del municipio de Mariquita.
García-Bedoya (2012)	Identificar cuáles son las percepciones de lo íntimo en las prácticas de interacción en una red social virtual, de un grupo de jóvenes entre 14 y 26 años de edad, en la ciudad de Manizales.
Zuluaga (2014)	Indagar por el concepto de competencias de las tesis de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano en el Cinde, desde 1997 hasta el primer semestre de 2006, en la línea de desarrollo cognitivo y emotivo.
García (s. f.)	Sistematizar y conocer la producción académica y científica en los estudios de no violencia y convivencia escolar.
Blandon-Colina (2014)	Comprender las percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación de su condición sexual.
Muñoz-Navarro (2005)	Validar comprensivamente la propuesta metodológica "Arco, Violín y Flechas" para el desarrollo de capacidades básicas musicales en el aprendizaje del violín en niños y niñas, entre los seis y los diez años.
Jaramillo-Leyva y Narváez-Meneses (2006)	Interpretar y comprender las formas de representación de los sujetos docentes del concepto de didáctica y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas en la fundación Academia de Dibujo Profesional de Cali.
González-Valencia (2005)	Reconocer las relaciones teóricas y prácticas entre las Categorías y componentes del trabajo en equipo y un programa de educación experiencial.

A partir de los objetivos de investigación organizados en la tabla anterior, es posible caracterizar el interés investigativo de los autores y autoras de estas investigaciones por describir y comprender las dinámicas

que se entretejen en el contexto social y cultural donde participan los sujetos involucrados en los estudios. Es posible observar una creciente disposición para interpretar estos contextos. Existe en primer lugar un emplazamiento teórico conceptual sobre el espacio de investigación —"lo íntimo", la "educación técnica", las "competencias"—; estas claves conceptuales son asumidas como proposiciones que ayudan a leer las prácticas socioculturales a que dan lugar, buscando capturar un momento histórico ontológico en el cual suceden estos procesos, momento inicial que da paso a un proceso de interpretación de la realidad en lo que podría llamarse el inicio de la estructura circular de la comprensión (Gadamer, 1977).

En este sentido, se evidencia un interés investigativo por interrogarse sobre fenómenos sociales que rodean al individuo investigador y que motivan su interés; es el caso de la construcción de acuerdos a partir de una práctica social argumentativa y dialógica (Flórez-Llorente, 2008, Ciro-Ríos, 2007), cómo se generan aprendizajes por medio de un periódico (Gómez-Montoya, 2006), comprender el estado de un tipo de formación (Orozco, 2004), cómo se interpretan proposiciones conceptuales (Giraldo-Escobar, 2008, Zuluaga-Arenas, 2014), interpretar espacios propios de la condición humana como la intimidad y el género, tales como los estudios sobre jóvenes y tecnologías o el estudio sobre condición sexual juvenil.

Otro aspecto relevante en las tesis de maestría se da en una situación también ligada a la perspectiva epistemológica que poseen los autores y autoras, es decir, cuando presentan la realidad como un espacio a interpretar.

En este apartado, el análisis muestra una tendencia entre los sujetos investigadores consistente en ir a buscar a los sujetos investigados, a través de sus narraciones o discursos, como textos a interpretar en sus contextos. Los autores y autoras proponen buscar en los sujetos participantes aquellas claves de comprensión que permitan acercarse de manera más profunda a la comprensión de los procesos investigados; es decir, buscar a través de los sujetos los puentes de interpretación que le entregan a estos cuerpos teóricos que se establecen como marco interpretativo de su problema de investigación. De esta manera, principalmente en lo metodológico, para estos autores y autoras era necesario descubrir a los sujetos, buscando en sus voces claves de tipo comprensivo que entreguen sentido a estos cuerpos teóricos, dando sentido al círculo hermenéutico *heideggeriano* o a la espiral interpretativa *gadameriana*.

Perspectiva post-estructuralista

En las últimas décadas ha emergido a partir de diferentes procesos históricos, políticos, económicos y culturales, una corriente de pensamiento que ha cuestionado las formas tradicionales de la construcción del conocimiento de occidente, como producto de la racionalidad moderna fundada en el tránsito de las sociedades feudales a las sociedades capitalistas. Esta corriente se denominó postestructuralismo, y en ella se identifican autores como Derrida, Deleuze, Guattari y Foucault, quienes plantearían ya no la necesidad de preguntarse por el conocimiento sino por el sujeto que conoce, por las condiciones en las que es posible conocer y por los factores que inciden en la configuración de un modo de pensar en un momento determinado de la historia (Packer, 2013). En estas emergencias se han venido adelantando desde 2006 algunas propuestas investigativas de nivel doctoral.

Dentro de estas tesis doctorales se da una recurrencia relacionada con develar las condiciones de posibilidad que hacen que emerjan ciertas prácticas discursivas en relación con la educación: Vida universitaria (Murcia-Peña, 2006), Escuelas bogotanas (Bocanegra, 2008), Evaluación educativa (Sánchez-Amaya, 2008), Lectura y escritura (Salazar-Andica, 2008), El campo de la rectoría (Ávila-Aponte, 2008) y Los programas de formación de maestros (Arias-Murillo, 2010).

Estas recurrencias se construyen desde los siguientes supuestos epistemológicos: Imaginarios sociales desde la propuesta de Silva, Shotter, Castoriadis, Baeza, Pintos (Murcia-Peña, 2006), la propuesta Arqueológico-Genealógica de Foucault (1970), los conceptos de problematización y formación desde Nietzsche (1999, citado por Arias-Murillo, 2010), la relación hombre-educación a partir de Heidegger, Jaeger y Morin (Arias-Murillo, 2010), las relaciones de poder desde Foucault, Ball, Deleuze, Dreyfus y Rabinow (Ávila-Aponte, 2008), y las Líneas y campos de Fuerza desde Deleuze (1989).

Es importante destacar que el autor común a los diferentes trabajos doctorales es Michel Foucault, evidenciando el particular enfoque que tienen los investigadores e investigadoras sobre el lenguaje y las prácticas discursivas. De igual manera, se encuentran distancias teóricas en los ámbitos de problematización, debido a la multiplicidad de temas que abordan, pero convergen en el desarrollo teórico adelantado por el grupo de investigación de *Historia de la práctica pedagógica* en Colombia.

Esta situación se hace evidente en el análisis de los objetivos propuestos por cada uno de los trabajos y que enunciamos en la siguiente tabla:

Tabla 7. Relación de los objetivos de investigación de las tesis analizadas en la perspectiva postestructuralista

Autor	Objeto
Murcia-Peña (2006)	Comprender los imaginarios sociales que docentes y estudiantes construyen en la actualidad sobre la universidad.
Bocanegra (2008)	Identificar la producción imaginaria en los modos de ser de las escuelas bogotanas a partir de diferenciar lo que se encuentra ya instalado como hecho real y concreto y lo que podría haber sido, en cuanto a lo que propone la discursividad del mismo objeto. Colocar en relación dos corrientes de estudio contemporáneo: los análisis del poder y sus arqueologías (Michel Foucault) y los estudios de imaginarios (Armando Silva), donde se toman como objeto las percepciones sociales para comprender las improntas de la circulación de deseos expresada de modo colectivo.
Sánchez-Amaya (2008)	Documentar, analizar y determinar las condiciones que han hecho posible la emergencia, instalación, regularización, normalización, naturalización y mutación de la evaluación educativa y sus prácticas, en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX. Establecer los acontecimientos que enuncian, visualizan y legitiman, en la evaluación, unas relaciones intersubjetivas e interinstitucionales en que se juegan campos de saber, fuerzas de poder y tecnologías de subjetividad.
Salazar-Andica (2008)	Precisar las condiciones de posibilidad por las cuales el saber sobre la lectura y la escritura, emerge y procede en la escuela colombiana entre 1886 y 1968.
Ávila-Aponte (2008)	Realizar una caracterización de cómo se está configurando el campo de la rectoría en Colombia a partir de las relaciones de poder que se generan entre el rector y las dimensiones macropolítica y micropolítica escolar.
Arias-Murillo (2010)	Develar la forma hombre emergente en los programas de formación de maestros en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX.

Al parecer, el interés de evidenciar las condiciones de posibilidad de los discursos coincide en los trabajos de Sánchez-Amaya (2008), Salazar-Andica (2008), Camargo-Abello (2008) y Ávila-Aponte (2008); así mismo, tienen en común la intención de construir puentes teóricos entre el enfoque comprensivo y el postestructuralismo, colocando a dialogar categorías como Imaginarios con Arqueología e Interés, como el de la comprensión evidente en los estudios de Murcia-Peña (2006) y Bocanegra (2008).

Para profundizar un poco más en estos aspectos, a continuación desarrollamos este análisis desde dos apartados: *Distancias* y *Encuentros*. El primero gira sobre el discurso y la formación discursiva, y el segundo sobre el sujeto investigador como arqueólogo y genealogista; en este caso, la arqueología y la genealogía como episteme y método; el saber y el poder,

productores de realidad; y, finalmente, el planteamiento de una historia ontológica de sí mismos.

Distancias: de los discursos y la formación discursiva

Anteriormente describimos cómo las distancias entre los diferentes trabajos se relacionaban con los temas de problematización elegidos por sus autores y autoras, con fundamento en que desde la propuesta postestructuralista no se busca una unidad discursiva sobre la que giren los intereses ontológicos de los investigadores e investigadoras.

No hay un objeto común, conceptos o temas compartidos, como tampoco un solo estilo. En lugar de ello, lo que encontramos es una dispersión de cada uno de esos elementos; están dispersos "sobre un espacio común, un funcionamiento recíproco" y se mueven en el (Packer, 2013, p. 402).

Estos estudios, enmarcados en la Línea de Investigación de Educación y pedagogía, no permiten configurar un espacio como forma de conocimiento sobre Pedagogía y Educación, sino por el contrario desmontar este espacio para sacar a flote los juegos de verdad que unen y dictan lo que se ha construido hasta ahora como conocimiento de la Pedagogía y la Educación.

Por tanto, esta distancia entre los objetos problematizados en las investigaciones es un punto de cercanía, ya que cada uno de ellos (Murcia-Peña, 2006; Bocanegra, 2008; Sánchez-Amaya, 2008; Salazar-Andica, 2008; Ávila-Aponte, 2008; y Arias-Murillo, 2010) se centran en formaciones discursivas. Al respecto,

> El objeto no aguarda en el limbo la orden que va a liberarlo y a permitirle en una visible y prolija objetividad; no preexiste, retenido por cualquier obstáculo en los primeros asomos de luz. Existe bajo las condiciones positivas de un complejo haz de relaciones (Foucault, 1968, p. 239).

Por ello, lo que en la apariencia se configura como la distancia, se convierte en el punto de encuentro, puesto que cada una de estas aproximaciones parte del supuesto de que la Ciencia de la educación y la Pedagogía han constituido estos objetos, la forma en que se relacionan, y cómo se relaciona esta ciencia con ellos. Es así que

> (…) lo importante no es lo que los enunciados digan o signifiquen —sus imágenes, temas o conceptos— sino lo que hagan. Y lo que hace un enunciado depende de su ubicación

> en relación con otros enunciados dentro de la formación discursiva (Packer, 2013, p. 402).

Es sobre esta formación discursiva que se encuentran epistemológicamente estos trabajos, y no por los objetos que problematizan. La distancia se convierte en el encuentro y este en el devenir en el que se desarrollan.

Los encuentros

Un aspecto común a los diferentes trabajos doctorales examinados es el tomar la "caja de Herramientas" desarrollada por Foucault (1960-1980) como referente teórico principal.[1] En este sentido, las propuestas se mueven dentro de tres preguntas que en diferentes momentos trata de desarrollar Foucault, que corresponden a las tres críticas de la propuesta epistemológica kantiana:

1. ¿Cuáles son las relaciones que tenemos con la verdad mediante el conocimiento científico, esos "juegos de verdad" que son tan importantes en la civilización y en los que somos tanto sujetos como objetos? [de la razón pura]; 2. ¿Cuáles son las relaciones que tenemos con otros por medio de esas estrategias y relaciones de poder extrañas? [De la razón práctica]; y 3. ¿Cuáles son las relaciones entre la verdad, el poder y el yo? [del Juicio] (Martín, 1982, citado por Packer, 2013, pp. 398-399).

Por ello, Foucault desarrollará su propuesta en primer momento a través de la arqueología, luego la genealogía y, finalmente, la ética, las cuales no se superponen ni se sustituyen sino, por el contrario, cambian el énfasis en el análisis.

> La arqueología fue una forma de estudiar los diferentes "juegos de verdad" de una sociedad. La genealogía estudió las relaciones de poder en esos juegos de verdad. […] Al final de su vida Foucault empezó a estudiar el *ethos* de cómo la gente se forma a sí misma (Packer, 2013, p. 399).

A este desarrollo analítico de las formas de pensamiento que se han constituido, Foucault lo denominará "una ontología histórica de nosotros mismos". Es sobre estos desarrollos que se configurará la propuesta foucaultiana y, por ende, los diferentes trabajos que analizamos en este apartado.

1 No utilizamos las palabras *referente epistemológico*, porque es justo contra esta epistemología hija de la modernidad contra la que se dirige el desmonte foucaultiano.

Frente a este análisis quedan algunas líneas para seguir trabajando y otros puntos en los que se sigue coincidiendo: el Investigador como Arqueólogo y Genealogista, y el poder y el saber productores de realidad.

Tabla 8. Relación de los objetivos de investigación de las tesis analizadas en la perspectiva postestructuralista

Forma de investigación	Conceptos clave	Objeto de conocimiento problematizado	Autores y autoras de las Tesis Doctorales
Arqueología 1960-1970	Formación Discursiva Los seres humanos como objeto de conocimiento Conocimiento Profesional Objetos constituidos y sus relaciones.	La evaluación educativa Universidad-Vida Universitaria Lectura y escritura en la Escuela	Sánchez-Amaya (2008) Murcia-Peña (2006) Salazar-Andica (2008) Arias-Murillo (2010) Bocanegra (2008)
Genealogía 1970-1980	Relaciones de Poder Relación de poder-saber Acción sobre las acciones del otro Tecnologías de subjetivación Los seres humanos como objetos para sí mismos.	Universidad-Vida Universitaria Discurso de Hombre en la formación docente Rectoría	Sánchez-Amaya (2008) Ávila-Aponte (2008) Arias-Murillo (2010)
Ética 1979-1984	Cuidado de sí. Los seres humanos como sujetos	Sobre este tercer momento del desarrollo del pensamiento foucaltiano, los diferentes trabajos no alcanzan a presentar desarrollos. Sin embargo, los estudios de Sánchez-Amaya (2008) y Arias-Murillo (2010) avizoran un acercamiento a este momento cuando luego del análisis arqueo-genealógico plantean: "Posiblemente haya que volver al hombre que cultiva su subjetividad, individualidad y personalidad; restituirle el mundo reconciliándolo con el. Por este medio es posible que llegue a ser otro, cambie y se transforme sin violentar su humanidad. Este puede ser un camino para desprenderse de lo existente (lo que nos ha hecho) y empezar a abrirse para pensarse distinto y pensar de modo diferente (Emanciparse), lo que no se asimila a divergente" (Arias-Murillo, 2010, p. 425); y "A manera de epílogo y de nueva apuesta —para tentativas futuras de investigación— se propone una ontología histórica del presente que pone en el centro del análisis la preocupación por la existencia individual y por el tiempo en que se juega esa existencia; aquí se realiza un inventario y se aborda el análisis, de modos como los sujetos, los objetos, los saberes, las instituciones, son agenciados por la maquinaria examinatoria" (Sánchez-Amaya, 2008, p. 41).	

El investigador como arqueólogo y genealogista

En los diferentes trabajos se encuentra la condición ontológica del individuo arqueólogo y el genealogista propuesto por Foucault. En un primer momento los estudios de Sánchez-Amaya (2008), Murcia-Peña (2006), Salazar-Andica (2008) y Arias-Murillo (2010), se van a colocar en la condición del sujeto Investigador como Arqueólogo que requiere lo que algunos han llamado el "doble paréntesis":

El individuo investigador no solo debe poner entre paréntesis las afirmaciones de la verdad de los actos de habla serios que está investigando —la reducción fenomenológica de Husserl—, sino también debe poner entre paréntesis las afirmaciones de significado de los actos de habla que el estudia (Dreyfus y Rabinow, 2001, p. 76).

Es decir, el investigador o investigadora construye un archivo, no para encontrar la unidad discursiva sino, por el contrario, las dispersiones, las formaciones discursivas que dieron lugar a ese objeto de conocimiento, a la forma como aparecen y circulan los enunciados que componen estos discursos. La primera pregunta que propone Foucault sobre el discurso no es acerca de su estructura, organización o coherencia, sino sobre ¿Qué es?, lo cual se evidencia en algunos apartados de las tesis doctorales:

> Esta tarea la asumimos tomando como fundamento la arqueología de Foucault (2003), pues su perspectiva de búsqueda de pistas arqueológicas en los discursos constituyentes permite realizar un seguimiento a las categorías simbólicas definidas en la actualidad por profesores, profesoras y estudiantes, desde el momento de la fundación de la Universidad de Caldas. Para ello fue necesario constituir un archivo conformado por las ordenanzas, acuerdos y normas instituidas en la universidad desde 1943 (Murcia-Peña, 2006, p. 96).

El eje arqueológico de la investigación se funda en el análisis de los enunciados efectivamente —dichos o escritos— que a través de su regularidad, de su dispersión y de su acumulación, pueden constituir, en una época dada y en un contexto geográfico determinado, las condiciones de posibilidad de un saber; para el caso de esta indagación, el saber sobre la evaluación educativa. Esta herramienta permite contar la historia de otro modo, ver —siguiendo a Nietzsche— las mismas cosas de modo diferente, hacer —coincidiendo con Bachelard— una filosofía, una historia, una pe-

dagogía del no, del re o del contra; rescatar lo no enunciado, lo no visible; decir de otro modo y visibilizar de otra manera lo dicho y visto sobre la evaluación. Estas razones señalan cómo y por qué la arqueología permite abordar, desde un campo epistémico, el surgimiento y consolidación de los discursos, la convergencia en las prácticas sociales y los usos conferidos a la evaluación en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX (Sánchez-Amaya, 2008, p. 38).

En la perspectiva de la arqueología buscamos localizar las superficies de emergencia en los programas, descubrir sus instancias de delimitación y analizar las rejillas de especificación (Morey, 1983, pp. 198-199); esto es, las formas como aparece el ser humano en los programas de formación de maestros y maestras (Arias-Murillo, 2010, p. 42).

Algunos estudios irán a preguntar además por las relaciones de poder en estas formaciones discursivas y asumirán su condición ontológica de investigadores como genealogistas; este es el caso de los estudios de Sánchez-Amaya (2008), Ávila-Aponte (2008) y Arias-Murillo (2010).

En estos casos, el individuo investigador no podía ser un observador pasivo del discurso excavado: "Se da cuenta y tematiza el hecho de que el mismo —como cualquier otro investigador— participa en las prácticas sociales que está estudiando y es en gran medida producido por ellas" (Dreyfus y Rabinow, 2001, p. 132). Un genealogista escribe la historia consciente de su propia posición e intereses, cuestiona e intenta desmontar el "conocimiento que ha logrado el status aceptado de "Verdad", desafiando el poder que apoya este conocimiento" (Packer, 2013, p. 424). Esto se observa en algunos apartados de las tesis doctorales:

> La herramienta genealógica conduce la pesquisa hacia el análisis de: las diversas formas y prácticas evaluativas que han transitado en la educación y en la sociedad colombiana, en la segunda mitad del siglo XX; las condiciones en las que, describiendo diversos trayectos, se ha consolidado como una disciplina con pretensiones de cientificidad; las Circunstancias en que —instaladas en todo el entramado social— opera como dispositivo de poder; las técnicas a través de las cuales se constituye en mecanismo de fabricación, agenciamiento, conducción, control, gestión… de sujetos, instituciones y poblaciones; los procedimientos con que la maquinaria evaluativa y examinatoria funciona en la sociedad disciplinaria y en la

> sociedad de control, y en el rol que ha podido desempeñar en la transición entre una y otra (Sánchez-Amaya, 2008, p. 39).
>
> Desde ciertas perspectivas políticas se asume el poder como la variable resultante de alianzas dominantes de carácter dinámico, y no como una realidad estática que proviene de la autoridad formal. De manera similar, el abordaje de las relaciones de poder en el campo de fuerzas que configuran la dirección escolar, supone un abordaje incierto que busca arrojar luz sobre realidades a menudo ignoradas, silenciadas o rechazadas, evitando el sesgo unidireccional y predeterminado de los enfoques burocráticos de la organización escolar (Ávila-Aponte, 2008, p. 47).
>
> Me refiero aquí al discurso que se ha constituido sobre el hombre, el que circula por los programas de formación de maestros en Colombia, particularmente los servidos por la Universidad Santo Tomás, con el fin de pensar su procedencia (Arias-Murillo, 2010, p. 46).

En este tránsito arqueo-genealógico se encuentra una de las primeras coincidencias: Arqueología y Genealogía como el camino hacia una ontología crítica del sujeto, un paso más allá de la organización del mundo a partir de las epistemes medieval, clásica y moderna y los métodos de organización de la verdad, del conocimiento de la ciencia, que se derivaron de ellas. Es sobre estos apartados que los diferentes autores y autoras de las tesis doctorales problematizan la educación y la pedagogía, excavando los archivos que han posibilitado la formación discursiva de la Evaluación, la Universidad y la Lectura y la Escritura en la Escuela, así como el cuestionamiento a las formas de verdad que se han constituido en el campo de la rectoría, los imaginarios de la vida universitaria y el discurso sobre el ser humano en la formación de docentes en Colombia.

El saber y el poder como productores de realidad

La siguiente recurrencia en los diferentes trabajos se encuentra en la relación entre los objetivos y las conclusiones desarrolladas en cada una de las investigaciones en donde la diada saber y poder construye realidades; se (re)produce de cada uno esos objetos de conocimiento asumidos como únicos, y de los sujetos que se han constituido a partir de ellos, en la forma como circulan y funcionan el saber, las relaciones con el poder y la constitución de los sujetos.

Es decir, el poder está en el fondo de la producción de verdad, en las prácticas discursivas que posibilitan la constitución de esa verdad, y más allá, en la producción de diferentes tipos de sujetos a partir de estas formas de verdad, lo cual se observa en algunas de las conclusiones:

> La descripción histórica que se ha realizado, el análisis de las formas que la evaluación educativa ha asumido y a través de las cuales ha operado, la descripción de los trayectos trazados en los que se ha puesto de manifiesto la conformación de un saber con cierto estatuto de autonomía, el estudio de las condiciones de posibilidad para la emergencia y paulatina instalación de la evaluación —primeramente en el ámbito educativo, posteriormente en todo el entramado social—, la caracterización de las formas, roles, papeles y funciones que ha asumido en la sociedad disciplinaria y de control, o en el tránsito entre una y otra, las formas como ha regulado los seres y los saberes individuales y/o colectivos, los modos a través de los cuales ha concretado unas relaciones de poder, las circunstancias a través de las cuales ha gestionado instituciones, sujetos y/o multitudes, dejan espacios abiertos para la cuestión del sujeto que desde diversas posiciones ha sido presa objetivada por la evaluación, sus mallas, sus saberes y sus poderes (Sánchez-Amaya, 2008, p. 217).

> Las prácticas de lectura y escritura están condicionadas por las prácticas de normalización; aquí entran en juego, entre otras relaciones, las de la lectura y la escritura con la vigilancia, la observación y el control en la escuela; tanto el maestro o maestra como el alumno o alumna hacen parte del aparato disciplinario que los convierte en sujetos subordinados. Por lo tanto, el cómo se enseña, el cómo se aprende, lo que puede leer y lo que puede escribir, no puede abstraerse de un andamiaje que lo dispone desde una práctica de normalización o precepto determinado, porque estas prácticas se constituyen a la vez en unas condiciones de posibilidad para que este saber emerja y proceda; así, el registro de conducta, los exámenes, fueron condicionantes de ese saber (Salazar-Andica, 2008, p. 197).

Genealogía y arqueología colocan la atención a lo dicho y a lo callado, a quien lo dice y desde dónde lo dice, a las relaciones de poder que emergen y se esconden en las prácticas discursivas y que se usan tanto estratégica

como tácticamente. El poder produce y posibilita, y junto al saber configura el dispositivo de producción subjetiva:

> Hay que cesar de describir los efectos del poder en términos negativos: Excluye, reprime, rechaza, censura, abstrae, disimula, oculta. De hecho, el poder produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de veracidad. El individuo y el conocimiento que de el se pueden obtener corresponden a esta producción (Foucault, 1975, p. 194).

Sin embargo, dentro de los encuentros se notan distancias, disrupciones, discontinuidades, que se ven en el tránsito de los trabajos ubicados en esta porosa orilla denominada postestructuralismo. Las primeras tesis doctorales clasificadas por los autores y autoras del presente estudio en esta orilla, datan del año 2006; son las de Murcia-Peña y Bocanegra. En estos desarrollos se encuentran los tránsitos o movilidades que se pretenden dar entre un enfoque epistémico histórico hermenéutico y la propuesta postestructuralista, en los que de manera tangencial se aborda la propuesta foucaultiana como un instrumento metodológico que permite relacionar categorías tales como imaginarios sociales, relaciones de poder o gubernamentalidad, y que permiten en los siguientes trabajos, de 2008 a 2010, una elaboración más profunda de lo que implica ética, política y ontológicamente el desarrollo de una historia ontológica de sí mismos.

Historia ontológica de sí mismos

Los diferentes trabajos excavados y analizados en este apartado dejan algunos retos para la construcción epistemológica de la línea de investigación de Educación y pedagogía. Este reto se sintetiza en el programa de investigación desarrollado por Foucault, denominado "Una historia ontológica de nosotros mismos". Este programa no estaría orientado a preguntarse sobre los diferentes conceptos que se han desarrollado en educación y pedagogía, sino en la relación de estos y la forma en que han llegado a ser sujetos hoy:

> En primer lugar, una ontología histórica de nosotros mismos en relación con la verdad por medio de la cual nos constituimos como sujetos de saber; en segundo lugar, una ontología histórica de nosotros mismos en relación con un campo de poder mediante el cual nos constituimos como sujetos actuando sobre otros; en tercer lugar, una ontología histórica de nosotros mismos en relación con la ética por medio de la

> cual nos construimos como agentes morales (Foucault, 1983, p. 270).

En otras palabras, reunir la arqueología, la genealogía y el desafío de la ética. La propuesta no deja una teoría o una doctrina, ni un campo permanente del saber acumulable; deja cuestionamientos, una actitud ética, una pregunta sobre otra forma de vivir y de constituirnos, sobre cómo los saberes educativos y pedagógicos nos han constituido, sobre cómo han circulado y sostenido una verdad que nos solidifica y repite, sobre cómo se ha producido la realidad de la educación y la pedagogía a partir de estos diferentes discursos y en particular cómo se han producido diferentes tipos de sujeto: el sujeto niño o niña, joven, mujer, estudiante, hombre, docente…, y en particular para la propuesta de formación doctoral en la que se enmarca esta línea. En otras palabras, cuestionar la forma como discursivamente se ha configurado las ciencias sociales y humanas como hija de la episteme moderna; la niñez, la juventud y las formas como se han constituido los sujetos niño, niña y joven en los diferentes escenarios en donde se colocan en escena.

Conclusiones

Dentro de la maestría y el doctorado, pero especialmente dentro de la línea de "educación y pedagogía", se resalta el compromiso del sujeto investigador social de no solo comprender y explicar la realidad social, sino que como apuesta tenga el de transformar esta misma —al modo emancipatorio— a través de sus investigaciones. De tal compromiso se esperaría, por tanto, que las tesis en estos programas de formación estuvieran encaminadas hacia esa dirección; en lo que se esperaría igualmente que un número representativo de las tesis estuvieran inscritas en el paradigma Sociocrítico, y en el manejo de metodologías de corte emancipatorio como la Investigación Acción Participativa (IAP); sustentada a su vez, desde el campo sociológico, por autores como Orlando Fals Borda, y desde el campo pedagógico por el pensamiento de Paulo Freire, y desde pedagogías criticas como la de Giroux, Apple y Peter Maclaren, corrientes fuertemente trabajadas dentro de la línea, pero desde la cual irónicamente hasta la fecha no se ha desarrollado ninguna tesis de doctorado ni de maestría. Frente a esto surge el interrogante: ¿Por qué se da este tipo de disonancia?, lo que sería interesante abordar en una futura investigación.

Por otro lado, en las tesis analizadas parece existir una confusión entre lo que es el enfoque metodológico y la postura epistemológica —o paradigma científico—, reflejado esto al equiparar estos dos elementos, los cuales son disímiles (Guba y Lincoln, 2002; Páramo y Otálvaro, 2006), en tanto este último encierra al primero.

Este tipo de confusiones puede ser debido a dos razones: i) aunque el paradigma también debería aparecer explícito dentro de toda investigación, en la mayoría de ellas solo se menciona el aspecto metodológico; por tanto, si cada uno de ellos apareciera definido explícitamente en el apartado metodológico, no habría este tipo de ambigüedades, y ii) el afán del sujeto investigador de demostrar la validez de las interpretaciones dejó en un segundo plano el fundamento filosófico o epistemológico que le permitiría afianzar los magníficos esfuerzos realizados.

Como consecuencia de lo anterior, podríamos determinar que la importancia de plantear explícitamente el paradigma o postura epistemológica dentro de toda investigación, rebosa precisamente en que está lejos de dejar en claro su diferencia con el componente metodológico o enfoque investigativo, lo hace de igual manera a lo que corresponde a las técnicas de recolección de investigación.

Esta no claridad y esta falta de diferenciación, conllevaron a que las tesis analizadas en la perspectiva positivista definieran su postura epistemológica, con base en el enfoque o técnicas de recolección de información que utilizaron; por ello, varias de estas tesis mencionaron que sus tesis eran positivistas, por el mero hecho de usar datos estadísticos, lo cual no propiamente las define como tales, pues pueden existir tesis enmarcadas dentro del paradigma hermenéutico haciendo uso del recurso estadístico.

De igual modo, podemos considerar que, dejando explícita la postura epistemológica, se podría determinar el tipo de objeto a alcanzar dentro de las investigaciones, pues siguiendo los lineamientos de Habermas (1987), cada una de estas posturas pretende tener un tipo de relación con la realidad estudiada, bien sea para explicarla (positiva), interpretarla (hermenéutica), o bien para emanciparla y transformarla (socio - crítica), o teniendo en cuenta el otro paradigma propuesto por el doctorado (posestructuralista), respecto a cómo este tipo de realidad o de realidades son construidas discursivamente con un interés de poder y de construcción de subjetividades, al modo Foucaultiano.

En relación con todo lo anterior, podemos establecer que algunas de las tesis analizadas no están en consonancia con lo que propone cada uno de estos paradigmas. Tal es el caso de algunas tesis que pretenden enmarcar su trabajo dentro del paradigma Hermenéutico, pero proponen como objetivo central de su tesis "Validar", como si se tratara de comprobar alguna hipótesis o postulado teórico, y no de comprender la realidad estudiada.

Teniendo en cuenta lo anterior, y a manera de cierre, es posible indicar que más allá de las taxonomías propuestas y discutidas como paradigmas epistemológicos, presentadas al comienzo de este capítulo, a la hora de plantear una investigación social se hace necesaria una definición clara sobre, al menos, dos preguntas que definen la adopción de un planteamiento epistemológico. La primera es la interrogante instalada desde el orden ontológico, es decir, la pregunta por cómo entendemos la forma y naturaleza de la realidad. Y en segundo lugar, preguntarse ¿cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce y lo que puede ser conocido? La claridad sobre estas dos preguntas ayudaría a visibilizar los supuestos epistemológicos de una investigación social, ayudando a observar la intencionalidad y los límites de una investigación; igualmente, la claridad sobre estas dos preguntas contribuiría a comprender el lugar desde donde se sitúa el autor o autora de cada investigación, dando mayor coherencia al planteamiento de los objetivos, al diseño metodológico, al tipo de análisis que propone, a sus propias interpretaciones y, por cierto, a los posibles alcances su investigación.

Finalmente, es de destacar que este tipo de estudio desde el punto de vista epistemológico y metodológico, le aporta a la investigación social en dos sentidos:

1) A nivel del campo de las ciencias sociales; la idea es que resulta pertinente que todo sujeto investigador tenga claridad sobre el paradigma en el cual se va a enmarcar su investigación, toda vez que esto le permite definir su perspectiva ontológica, metodológica y ética frente a su objeto de estudio; conllevando de este modo a que exista una coherencia entre lo teórico y la praxis del proceso investigativo.

2) A nivel de los programas de formación en el campo de las ciencias sociales; se trata de que se reflexione en torno al alcance que tienen los cursos de epistemología y de metodología en la formación de los estudiantes y las estudiantes. Esto con el fin de determinar hasta qué

punto lo impartido teóricamente es puesto en práctica por ellos y ellas, lo cual podría verse reflejado de diferentes modos: i) que los trabajos investigativos no contengan ninguno de los elementos teóricos, ii) que sean mencionados, pero sin que exista alguna coherencia entre ellos, iii) que sean mencionados, existiendo una correspondencia entre ellos, y iv) que sean mencionados, pero tomando en cuenta también otras perspectivas epistemológicas y metodológicas emergentes. Es así como, desde este tipo de análisis, quienes diseñan los programas tienen la oportunidad de repensar el papel de estos en la formación de los individuos investigadores sociales.

De igual modo, es necesario que estos programas de formación en ciencias sociales —especialmente los de maestría y doctorado— tengan la oportunidad de reflexionar sobre hasta qué punto están dispuestos a darle cabida a nuevas corrientes epistemológicas como los *estudios culturales* y *decoloniales*, y a metodologías de investigación, como la *IAP* y *la sistematización de experiencias,* poco exploradas dentro del campo académico, pues son vistas con recelo por su distanciamiento con la concepción tradicionalista de la ciencia, pero que son de gran riqueza para el abordaje de lo social, y por tanto, para la formación de investigadores e investigadoras de este campo.

En este sentido, no hay duda que el doctorado en Ciencias Sociales, niñez y juventud, se encuentra en esta dirección, al igual que la línea de investigación "Educacion y pedagogía", la cual fue la que adelantó este estudio, en donde pese a no registrar ninguna investigación enmarcada dentro de estas perspectivas epistemológicas y metodológicas, está familiarizada con estas mismas. Del mismo modo podemos mencionar que actualmente se están adelantando dentro de ella, trabajos de investigación desde estos enfoques.

Lista de referencias

Arias-Murillo, F. (2010). *La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: Segunda mitad del siglo XX*. Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-Cinde umz/20110407012757/tesis-arias-m.pdf

Ávila-Aponte, R. (2008). *La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas reciente.* Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20091211042800/tesis-avila-aponte.pdf

Blandón-Colina, T. F. (2014). Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual. *Revista Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales, 14*(23), 48-64. Recuperado de: http://www.ucm.edu.co/centro_editorial/revistas/Revista23.pdf

Bocanegra, E. M. (2008). *Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá.* Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-Cindeumz/20130710073003/ArtElsaMariaBocanegraAcosta.pdf

Camargo-Abello, M. (2008). *Equidad y educación: Estudios de caso de políticas educativas.* Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20091210105828/TESISMARINACAMARGO.pdf

Cano-Corrales, G. C., Montoya-Quintero, A., & Zuluaga-Castellanos, H. (2002). *Valoración de la lectura creativa en estudiantes de grado noveno del programa Escuela Nueva en los municipios de Anserma, Risaralda y Manizales en el departamento de Caldas.* Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20130404012102/TGloriaCeciliaCano.pdf

Ciro-Ríos, L. S. (2007). *La competencia argumentativa en ciencias sociales y humanas: Estudio comprensivo sobre argumentos de estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano.* Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20130404102937/LEON_CIRO_RIOS.pdf

Contreras, L. (2011). Tendencias de los paradigmas de investigación en educación. *Investigación y Postgrado, 26*(2), 179-202. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v26n2/art06.pdf

Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido.* Barcelona: Paidós.

Dreyfus, H., & Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: Más allá del Estructuralismo y la hermenéutica.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Estany, A. (2006). *Introducción a la filosofía de la ciencia.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Flórez-Llorente, E. (2008). *Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula.* Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Recuperada de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20130403113407/TEdinsonflorez.pdf

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas.* México, D. F.: Siglo XXI.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México, D. F: Siglo XXI.

Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish.* Cambridge: Cambridge University Press.

Foucault, M. (1983). Sobre la genealogía de la ética. En H. Dreyfus y P. Rabinow (2001). *Michel Foucault: Más allá del Estructuralismo y la hermenéutica.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y Método.* Salamanca: Salamanca Editores.

García-Bedoya, L. M. (2012). *Percepciones de lo íntimo en las prácticas de interacción en la red social virtual de un grupo de jóvenes de la ciudad de Manizales.* Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20130320123249/TLinaMercedesGarciaBedoya.pdf

García, F. (s. f.) *Realidades y prospectivas de los estudios de no violencia y convivencia escolar. Una lectura desde las publicaciones en bases de datos especializadas.* Tesis de maestría, Centro de

Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Giraldo, J. (2004). *Diagnóstico de la Educación técnica Industrial en el Instituto Tecnológico Superior de Caldas, Itec*. Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20130404111026/TJulianOrozco.pdf

García-Vela, C., Ramírez, C. A., & Loaiza, Y. (2010). *Representaciones sociales sobre maternidad y paternidad temprana en adolescentes escolarizados: "Niños criando niños"*. Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Giraldo-Escobar, L. C. (2008). *Configuración del modelo pedagógico del Jardín Infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, a partir de la interpretación de sus discursos y prácticas de enseñanza.* Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20130321071357/Tesislina.pdf

Gómez-Montoya, P. A. (2006). *El periódico como herramienta didáctica en el aula*. Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20130403102511/Tesispaola.pdf

González-Valencia, G. (2005). *Educación experimental, educación, trabajo en equipo, innovaciones pedagógicas.* Tesis de Maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20140804053901/GustavoAlonsoGonzalez2005.pdf

Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. A. Haro (Comps.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social,* (pp.113-145). Sonora: Colegio de Sonora. Recuperado de: http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_2/4/1.Guba_y_Lincoln.pdf

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social.* Madrid: Taurus.

Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social: Horizonte hermenéutico de las Ciencias Sociales*. Bogotá, D. C.: Cinde.

Jaramillo-Leyva, M., & Narváez-Meneses, M. (2006). *Representaciones mentales del concepto de didáctica y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas en los docentes de la Fundación Academia de Dibujo Profesional de Cali.* Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20130403103523/Tesismartha.pdf

Londoño-Vásquez, D. A. (2013). *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado.* Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/A20135A2-2A18-498A-A120-F7E372B41EF2/FinalDownload/DownloadId-B952A41F53DE9F900704AB0496D69E66/A20135A2-2A18-498A-A120-F7E372B41EF2/jspui/bitstream/6789/310/1/501_Londo%C3%B1o_Vasquez_David_Alberto_2012.pdf

Mejía-Franco, D. N. (2012). *Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas escolares relacionadas con el pensamiento espacial en niños y niñas entre ocho y diez años.* Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20130402110830/Te sisDivaNellyMejiaFranco.pdf

Muñoz-Navarro, F. (2005). *Validación de la propuesta arco, violín y flechas para el desarrollo de capacidades básicas musicales en el aprendizaje del violín en niños y niñas entre los seis y los diez años.*

Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1184/Mu%C3%B1oz_Navarro_Fredy_parte%20inicial.pdf?sequence=1

Murcia-Peña, N. (2006). *Vida Universitaria: Un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos.* Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-Cindeumz/20100201034418/TESISNAPOLEONMURCIA.pdf

Orozco-Giraldo, J. (2004). *Diagnóstico de la educación técnica industrial en el Instituto Tecnológico Superior de Caldas ITEC.* Tesis de Maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130404111026/TJulianOrozco.pdf

Osorio-Vargas, A. (2010). *Desarrollo de Competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario.* Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20110412112008/tesis-osorio-v.pdf

Packer, M. (2013). *La ciencia de la Investigación cualitativa.* Bogotá, D. C.: Uniandes.

Páramo, P., & Otálvaro, G. (2006). *Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos.* Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102501

Peñaranda-Correa, F. (2006). *Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo.* Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/713/1/Pe%C3%B1aranda_Correa_Fernando_2006.pdf

Rojas-Betancur, H. M. (2008). *Realizar un análisis sobre la percepción del joven universitario en el tema de la formación científica en su respectiva IES, y sobre la importancia de formar e incorporar hoy al joven como investigador en las comunidades académicas.* Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/686/1/Rojas_Betancur_Hector_Mauricio_2008.PDF

Roldán-Vargas, O. (2006). *La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política.* Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20091119034235/Tesis%20Ofelia%20Rold%C3%A1n%20V..pdf

Rosero-Prado, A. L. (2012). *Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar.* Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-Cinde umz/20140617062936/AnaLuciaRosero.pdf

Salazar-Andica, M. L. (2008). *El campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: Un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968.* Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-Cinde umz/20091211043414/TESISMARTHALUCIASALAZAR.pdf

Sánchez-Amaya, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX.* Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20091210042624/tesis-sanchez.pdf

Soto-Builes, N. (2007). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión.* Tesis de doctorado, Centro

de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Recuperada de: file:///C:/Documents%20and%20Settings/n.losada/Escritorio/TESIS%20NORELLY%20SOTO%20BUILES.pdf

Torres-Maestre, G., Guzmán-Arévalo, G., & Arévalo-Sierra, E. (2007). *Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño.* Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20130404104021/GERMAN_EDELMIRA_GILBERT.pdf

Urbina-Cárdenas, J. E. (2012). *La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios.* Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20130402114226/TesisJesusUrbinaCardenas.pdf

Zuluaga-Arenas, M. del P. (2014). *El concepto de competencias visto desde las tesis de grado de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de los años 1997 al primer semestre de 2006 en La línea de Desarrollo Cognitivo y Emotivo.* Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperada de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-Cinde-umz/20130322105542/TMariadelpilarzuluaga.pdf

Opción metodológica: rutas y equipajes de las investigaciones

Blanca Nelly Gallardo-Cerón, Claudia Jurado-Alvarán, Simón Montoya-Rodas

Introducción

En el presente capítulo analizamos los resultados del estudio referido al foco de comprensión *"Opción Metodológica"*, mostrando lo relevante en relación con la ruta metodológica que emprenden los investigadores e investigadoras. De acuerdo con lo encontrado en las investigaciones analizadas, seguimos una estructura clasificatoria según los enfoques de abordaje; en cada uno de estos ubicamos perspectivas, y en estas, diseños, los que a su vez tienen sus técnicas e instrumentos[1]. Es decir, el estudio permite iden-

1 Orientación aportada por el Dr. Marco Fidel Chica Lasso para la organización categorial emergente.

tificar la emergencia de enfoques metodológicos y encontrar en ellos las perspectivas en las que son reconocibles los tipos de diseño con sus técnicas e instrumentos.

Realizamos el análisis con el foco de comprensión como punto de partida, dando así continuidad a la parte de la investigación que busca conocer la metodología de los trabajos y que comienza con el foco *supuestos epistemológicos*. Las investigaciones que no presentaban específicamente alguna alusión explícita a la metodología, las hemos agrupado a partir de un acercamiento analítico en *otras opciones*.

Desentramar el Estado del Arte de las maestrías y doctorados que se están realizando sobre Educación y pedagogía con los métodos utilizados, es una labor que requiere reflexiones y discusiones debido a las múltiples clasificaciones que se han venido dando al respecto en los diferentes escenarios de comunidades académicas especializadas en investigación. De esta forma, podemos plantear que, según las decisiones de los enfoques y la elección del diseño, las investigaciones presentan métodos que sugieren la necesidad de valorar tanto lo subjetivo, lo emergente y lo flexible, como lo sentido, lo comprensivo y lo interpretativo, centrados en las rutas me-

todológicas vividas, así como en las situaciones procedimentales experimentadas por las mismas personas en su condición de protagonistas de la realidad que se investiga.

Entre los trabajos analizados encontramos como ruta relevante la tradición cualitativa identificada por Creswell (1998) como aquella que explora los problemas sociales o humanos a partir de metodologías que permiten obtener una construcción compleja, holística, basada en la voz o en los textos de los propios informantes de la investigación. En sentido complementario, Van Manen (2003) sugiere que el investigador o investigadora social debe enfrentar una realidad orientada a centrar su estudio en la experiencia vivida, buscando poner de relieve describir e interpretar los significados de los sujetos mediante procesos de intensa reflexión investigativa. Además, es necesario reconocer que el individuo investigador social que sigue los métodos cualitativos debe minimizar la presencia de contradicciones, a través de una composición particular de estrategias para abordar los objetos y fenómenos de estudio.

Establecimos las agrupaciones según sentidos que conforman grandes categorías que ubicamos en enfoques. Entre ellos, y en orden por número de recurrencias, los calsificamos en: Hermenéutica, Comprensivo, Arqueología - Genealogía, Explicativo, Fenomenología Social y Teoría de la Acción Comunicativa.

Descripción del foco opción metodológica

Para entrar en la descripción del Foco de comprensión *Opción Metodológica*, partimos de una masa documental de 15 tesis de doctorado (Tabla 1), 16 tesis de maestría (Tabla 2), y 4 proyectos de línea (Tabla 3). Para el análisis, consideramos como categorías los enfoques investigativos que presentan las respectivas orientaciones tomadas como subcategorías en el análisis y que representan perspectivas a partir de tipos de diseño con sus correspondientes técnicas e instrumentos.

Tabla 1. Relación de las tesis de doctorado analizadas

Tesis de doctorado analizadas, producidas en línea de investigación en Educación y pedagogía en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud		
Año	**Título**	**Autor**
2006	Formación política de niños y niñas, el ejercicio político en la institución escolar, configuración del sujeto político.	Ofelia Roldán-Vargas
2006	Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo	Fernando Peñaranda- Correa
2006	Vida Universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos	Napoleón Murcia-Peña
2007	Del Encierro al "Paraíso" imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las Escuelas de Bogotá	Elsa María Bocanegra- Acosta
2007	La Atención Educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión	Norelly Soto-Builes
2008	Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX	Tomás Sánchez-Amaya
2008	El Campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela Colombiana, un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968	Martha Lucía Salazar- Andica
2008	El Problema regional de la formación de Jóvenes Investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de Educación Superior del Departamento del Tolima	Héctor Mauricio Rojas-Betancur
2008	La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes	Rosa Ávila-Aponte
2008	Equidad y Educación: estudios de caso de políticas educativas	Marina Camargo-Abello
2010	La Emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX	Francisco Antonio Arias-Murillo
2010	Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario	Ana Elsa Osorio-Vargas
2012	Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas escolares relacionadas con el pensamiento espacial en niños y niñas entre ocho y diez años	Diva Nelly Mejía- Franco
2012	La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios	Jesús Ernesto Urbina- Cárdenas
2013	Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar	Ana Lucía Rosero

Tabla 2. Relación de las tesis de maestría analizadas

Tesis de maestría analizadas, producidas en línea de investigación en Educación y pedagogía en Ciencias Sociales Niñez y Juventud		
Fecha	**Título**	**Autor**
2002	Valoración de la lectura creativa en estudiantes de grado 9º del Programa Escuela Nueva en los Municipios de Anserma, Risaralda y Manizales en el departamento de Caldas	Gloria Cecilia Cano- Corrales Adriana Montoya-Quintero Héctor Zuluaga-Castellanos
2004	Diagnóstico de la educación técnica industrial en el Instituto Tecnológico Superior de Caldas ITEC	Julián Orozco- Giraldo
2005	Validación de la propuesta "Arco, violín y flechas el desarrollo de capacidades básicas musicales en el aprendizaje del violín en niños entre los seis y los diez años".	Fredy Muñoz- Navarro
2005	Educación Experiencial y Trabajo en Equipo	Gustavo Alonso González-Valencia
2006	Representaciones mentales del concepto de didáctica y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas en los docentes de la Fundación Academia de Dibujo Profesional de Cali	Martha Inés Narváez y Martha Isabel Jaramillo
2007	Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño, Ibagué.	Edelmira Arévalo- Sierra
2007	Obstáculos cognitivo-emotivo para la realización de actividad física en estudiantes universitarios	Aída María González-Correa
2007	La competencia argumentativa en ciencias sociales y humanas: estudio comprensivo sobre argumentos de estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano	León Sigifredo Ciro- Ríos
2007	Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula	Édison Flórez- Llorente
2008	El concepto de competencias visto desde las tesis de grado de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de los años 1997 a 1er semestre de 2006 en la línea de desarrollo cognitivo y emotivo	María del Pilar Zuluaga-Arenas
2008	Configuración del modelo pedagógico del jardín infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, a partir de la interpretación de sus discursos y prácticas de enseñanza	Lina Clemencia Giraldo-Escobar
2010	Las interacciones comunicativas en la educación básica secundaria: un estudio de caso.	Carlos Andrés Giraldo-Rivas
2011	Competencias y evaluación: una propuesta de investigación a partir de las pruebas ICFES	Luis Carlos Correa- Ortiz
2012	Realidades y prospectivas de los estudios de no violencia y convivencia escolar. Una lectura desde las publicaciones en bases de datos especializadas.	Fredy García
2012	Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual	Tulio Felipe Brandon-Colina

Tabla 3. Relación de los proyectos de línea analizados

Proyectos analizados de línea de investigación en Educación y pedagogía en Ciencias Sociales Niñez y Juventud		
Fecha	**Título**	**Autor**
2004	Concepciones Políticas y Transformación de Actitudes frente a la Equidad en Niños y Niñas de sectores de alto riesgo social del Eje Cafetero	Sara Victoria Alvarado y Héctor Fabio Ospina
2008	La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional "jóvenes constructores de paz"	Sara Victoria Alvarado, Patricia Botero, Germán Muñoz y Héctor Fabio Ospina
2011	Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes	Sara Vitoria Alvarado, Patricia Botero y Héctor Fabio Ospina
2012	Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia 2000 – 2010	Héctor Fabio Ospina y Napoleón Murcia-Peña

Presentamos el foco de comprensión Opción Metodológica bajo siete categorías, y en ellas mostramos las rutas seguidas por los investigadores e investigadoras para el conocimiento de los distintos fenómenos. Los autores y autoras de las tesis nominan los enfoques de sus trabajos usando composiciones en las que buscan dar cuenta de la orientación de sus investigaciones en relación con los métodos y diseños. Es desde esta perspectiva que encontramos las siguientes categorías ya mencionadas: Hermenéutica, Enfoque Comprensivo, Arqueología-Genealogía, Explicativo, Fenomenología Social y Teoría de la Acción Comunicativa. En otras opciones hemos agrupado los trabajos que no hacían explícito su enfoque (Ilustración 1).

Ilustración 1. Enfoques metodológicos

Es necesario aclarar que estas categorías son las que hemos encontrado, es decir, que no realizamos la nominación según estructuras teóricas establecidas previamente por nosotros como sujetos investigadores, sino que procedemos a una codificación inductiva de los datos

respetando las expresiones y formas de nombrar, elegidas por los pares académicos que estábamos leyendo.

Hermenéutica

Bajo este enfoque integramos siete tesis, atendiendo a lo que exponen en sus cuerpos documentales a propósito de su elección en la ruta metodológica.

En la tesis doctoral ***Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo,*** el autor pretende, desde la perspectiva Gadameriana, acceder al horizonte de sentido desde lo ontológico y lo ético (Peñaranda-Correa, 2006).

Por su parte, en la tesis ***Configuración del modelo pedagógico del jardín infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, a partir de la interpretación de sus discursos y prácticas de enseñanza,*** la autora afirma que "El tipo de investigación desarrollado en este proceso corresponde a un enfoque hermenéutico, con fundamento metodológico en la etnografía educativa" (Giraldo-Escobar, 2008, p. 74).

En la línea histórica, en el trabajo titulado ***El concepto de competencias visto desde las tesis de grado de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de los años 1997 a 1er semestre de 2006 en la línea de desarrollo cognitivo y emotivo,*** la autora, para el desarrollo de sus objetivos, aborda un enfoque

> Histórico – Hermenéutico de tipo descriptivo puesto que busca especificar el uso dado del concepto de competencia por los estudiantes de la maestría a partir de la revisión y análisis de 7 proyectos de investigación para aspirar al título de magíster desde el año de 1997 (Zuluaga, 2008, p. 57).

El proyecto de línea ***La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional "jóvenes constructores de paz"***, se desarrolla con el enfoque metodológico de la "hermenéutica ontológica política" como la propuesta por Hanna Arendt, quien reconoce la relación inseparable entre sujeto y objeto, así como la necesidad de develar lo singular/particular en el ámbito de lo público, "(…) y con el fin de interpretar las narrativas, situaciones estéticas, metáforas y experiencias autobiográficas, se trabajó dentro del modelo hermenéutico comprensivo" (Alvarado, Botero, Muñoz y Ospina, 2008, p. 22).

Por otro lado, el proyecto de línea ***Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes,*** corresponde al enfoque histórico hermenéutico y contiene una

> (…) apuesta teórica y práctica que permitió descifrar aquellos acontecimientos históricos, sociales y políticos que en los escenarios y experiencias cotidianas de los y las jóvenes se configuraron como detonantes de sus acciones políticas alternativas; así mismo, se preguntó por las formas desde las que se vinculan a ellas, por los saberes que circulan en dichas prácticas (Cardona, Alvarado, Patiño, Ospina y Botero, 2012, p. 706).

La tesis titulada ***Realidades y prospectivas de los estudios de no violencia y convivencia escolar. Una lectura desde las publicaciones en bases de datos especializadas***, representa otra forma del enfoque hermenéutico, esta vez desde una investigación documental basada en los momentos propios de un estado del arte dividido en tres fases: preparatorio, heurística y hermenéutica (García, 2012).

En la tesis doctoral ***Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar***, la autora acude a la hermenéutica para descifrar la existencia como una realidad social determinada por múltiples interpretaciones, subjetividades e intersubjetividades.

> (…) pertenece al enfoque cualitativo interpretativo desde un marco teórico y metodológico propuesto desde el Grupo de Investigación que dirige el Dr. Cesar Coll de la Universidad de Barcelona del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación denominada "Mecanismos de Influencia Educativa" (Rosero, 2013, p. 78).

Este enfoque —manifiesta la autora— le permite llegar a indagar por la construcción del conocimiento escolar; específicamente se abordó la construcción de conocimiento y el proceso de enseñanza y aprendizaje de la argumentación en los niños y las niñas del grado de transición.

Analizando estos trabajos podemos concluir que, para el caso de la hermenéutica, no existe una linealidad en las fuentes de información, sino que este enfoque metodológico recurre a diferentes fuentes que van desde documentos ya producidos previamente, hasta narraciones y autobiografías.

En todas estas investigaciones se asume el discurso o la narración de los individuos participantes como un hecho a ser interpretado, y se comprende a los sujetos como los responsables de la configuración de la realidad, lo cual se convierte en una oportunidad para la transformación y en escenario para una posibilidad política.

De las 7 tesis analizadas, 5 de ellas acuden a la articulación del discurso con la práctica. De esta forma, la hermenéutica se convierte en una herramienta que los investigadores e investigadoras utilizan para encontrar el significado o el sentido que las personas participantes otorgan a sus acciones desde el discurso. Encontramos en ello una relación con la Fenomenología Social y la Teoría de la Acción Comunicativa, aspectos que trataremos más adelante. Al provenir de la filosofía, se encuentra en la hermenéutica una oportunidad para la construcción teórica desde los actores de la sociedad, incluso en edad infantil, por lo que se convierte en una opción para enlazar los constructos de las ciencias sociales con las configuraciones y significaciones sobre la práctica social en la cotidianidad.

Por otro lado, cabe resaltar que dos de los trabajos estudiados articulan la hermenéutica a la historia, con lo que atribuyen el sentido de registro al proceso de interpretación. Se trata de un énfasis que no ocurre para casos siguientes, tales como la Fenomenología Social y la Teoría de la Acción Comunicativa. Además, si bien este aspecto relaciona la hermenéutica con la Genealogía y la Arqueología, en tanto construcción histórica, hay diferencias en los periodos de tiempo trabajados y en la forma de procedimiento.

Los estudios previos a nuestro trabajo habían relacionado los métodos hermenéuticos con los intereses prácticos. Nosotros concordamos con este nexo a partir de los datos que encontramos. De hecho, Murcia-Peña y Ramírez (2012, p. 190), en su lectura de las maestrías y doctorados en educación y pedagogía en Colombia, evoca a Habermas en la organización de las ciencias según los intereses, y encuentra que los métodos histórico-hermenéuticos son motivados por intereses prácticos en las relaciones sociales, en la cotidianeidad y en la tradición social.

Enfoque comprensivo

La complementariedad investigativa en el marco de los imaginarios sociales, es el centro de la tesis de doctorado ***Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos.*** En ella el autor se fundamenta

> (…) en el enfoque de complementariedad (Murcia-Peña y Jaramillo, 2000, 2002) apoyándose en la hermenéutica profunda (Shotter) como enfoque de interpretación y, en el código relevancias y opacidades (Pintos) y la arqueología del saber (Foucault) como métodos recolección y procesamiento de la información (Murcia-Peña, 2006, p. 14).

Desde una perspectiva similar, la tesis de maestría ***La competencia argumentativa en ciencias sociales y humanas: estudio comprensivo sobre argumentos de estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano***, hablar de un plano ontológico y un plano epistemológico en interacción permanente, dialéctica (Ciro-Ríos, 2007, p. 55), para lo cual define "como estructura del trabajo: la teoría de la argumentación de Perelman, cuyos desarrollos al promediar el Siglo XX rescataron del olvido la Retórica aristotélica con una consecuencia: la fundamentación de la nueva retórica" (p. 20), para avanzar a la interpretación desde el estructuralismo de Paul Ricoeur.

Por su parte, la tesis ***Equidad y Educación: estudios de caso de políticas educativas***, se ubica dentro del enfoque comprensivo. Debido a su interés de alcance interpretativo y comprensivo, la autora busca la equidad en los diferentes niveles para llegar a la comprensión del poder, no desde la perspectiva genealógica arqueológica, sino como una configuración de comprensión del "nivel de análisis de la micropolítica escolar, cada caso narrado en su especificidad y posteriormente se lleva a cabo una comparación entre ellos que vincula la institución con el nivel macro de la sociedad y de la política educativa" (Camargo-Abello, 2008, p. 15).

También bajo el enfoque comprensivo, en la tesis de doctorado ***La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios***, se encuentra desde la metodología una ruta para "comprender un fenómeno en un contexto particular, procurando encontrar nuevas interpretaciones al problema formulado" (Urbina-Cárdenas, 2012, p. 137).

El equipo de trabajo de la línea de educación y pedagogía del doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, en convenio Cinde – Universidad de Manizales, se desarrolló con soporte en la complementariedad investigativa en el proyecto ***Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia 2000 - 2010*** (Ospina y Murcia-Peña, 2012).

> (…) se hace necesario utilizar un enfoque de complementariedad, que permita focalizar y analizar de manera profunda

> la diversidad de esta información. Los enfoques de complementariedad, buscan asumir las realidades sociales en la magnitud de su complejidad y por tanto la necesidad de generar propuestas de análisis teóricos y metodológicos también complejas que permitan comprender el fragmento de la realidad estudiada en sus múltiples interacciones. En esta perspectiva, el problema y el método son la primera construcción de sentido y por tanto se elaboran desde la realidad misma, confluyendo en campos de dirección que, como observables, se profundizan en el trabajo de campo (Murcia-Peña y Jaramillo, 2000, 2009)[2].

Si bien los enfoques fenomenológicos buscan las poblaciones para, a través de su lenguaje acceder a las representaciones, en el caso de los enfoques comprensivos la mirada se pone en la experiencia como camino a la construcción teórica en las ciencias sociales, e incluso se acude a la articulación metodológica en el caso de la complementariedad.

Tal y como sucede con los datos organizados en el marco del proyecto ***Regiones Investigativas en educación y pedagogía*** (Ospina y Murcia-Peña, 2012, p. 193), el mayor número de relevancias halladas corresponde a los métodos comprensivos. Es por ello que en ese momento histórico, el grupo de investigación de la línea Cinde, con base en los 589 textos leídos, agrupó en métodos comprensivos la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, la fenomenología, el análisis del discurso y la teoría fundada. Esto dio como resultado que el 55% de las tesis estudiadas pertenecieran al enfoque comprensivo.

Ante esta evidencia, la decisión tomada por nosotros como equipo, basados en una decimoséptima parte de los datos de aquel momento, fue separar enfoques comprensivos de hermenéuticos, pese a lo cual el enfoque comprensivo sigue siendo el que más se repite. Aunque encontramos una escasa delimitación entre los enfoques comprensivos y hermenéuticos, argumentamos la necesidad de diferenciarlas para realzar un interés práctico que logramos leer con mayor relevancia en las investigaciones que nombra-

2 En esta cita, el uso de la palabra enfoque está referido a la complementariedad. En la lógica de los investigadores e investigadoras, el alcance de la investigación sería comprensivo, lógica de categorización de los procesos metodológicos que es diferente a la del presente artículo, donde la complementariedad es tratada como una forma de aproximación, y el enfoque es comprensivo.

mos en el enfoque hermenéutico, ya que estas articulan la interpretación al hacer, tanto educativo como didáctico y político, en el sentido de la aplicación en la cotidianeidad.

Partiendo de la idea de que el lenguaje puede ser una práctica, lo que hace posible hacer con las palabras —un acto locutivo que Ricoeur relaciona con la promesa (2008, p. 20-21)—, como "la propia operación predictiva de decir algo sobre algo", creemos que es posible establecer una diferenciación entre los fines vistos en los enfoques Hermenéuticos y Compresivos. En el caso de los enfoques hermenéuticos, hallamos referencia a la aplicación de las construcciones conceptuales alcanzadas por los sujetos investigadores; por ejemplo, en el currículo o la utilización de este enfoque como un medio para dar la voz a las infancias y juventudes en escenarios de la política. Mientras que los enfoques denominados comprensivos, como el mismo proyecto Regiones ya citado en este apartado (Ospina y Murcia-Peña, 2012), son investigaciones que tienen como fin en sí mismas la construcción conceptual.

Otras opciones

Incluimos en este grupo los trabajos que en su presentación metodológica no definen un enfoque particular, sino que entran directamente a presentar los instrumentos.

En la tesis ***Diagnóstico de la educación técnica industrial en el Instituto Tecnológico Superior de Caldas ITEC*** (Orozco-Giraldo, 2004), el autor se refiere a una ruta metodológica, a un paso a paso en el cual no se representa claramente un enfoque metodológico. En ella se observa un interés descriptivo que llega a una comprensión; sin embargo no encajaría dentro de lo que para el presente texto se ha denominado *enfoque comprensivo*, sino que se ubicaría en un diagnóstico de corte predominantemente administrativo y operativo.

Posteriormente, en los años 2005 y 2006, respectivamente, las tesis ***Validación de la propuesta "Arco, violín y flechas el desarrollo de capacidades básicas musicales en el aprendizaje del violín en niños entre los seis y los diez años"*** (Muñoz, 2005) y "***Representaciones mentales del concepto de didáctica y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas en los docentes de la Fundación Academia de Dibujo Profesional de Cali"*** (Narváez y Jaramillo, 2006), tienen un enfoque descriptivo dentro de un proceso de intervención y proposición. Un enfoque que trabaje estas dinámicas bien se podría denominar didáctico, pero en la investigación no es

explícito, lo que hace difícil articularlo en un enfoque como los descritos anteriormente.

Por otro lado, si bien la tesis de maestría de Valencia (2005) ***Educación Experiencial y Trabajo en Equipo***, presenta la teoría fundada como una característica propia de investigación que llega a la construcción conceptual a partir del proceso de codificación, y acude tanto al análisis documental como a las entrevistas a profundidad, describe la teoría fundada como una técnica en la que la etapa más relevante es el proceso de codificación, el cual consiste en tres formas:

> Codificación abierta: Mediante la utilización de rótulos en frases significativas y relevantes encontradas en los datos producto de las entrevistas. Codificación axial: Los rótulos son llevados a categorías, que configuran paradigmas en función del área temática que se aborda en la investigación. Codificación selectiva: Que permite a partir de la categorización, establecer relaciones entre el discurso encontrado y algunas fuentes que pueden ser teóricas o la experiencia del investigador, este momento se utiliza hasta llegar a una saturación teórica o de los datos (Valencia, 2005, p. 97).

La tesis de maestría ***Competencias y evaluación: una propuesta de investigación a partir de las pruebas Icfes***, hace parte de los trabajos investigativos que no han especificado metodológicamente un enfoque. En ella el autor avanza hasta una crítica, presenta un diseño mixto,

> (…) uno cuantitativo, en el cual se usan las cifras de los resultados de las pruebas Icfes y el rendimiento académico, y otro cualitativo —posterior— en el cual se busca establecer las relaciones entre estos desempeños y el éxito laboral de los egresados, en términos de su cargo y salario (Correa-Ortiz, 2011, p. 8).

Para finalizar, la tesis de doctorado ***Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas escolares relacionadas con el pensamiento espacial en niños y niñas entre ocho y diez años***, es un trabajo con perspectiva de tratamiento cualitativo de los datos que busca describir e interpretar el potencial de los contenidos de los videojuegos con un fin práctico propio de la didáctica, pero el desarrollo de los mismos no es del alcance de la tesis. Así lo expresa la autora:

> De acuerdo con la ruta metodológica, el proceso investigativo se desarrolló a través de tres fases: Fase de Exploración, Fase de Profundización y Fase Interpretativa. Sin embargo, las acciones y los resultados no siguen un orden lineal, en ocasiones se dan de manera simultánea o se ejercen influencia mutua jalonando procesos asistemáticos que arrojan datos de interés y sugieren el desarrollo adelantado de acciones programadas para la fase final

Y con respecto de la opción metodológica argumenta que siendo

> Coherente con el objetivo de la investigación, se realizó un tipo de estudio descriptivo interpretativo con enfoque cualitativo de las dimensiones fundamentales de las variables. Este enfoque se caracteriza por ser holístico, interactivo, reflexivo, abierto y explicativo, para lo cual se vale preferentemente de información descriptiva. (Mejía-Franco, 2012b, p. 254).

En esta cita vemos que el trabajo se ubica dentro de una perspectiva cualitativa; ahora bien, se hace referencia a esta como un enfoque, lo cual impide que pueda clasificarse en los grupos de enfoque descritos en este análisis.

Los trabajos analizados como otras opciones, corresponden a cuatro tesis de maestría y a una de doctorado. Todos ellos tienen en común el interés en el desarrollo de conocimientos de tipo práctico. Las primeras son de mayor corte descriptivo, y la última de alcance interpretativo comprensivo, pero todas tienen una articulación próxima en el tiempo a una utilidad en fines y métodos de la educación.

Es decir, se trata de tesis que no presentan un enfoque claro, por lo que no hemos pretendido ubicarlas en uno de los preestablecidos. Pese a que se pudieron tomar determinadas palabras para enmarcarlas en los enfoques ya establecidos, se hace necesario recordar que el proceso de codificación que utilizamos para la construcción de este foco de comprensión fue inductivo, basado en el respeto a los investigadores como agentes académicos con la capacidad de defender y argumentar sus posturas.

Tampoco quisimos nombrar estas otras opciones como emergentes, dada la diferencia que ya había sido establecida en el proyecto ***regiones investigativas en educación y pedagogía*** (Ospina y Murcia-Peña, 2012), donde claramente se establece una diferencia entre otras opciones y opciones emergentes, definiendo las segundas como nuevas apuestas epistemológi-

cas con incipiente desarrollo, característica de los procesos metodológicos que encontramos para el caso de esta investigación.

Arqueología genealogía

En el campo de la historia de la educación, la tesis doctoral ***Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX***, presenta dos etapas: una primera en que la descripción arqueológica se funda en el establecimiento de las regularidades discursivas (de prácticas y discursos evaluativos) (Sánchez-Amaya, 2008), y una segunda etapa

> (…) genealógica, centra su atención en las redes de relaciones y fuerzas de poder que se operan en y desde el objeto evaluación educativa (la procedencia de sus discursos, la instalación de sus prácticas). El análisis genealógico ubica la indagación en el ámbito de una analítica de la verdad (Sánchez-Amaya, 2008).

La tesis doctoral ***El Campo de Saber sobre la Lectura y la Escritura en la Escuela Colombiana: un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968***, sigue la línea de historia de la educación en busca de "las prácticas de saber y las regularidades de estas en la medida que se focalizan los discursos o los enunciados" (Salazar-Andica, 2008, p. 32). En ella la autora "analiza el saber desde la función enunciativa y las formaciones discursivas, la aproximación a los enunciados en su totalidad, la movilidad, la dispersión, las líneas de enunciación y de visibilidad que permiten el abordaje de los documentos como monumentos" (Salazar-Andica, 2008, p. 36).

Por su parte, la tesis ***Del encierro al "paraíso" imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea una mirada desde las escuelas de Bogotá***, ofrece una perspectiva desde la arqueología y la genealogía en relación con los imaginarios, que presenta dos momentos:

> En el momento arqueológico se leyeron los imaginarios de la escuela y en el momento genealógico se vieron los imaginarios de la escuela al centrar la mirada en quienes tienen el saber sobre la misma a través de las técnicas de la metodología de los imaginarios (Bocanegra-Acosta, 2008, p. 324).

El trabajo considera que el acercamiento desde la construcción histórica a la educación a través de la genealogía del discurso, se constituye en una oportunidad para la lectura de las relaciones de poder que giran alrededor

de la escuela. "Lo que se busca es resaltar el orden imaginario sobre tres situaciones tutelares, y así poder cotejar la coincidencia o no de la realidad comprobable con esa otra de mayor envoltura imaginaria" (Bocanegra-Acosta, 2008, p. 332).

En esta tesis llama la atención el uso de la genealogía en combinación con la teoría de imaginarios para el abordaje de su objeto de estudio. Esta combinación pareciera no encontrarse en la ruta epistemológica, lo que sugiere nuevas posibilidades de debate para la comunidad académica frente a las opciones metodológicas.

En el año 2010, la tesis ***La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX***, presenta un claro enfoque metodológico. Expresa el autor:

> En la perspectiva de la arqueología se buscó localizar las superficies de emergencia en los programas, descubrir sus instancias de delimitación y analizar las rejillas de especificación (cfr. Morey, 1983: 198-199), esto es, las formas como aparece el hombre en los programas de formación de maestros (...)
>
> El rumbo de la investigación implicó dar el paso a la genealogía; pues los discursos acerca del hombre conducen inevitablemente al tema del poder. Desde la descripción arqueológica se perfilan consecuencias, dado que el hombre, tal como aparece, se constituye en objeto de saber, conforma un discurso que encarna poder, al punto que se ha instalado en el sistema e institución educativa y allí ejerce su influencia (Arias-Murillo, 2010 p. 40-41).

Se trata de una tesis con un enfoque explícito y claro que muestra cómo —en la opción metodológica— cobra importancia la relación con el objeto abordado como camino para llegar a su conocimiento y acometida.

> (…) el estudio de los imaginarios dominantes en la escuela nos presenta: la escuela, los estudiantes y los otros. En lo primero, la escuela al igual que en los estudios sobre la ciudad, es entendida como una cualidad donde los sujetos tejen la potencialidad de ser escolares; en lo segundo, los escolares son entendidos como sujetos que empiezan a germinar dentro de la escuela: la escuela se hace 'real' porque hay escolares que la usan, habitan, la realizan, la actualizan. Mientras la otredad es un tercero de enlace, un puente que conecta lo primero con lo

> segundo y corresponde a la misma percepción social (Silva, 2007, p. 62, citado por Bocanegra-Acosta, 2008, p. 332).

Finalmente, en este mismo enfoque se ubica la tesis ***La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes***, de Rosa Ávila-Aponte (2008), que sin ser una arqueología o genealogía, hace un análisis del campo como una forma de lectura del presente. En esta investigación, la autora recurre a estudios de caso múltiple con el fin de llegar a desentramar las relaciones de poder tanto en lo micropolítico, como en lo macropolítico; así, la autora ubica claramente su investigación en lo que —dentro del apartado de *supuestos epistemológicos* del presente trabajo— ha sido denominado postestructuralismo en torno a la pretensión por la verdad, por los discursos y por las estructuras de poder.

Ahora bien, los estudios arqueológicos y genealógicos no son los más relevantes en el Cinde en términos cuantitativos, y se producen en un restringido período de tiempo que va del 2008 al 2013. Eso los hace diferentes de los enfoques que tienen producción durante más años, como el histórico hermenéutico, o de otros que tienen apariciones esporádicas y distanciadas en el tiempo, como el caso del enfoque explicativo.

Pese a ello, las tesis presentadas en este enfoque se articulan a una amplia, consolidada y reconocida tradición en Colombia, y aunque no se vinculen explícitamente a ella, no es posible desconocer que en el país se han planteado unas "bases metodológicas y conceptuales para hacer una epistemología histórica de la pedagogía y para historiar, bajo estos nuevos parámetros, los saberes y las prácticas pedagógicas" (Runge-Peña, 2002, p. 14).

Enfoque explicativo

Se trata del enfoque utilizado en cinco de las tesis analizadas. En la primera de ellas —***Valoración de la lectura creativa en estudiantes de grado 9º del Programa Escuela Nueva en los Municipios de Anserma, Risaralda y Manizales, en el departamento de Caldas***— los autores expresan que

> Este tipo de enfoque está representado por la elaboración de explicaciones a los fenómenos de la realidad que se buscan sean controlados y/o transformados por el hombre. Se pretende igualmente, que determinado el tipo de experiencias que han resultado particularmente productivas se puedan replicar en condiciones relativamente nuevas (Alvarado, Gaitán, Vas-

> co y Vasco, 2000, p. 55, citados por Cano, Montoya y Zuluaga, 2002 p. 117).

Por otro lado, en ***El Problema regional de la formación de Jóvenes Investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de Educación Superior del Departamento del Tolima***, el autor dice hacer parte de la perspectiva empírico analítica, acudiendo a Habermas para categorizar el conocimiento a partir de los intereses; en este orden de ideas, el interés del enfoque empírico analítico es explicativo (Rojas-Betancur, 2008).

Así mismo, la tesis de maestría del año anterior —***Obstáculos cognitivo-emotivo para la realización de actividad física en estudiantes universitarios***—, expresa su interés explicativo, pero esta vez desde una perspectiva de tratamiento de los datos mixta (González-Correa, 2007).

En el mismo sentido, el trabajo ***Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño, Ibagué***, expone que "Para el trabajo de campo diseñó un cuestionario de habilidades de pensamiento crítico al que se le dio validez y confiabilidad" (Arévalo-Sierra, 2007). En el, la autora explica que se trata de un estudio descriptivo-explicativo, que incluye análisis cuantitativos y cualitativos, según las intencionalidades, y que la naturaleza de la información obtenida está basada en una hipótesis y en la selección de una muestra estadística.

Finalmente, la tesis de doctorado ***Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario***, "Propone un estudio cualitativo predominantemente de nivel descriptivo y relacional, con información cuantitativa que permitió la cuantificación de las tendencias en la información". Dicho estudio busca explicar el caso de la comprensión lectora para poder reproducirlo en otros escenarios educativos.

Sin embargo, las valiosas apuestas metodológicas que implementan los individuos investigadores corren el riesgo de no ser validadas por la comunidad académica, al no dejar claro en el diseño el soporte teórico de las propuestas experimentales en ciencias sociales.

> Esta investigación recabó los datos –datos primarios– directamente del aula de clase; es decir, su diseño fue de campo... en el que, los datos se recogen directamente de la realidad; ello permite cerciorarse de las verdaderas condiciones en que se han obtenido los datos, lo cual facilita su revisión o modificación en caso de surgir dudas. Para Namakforoosh, el diseño de experimento de campo tiene gran validez externa ya que, como se

> elabora en la vida real, puede detectar las posibles consecuencias externas del experimento (Osorio-Vargas, 2010, p. 35).

En estos trabajos que hemos ubicado dentro del enfoque explicativo, observamos que los autores y las autoras se refieren a la necesidad de control sobre los fenómenos de la realidad, es decir, hay una intención de conocimiento para una posterior intervención, lo que los hace diferentes de los demás enfoques, que encuentran a los sujetos participantes de las investigaciones como actores políticos y transformadores de la realidad. Es de resaltar, entonces, la diferencia en el lugar de acción de los sujetos investigadores sobre los individuos participantes.

En el enfoque explicativo, se teje una fuerte relación con la perspectiva empírico-analítica en el procesamiento de los datos. Sin embargo, dos de estos estudios son diseños mixtos, por lo cual sería un error comprender este enfoque como la mera medición de la realidad. Por otro lado, es necesario aclarar que no se trata de un enfoque positivista puro como el descrito por Habermas (1990) en su trabajo "Conocimiento e interés", sino que está explícitamente permeado por los desarrollos propios de las ciencias sociales durante todo el siglo pasado.

Es frecuente en este enfoque una perspectiva sobre la educación desde referentes teóricos propios de las ciencias cognitivas; la intención explicativa se materializa en herramientas en torno a la didáctica; de esta forma, la intención explicativa de la realidad trae consigo una utilidad del conocimiento previamente establecida, algo que la diferencia sustancialmente de los demás enfoques, pues conlleva la presencia de hipótesis.

Fenomenología social

Entre las investigaciones analizadas encontramos cuatro cuyo punto de articulación es la fenomenología social con el interaccionismo simbólico. Es el caso de la investigación en la línea de educación y pedagogía titulada: ***Concepciones Políticas y Transformación de Actitudes frente a la Equidad en Niños y Niñas de sectores de alto riesgo social del Eje Cafetero***, desarrollado para configurar la socialización política como una categoría más comprensiva y transdisciplinaria. En un contexto como el colombiano, una propuesta de socialización política se constituye necesariamente en un proceso de educación para la paz (Alvarado, Ospina y Luna, 2005).

Norelly Soto-Builes, en el año 2006, trabaja ***La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especia-***

les: Una mirada desde la integración y desde la inclusión, "El cual enfatiza la interacción de los individuos y en la interpretación de sus procesos de comunicación" (Soto-Builes, 2007), mientras que el trabajo de tesis doctoral de Ofelia Roldán-Vargas, ***Formación política de niños y niñas, el ejercicio político en la institución escolar, configuración del sujeto político,*** se apoya "en la teoría de Schütz y la fenomenología social en su relación con el interaccionismo simbólico" (Roldán-Vargas, 2006).

La Fenomenología Social y el interaccionismo simbólico aparecen como las opciones metodológicas elegidas en estas tesis para la comprensión de los actores educativos —los niños y niñas como sujetos políticos—, avanzando hacia la relación con las personas adultas en el trabajo de Roldán-Vargas, y centrándose, además, en los maestros y maestras en escenarios de educación para la paz.

> En este caso, el ejercicio de aproximación comprensiva a lo que acontece en el escenario escolar en términos de acción política, en la que sujetos particulares —niños, niñas, maestras y maestros— se relacionan y conforman una especie de "cultura" específica pero a la vez enmarcada por los principios culturales generales (Roldán-Vargas, 2006).

Por su parte, la tesis de maestría ***Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual***, hace una lectura del sujeto en la fenomenología que permite llegar a las representaciones simbólicas, buscando empoderarlo de lo político. Se acude, entonces, a la fenomenología social para la comprensión de otros lenguajes y para dar voz a poblaciones que no manejan una fluida articulación entre el lenguaje oral y sus representaciones de lo social.

Para Brandon-Colina (2012), "Este trabajo de investigación está fundamentado en la metodología cualitativa dentro de la cual se desprenden dos perspectivas: la interpretativa y la crítica." Pese a que el autor no afirma explícitamente hacer parte de este enfoque, contiene la lógica del mismo:

> Inmediatamente definimos el objeto de estudio, optamos por la perspectiva interpretativa. La historia de vida fue el instrumento que se utilizó, llevándonos a extraer las experiencias más relevantes de la persona, la visión que tiene de su propia vida y toma la subjetividad como fuente de conocimiento (Brandon-Colina, 2012).

En el marco del presente estudio, aunque no lo nombramos, acudimos a la Fenomenología Social para construir conocimiento, el cual, como dice Heller (1977), hace referencia al denominado mundo de la vida cotidiana; un mundo concreto, donde la comunicación se materializa en relaciones interpersonales que pueden ser observadas empíricamente.

En este mundo empírico concreto, la comunicación surge como práctica cotidiana de interacción materializada en las relaciones interpersonales en el constructo humano, al interior del mundo de la educación. En el marco de análisis de este apartado, la pretensión investigativa, fundamentada en la concepción de la Fenomenología como instancia de aproximación a lo cotidiano —según las teorías de Schütz y de su antecesor fundamental, Husserl—, tiene claras diferencias con las posibilidades y pretensiones de la semiótica, que desde una de sus múltiples genealogías ofrece una aproximación a la comunicación a partir de una lógica de representación formal extrema. Esta Fenomenología Social, en el tránsito de lo trascendental a lo cotidiano o mundano, según Schütz, Berger y Luckmann, contiene una "genealogía que pone el acento en el acercamiento fenomenológico al mundo de la vida cotidiana a partir de conceptos como intersubjetividad, significación, repertorio de conocimientos y sentido, entre otros" (Rizo, 2010 p. 9).

Teoría de la acción comunicativa

Finalmente, el último enfoque que encontramos en orden de recurrencia, es el de Teoría de la Acción Comunicativa, una metodología de las ciencias sociales en general que comienza a tener un posicionamiento en la educación. Fueron dos los estudios hallados en nuestras fuentes que nombraban esta teoría como enfoque.

El primero, la tesis ***Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula***. Esta se centra en que "La teoría de la acción comunicativa y la teoría crítica de la sociedad pueden proporcionar al pensamiento actual un direccionamiento profundo coherente a la crisis de la modernidad", como teoría que "recoge un análisis sistemático de su pensamiento y resalta los aportes a la filosofía, a la psicología, a la ciencia política y a la sociología, a la historia de las ideas y a la teoría social" (Flórez-Llorente, 2007, p. 15).

El segundo es la tesis ***Las interacciones comunicativas en la educación básica secundaria: un estudio de caso***, el cual "se basó en un modelo descriptivo, de corte etnográfico, a partir de los planteamientos metodológicos que proponen Goetz y LeCompte (1988)", fundamentado en un proceso

de categorización por matrices. Esta investigación descriptiva busca "organizar la información para sintetizarla, ordenarla y comunicarla", teniendo en cuenta categorías *práctic*as comunicativas, verbales y no verbales, en las aulas de clase y en el patio de recreo (Giraldo-Rivas, 2010, p. 45).

La Teoría de la Acción Comunicativa con relación a la educación, no ha presentado tanto desarrollo en Colombia. Se trata de un aspecto trabajado en el ***proyecto regiones en educación y pedagogía en Colombia*** dentro de las perspectivas teóricas, como parte de las teorías de la comunicación (Gallardo y Ramírez, 2012, p. 204). Entre las 4 teorías de la comunicación utilizadas en el marco de análisis de 589 tesis de maestría y doctorado en educación, solo un 7,7% la trabajaron. Sin embargo, este enfoque teórico muestra nuevos caminos y rutas no tan transitadas aún por nuestros investigadores e investigadoras, pero con grandes promesas en el horizonte de la comprensión del poder en el marco de las educaciones.

Perspectivas en el Tratamiento de los Datos (PTD)

A continuación relacionamos cada uno de los enfoques metodológicos estudiados, con el manejo de los datos según su análisis, perspectiva que no está comprendida en el sentido del lugar teórico desde el cual se ubica el sujeto investigador —tal como fue abordado en el capítulo anterior para el trabajo de los supuestos epistemológicos—, sino en la definición de una forma de abordar los datos, específicamente en tres grandes caminos: Cualitativo, Empírico Analítico y Mixto (Tabla 4).

Las perspectivas en el tratamiento de los datos: cualitativa, empírico-analítica y mixta, están integradas por un total de treinta y cinco recurrencias distribuidas así: la perspectiva cualitativa con treinta recurrencias, diseños mixtos con tres, y empírico analítica con dos recurrencias. Los diseños acuden a 34 clases de instrumentos, 25 de recolección de información y 9 de interpretación o análisis de la información. En la Tabla 5 se puede observar los datos generales con tratamiento estadístico.

Esta información la hemos organizado desde el consenso de que *instrumento* es la herramienta que utiliza el sujeto investigador, que no siempre es tangible, pero nos permite reconocerla como instrumento el hecho de que puede ser utilizada; por el contrario *técnica* es la forma de uso de este instrumento, la manera de emplearlo. Desde estas definiciones es posible reconocer instrumentos y técnicas tanto en el proceso de recolección de información como en el análisis o interpretación de los datos. Nos parece importante establecer y esclarecer este criterio, dado que la definición de muchos instrumen-

Tabla 4. Foco de comprensión metodológica

CATEGORÍAS				
Perspectiva	**Enfoques**	**Diseños**	**Instrumentos**	**Técnicas**
Cualitativa	Hermenéutico	Comprensivo Interpretativo	-Cuestionario -Encuestas -Entrevistas.	-Registro Fotográfico. -Narración. -Grupos focales
	Comprensivo	Teoría fundada Complementa-riedad Estado del Arte	-Atlas Ti -Talleres -Entrevistas - Relevancias y opacidades - RIEP 2 Instrumento proyecto regiones inves-tigativas en educación y pedagogía	-Análisis del discurso
	Arqueología Genealogía	Histórico	- Textos - Imágenes - Caja de Herramientas - Red Analítica - Corpus Documental	Análisis de imagen Estadística Elaboración de campos semánticos Análisis del discurso
	Fenomenología Social	Etnografía Estudios Des-criptivos	-Grupos focales -Entrevistas -Diario de campo	-Inmersión -Observación participante. Análisis Woods
	Otras opciones	Didáctico Interpretativo Estudio de caso	- Talleres -Test retrospectivo	La observación
Mixta	Teoría de la Acción Comuni-cativa	Descriptivo – crítico Estudio de caso	- Matriz de identificación.	-Codificación Axial
Empírico Analítica	Explicativo	Descriptivo Co-rrelacional Experimental	- Instrumentos cerrados - Prueba no paramétrica de Mann Whitney - Escala Likert - Pretest y postest.	Instrumento de análisis propio valoración de niveles de Lectura Creativa -Análisis estadístico

tos y técnicas varían según la tradición, el tipo de investigación, las lecturas y experiencias previas de cada uno de los sujetos investigadores. No era la intención de nuestra investigación la definición de estos conceptos; por ejemplo, entrar en la discusión de si una entrevista es herramienta, instrumento,

Tabla 5. Total Instrumentos de análisis

Perspectiva de tratamiento de los datos (ptd)	Total instrumentos de análisis	Recurrencia	Porcentaje
Cualitativa	Red Analítica	9	26%
Empírico Analítica	Análisis Excel	4	11%
Cualitativa	Atlas TI	7	21%
Cualitativa	Código	2	5%
Cualitativa	Código de relevancias y opacidades	4	11%
Cualitativa	Hermenéutica profunda	2	5%
Empírico Analítica	Instrumento de análisis propio	4	11%
Cualitativa	Matriz categorial	2	5%
Empírico Analítica	Tabla de análisis de secuencia	2	5%
TOTAL		34	100%

técnica o método; tampoco nos era posible restringirnos a la forma como lo definía cada investigador o investigadora, porque no los hubiésemos podido agrupar y el objetivo de nuestra investigación estaría afectado.

Una vez hecha esta aclaración, podemos continuar afirmando que en el desarrollo de los estudios que corresponden a diseños cualitativos —que como ya lo destacamos representan una amplia mayoría—, encontramos todos los distintos enfoques esdudiados: Hermenéutico, Comprensivo, Arqueología - Genealogía, Fenomenología Social, Teoría de la Acción Comunicativa, Explicativo, y el denominado *otras opciones*. En contraposición, solo el enfoque de la Teoría de la Acción Comunicativa orienta los diseños mixtos, mientras que el enfoque Explicativo es el único que enruta la perspectiva empírico analítica.

Se hace evidente que si bien los investigadores e investigadoras en educación y pedagogía tienen una perspectiva claramente definida, esta no les impide buscar soporte en instrumentos y técnicas propios de otras perspectivas, sin convertirse, por ello, en investigaciones mixtas, dada tanto su lógica de análisis como su fundamento epistemológico.

A partir de todas estas posibilidades, ofrecemos una mirada al foco de comprensión metodológico que permite identificar los diseños, instrumentos y técnicas a los que se acude para la comprensión de las realidades, en la relación sujeto -investigador y fuentes de información.

En la tabla presentada a continuación reunimos la información correspondiente a las perspectivas en el abordaje de los datos, con el fin de esta-

blecer una ubicación global de dichos datos para, posteriormente, entrar en el análisis detallado de cada uno. Este panorama general nos muestra una inclinación por la perspectiva cualitativa en el tratamiento de los datos.

Cabe destacar que la tabla muestra datos repetidos debido a que hay instrumentos y técnicas que son útiles para los diferentes enfoques de la perspectiva cualitativa. Sin embargo, era necesario anotar qué instrumentos y técnicas utiliza cada uno de estos enfoques sin importar que se repitieran dentro de la misma tabla, puesto que es un dato importante para el proceso de análisis.

Con relación a los instrumentos, analizados en el marco de las perspectivas del tratamiento de los datos, podemos observar que el instrumento de recolección de información que más prevalece entre los investigadores es el de la entrevista, seguido del concepto de caja de herramientas referido al utillaje adoptado por el investigador según las condiciones específicas de cada ejercicio de exploración, y dada la multiplicidad de fuentes de información propias de las ciencias sociales y humanas. Le siguen en orden de recurrencia: las imágenes como fuente histórica, los diarios de campo, la encuesta, los instrumentos cerrados y los talleres.

Diseños por perspectiva cualitativa en el tratamiento de los datos

La importancia de llegar al conocimiento a través de la ruta cualitativa, se deja ver en tesis como ***La Institución Educativa: escenarios de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política***, cuya autora expresa que siguió la etnografía como método, aprovechando la oportunidad que tenía de realizar el trabajo de campo a través de entrevistas, observaciones y registros en el ambiente natural de la institución educativa, sin necesidad de dispositivos ni montajes especiales porque ya existía cierta familiaridad, dado que como investigadora estaba ahí, cohabitando con los niños y las niñas y participando con muchos otros sujetos educadores en el mismo lugar donde se producían los datos (Roldán-Vargas, 2006). Llama la atención, respecto a la importancia de la perspectiva cualitativa en el tratamietno de los datos,

> (…) que permite asumir metodológicamente un carácter dialógico respecto a las creencias, las costumbres, los prejuicios, los sentimientos, las emociones, entendidos como elementos de análisis utilizados para producir conocimiento so-

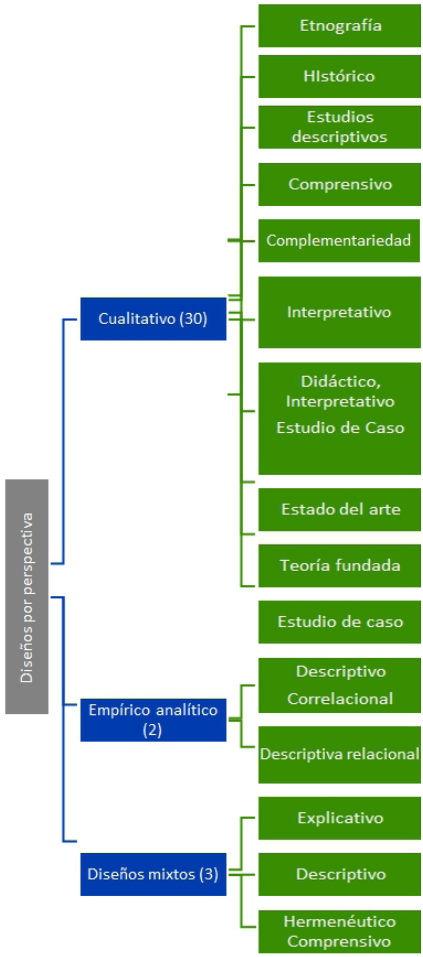


Ilustración 2.
Total diseños por perspectiva

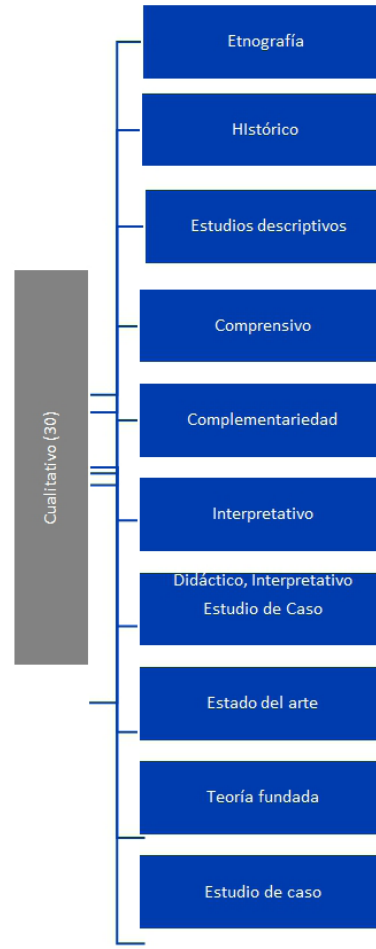


Ilustración 3.
Diseños por perspectiva cualitativa

bre la realidad humana, "ofrece a ambos, al yo actuante y al observador que interpreta, no solo el simple acto significativo y el contexto o configuración de significado al que este pertenece, sino todo el mundo social en perspectivas plenamente diferenciadas" (Schütz, citado por Roldán-Vargas, 2006, p. 27).

Otra investigación doctoral que aborda estos diseños es la demonimada ***La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios***, del investigador Jesús Urbina-Cárdenas (2012). En ella se expone que la perspectiva metodológica abordada responde a una orientación cualitativa, si bien su desarrollo inicial toma aportes de datos desde una perspectiva más próxima al enfoque cuantitativo con el fin de seleccionar un grupo de individuos participantes apasionados a la hora de aprender.

Los *Diseños cualitativos descriptivos* —parte de los diseños en la Perspectiva cualitativa—, se encuentran en la tesis doctoral ***Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado*** (Londoño, 2013). Este trabajo presenta el diseño de un marco metodológico que resulta adecuado con respecto al enfoque cualitativo-descriptivo, apoyándose en herramientas estadísticas que permiten conocer en detalle los niveles de literalidad de cada uno de los sujetos participantes.

De igual forma, la constitución de una unidad de análisis tomada en dos grupos diferentes, con un número de estudiantes desigual, nos llevó a concluir que el número de estudiantes por curso, que presenta una orientación con énfasis en la práctica, facilita o dificulta el proceso. Esta podría ser una de las razones para que el grupo de psicología obtuviera mejores resultados que el de Derecho en casi todas las variables analizadas. Así mismo, en la prueba de entrada, los estudiantes de Psicología sacaron 0,8 en promedio y los de Derecho 0,49. Estos datos podrían explicarse teniendo en cuenta que la mayoría de los individuos estudiantes de Psicología son de sexo femenino, y las mujeres tienen mejor actitud verbal que los hombres (OECD, 2009, p. 170).

Estudios descriptivos interpretativos

En la tesis de doctorado titulada ***Elementos estructurales de los video juegos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas escolares***, Diva Nelly Mejía-Franco, que a nivel metodológico aplica un método coherente con el objetivo de la investigación, realiza un estudio de carácter *descriptivo interpretativo* con enfoque *cualitativo,* sobre las dimensiones fundamentales de las variables. Se trata de un enfoque que se caracteriza por ser holístico, interactivo, reflexivo, abierto y explicativo, para lo cual se vale preferentemente de información descriptiva. Gracias a su flexibilidad, integra conceptos de diversos esquemas de orientación en un proceso de esclarecimiento progresivo, y su ruta metodológica se relaciona más con

el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación (Tamayo, 1999, citado por Franco-Mejía, 2012a p. 116).

Diseño metodológico de complementariedad

Esta subcategoría está conformada por un total de tres recurrencias, entre las que se destaca el estudio ***Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia 2000-2010***, que explícitamente menciona acudir a un enfoque de complementariedad que permitió recolectar y analizar, desde diferentes perspectivas, la diversidad de la información. Los enfoques de complementariedad buscan asumir las realidades sociales en toda su complejidad y, por tanto, tienen la necesidad de generar propuestas de análisis teóricos y metodológicos, también complejos, que permitan comprender el fragmento de la realidad estudiada en sus múltiples interacciones (Ospina y Murcia-Peña, 2012).

> En esta perspectiva, el problema y el método son la primera construcción de sentido y por tanto se elaboran desde la realidad misma confluyendo en campos de dirección que como observables se profundizan en el trabajo de campo (Murcia-Peña y Jaramillo 2000, 2001; Murcia-Peña, Camacho, Jaramillo y Loaiza 2005; Jaramillo, Murcia-Peña y Portela 2005; Hurtado, 2004; Murcia-Peña, Candamil y Sánchez, 2006; Murcia-Peña, 2006). La teleología del enfoque es la comprensión de las realidades sociales y humanas, en cuyo proceso es necesaria la andanza por diferentes teorías que den cuerpo al objeto a investigar y la construcción de un diseño de investigación que, en el marco de las categorías propias del objeto construido, permita comprenderlo a profundidad. De ahí que el proyecto de Regiones Investigativas en educación y Pedagogía se conjugaron abordajes teóricos diversos, y procesos de recolección y procesamiento también diferentes (Ospina y Murcia-Peña, 2012, p. 78).

Fue necesario el diseño y la utilización de instrumentos cuantitativos propios como El RIEP[3]1, utilizado en la identificación de las fuentes institucionales de producción de conocimiento en educación y pedagogía, y el RIEP 2 para la recolección y análisis cualitativo de la información sobre el

3 Instrumento cuantitativo diseñado y utilizado en la primera fase de la investigación *Regiones Investigativas en Educación y pedagogía*, de cuyo nombre se extrajeron las primeras letras RIEP1. Posteriormente se diseña el instrumento cualitativo RIEP 2 para manejo y análisis de datos.

conocimiento producido en las tesis de doctorado y maestría en Educación y pedagogía en Colombia, entre los años 2000 y 2010.

Por otro lado, aunque se hizo procesamiento con estadística descriptiva, también se usó el desarrollo de instrumentos cualitativos de recolección de información y su procesamiento categorial, al tiempo que se utilizaron instrumentos propios de la arqueología del saber, tanto para la recolección como para el procesamiento de la información. De hecho, varios autores y autoras profundizan en el enfoque de complementariedad, al proponer el uso de métodos cualitativos y cuantitativos en la recolección y procesamiento, pues en su decir "son dos formas de aproximación a la realidad (…) que no son mutuamente excluyentes, sino que pueden llegar a ser fácilmente integrables (Wilcox, 1993)" (Ospina y Murcia-Peña, 2012, p. 79).

Diseño basado en la investigación etnográfica

En esta subcategoría encontramos la tesis de maestría ***Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual***, de Tulio Felipe Brandon-Colina (2012), quien realiza un diseño metodológico basado en una investigación etnográfica descriptiva de tipo interpretativo, sobre las percepciones de los individuos jóvenes escolares frente a la exclusión de la diversidad sexual en la escuela. En ella se desarrolla un análisis de los estudiantes y las estudiantes que han declarado públicamente su homosexualidad, y de cómo, a partir de su declaración, se origina una transformación en la relación con sus compañeros y compañeras de grupo.

Perspectiva empírico-analítica

Esta categoría está conformada por un total de cinco recurrencias que hacen referencia a la elaboración de explicaciones de los fenómenos de la realidad que se busca controlar. Si se define la categoría empírico-analítica siguiendo la lectura que hace el profesor Carlos Vasco (1990) basado en Habermas, específicamente en el libro *Conocimiento e interés*, encontramos en todas ellas un interés explicativo que queda explícito en la sección de enfoques, donde se señala que, desde el enfoque explicativo, estas tesis tienen una relación directa con un tratamiento de los datos cuya perspectiva es empírico analítica.

Este punto se evidencia en la tesis de maestría titulada ***Valoración de la lectura creativa en estudiantes de grado 9º del Programa Escuela Nueva en los Municipios de Anserma, Risaralda y Manizales en el departamento***

de Caldas, de los investigadores Cano, Montoya y Zuluaga (2002). Estos autores precisan que, en el marco de su estudio, la perspectiva empírico-analítica requirió seguir y concebir los siguientes diseños de investigación:

Investigación Descriptiva (diseño descriptivo): Que selecciona una serie de factores de la creatividad y los mide independientemente, para poder describirlos. Como parte de esta misma categoría están los Estudios Descriptivos; presenta una recurrencia dentro de esta perspectiva empírico-analítica. En la tesis de maestría denominada ***Representaciones mentales del concepto de didáctica y la relación del discurso con sus prácticas***, de Martha Isabel Narváez y Martha Inés Jaramillo (2006), se afirma que para abordar el análisis de la realidad objeto de estudio se adoptó la investigación descriptiva e interpretativa, que está relacionada con condiciones o conexiones existentes, prácticas que prevalecen, opiniones, puntos de vista o actitudes que se mantienen. "El proceso de la investigación rebasa la mera recogida de datos y para esto se hace un estudio de casos que permita una mejor comprensión de las representaciones mentales del concepto de didáctica" (p. 80). Se trata de una investigación de naturaleza descriptiva, en tanto pretende identificar y comprender las representaciones mentales de los docentes sobre el concepto de didáctica y su relación con el discurso en sus prácticas pedagógicas.

Investigación Correlacional (diseño correlacional): Tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre la Metodología Escuela Nueva, utilizada en las post primarias de Caldas, y la lectura creativa (Cano, Montoya y Zuluaga, 2002, pp. 117-118).

De acuerdo con los objetivos propuestos para la investigación de Cano, Montoya y Zuluaga, su diseño descriptivo correlacional plantea dos hipótesis (H_1 - Ho). Debido a que no existía un instrumento para la valoración y recolección de la información que se requería para dicha investigación, los autores validaron un instrumento que reuniera las características necesarias para este objetivo; este instrumento fue sometido a juicio de sujetos expertos y validado en instituciones con características similares a aquellas en las que finalmente se aplicó.

> (…) Por último se hizo una interpretación de la información arrojada por el instrumento en el cual se evidencia la significatividad y relevancia de la información recogida con base en un análisis estadístico descriptivo, lo cual permitió dejar algunas recomendaciones y conclusiones generales (Cano, Montoya y Zuluaga, 2002, pp. 2-4).

Análisis cuantitativo: Dentro de los trabajos analizados, encontramos cierta recurrencia a esta categoría, que se relaciona con diseños metodológicos con perspectiva empírico-analítica. En el estudio titulado ***Competencias y evaluación: una propuesta de investigación a partir de las pruebas ICFES***, Luis Carlos Correa-Ortiz realiza un análisis cuantitativo consistente en tomar los resultados disponibles sobre egresados del año 2010 en el Programa de Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones de la Universidad de Manizales. Mediante un análisis estadístico, basado en la distribución de frecuencias mostrada en histograma —el cual contiene la curva normal cuyo valor máximo es la medida de la variable, y el cálculo de índole de correlación de las variables—, establece posibles relaciones entre la variable tradicional de medición de resultados y la calidad del individuo estudiante en la Universidad, el promedio académico, y el puntaje general de las pruebas Saber Pro.

Estudio de caso: Esta categoría está conformada por un total de cuatro tesis que corresponden tanto a la perspectiva empírico-analítica, como a la mixta y cualitativa.

La tesis titulada ***Educación experiencial y trabajo en equipo*** (González-Valencia, 2005), dadas las características de la investigación y "el caso" específico a estudiar, opta por el estudio de caso como método, concibiéndolo como "(…) un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso las personas y los programas constituyen casos evidentes". Dentro de la clasificación de estudio de casos propuesta por Stake (1998), esta investigación corresponde a un estudio intrínseco e instrumental, tanto por tener como propósito la evaluación de uno o unos programas E.E. y su relación o aportes al trabajo en equipo, como por permitir, de esta forma, conocer los alcances reales de la primera sobre la segunda. Es de destacar además el interés profesional que ello genera en el sujeto investigador, y su permanente práctica profesional como diseñador y facilitador de este tipo de programas. Dentro de la propuesta de estudios de caso, se trata de una interpretación directa en la que, en palabras de Stake (1998, p. 82), intenta "dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda que soy [Sic] capaz".

Los estudios de caso múltiple también permiten el desarrollo de un diseño de investigación. Se trata de un concepto y tipo de diseño metodológico que encontramos en la tesis de Doctorado de Rosa Ávila-Aponte (2008); allí la autora dice que

> (…) tal como señala Stake (1995), el caso definido y seleccionado, no deja de ser una invención, un hábitat no natural creado en última instancia por el observador y, en ese sentido, no se tiene la pretensión de representatividad, sino de comprender un fenómeno particular (*Ávila-Aponte*, 2008),

lo que evidencia una clara intención de explicar un fenómeno en un contexto específico. Este tipo de diseño consistió —para la investigadora— en seleccionar cuatro casos en dos contextos locales diversos: el Distrito Especial de Bogotá y el Distrito Turístico de Cartagena. Dos de los casos tienen una orientación del rector hacia la macropolítica, y los otros dos hacia la micropolítica. Las instituciones educativas seleccionadas se caracterizan por ser oficiales, urbanas, con educación básica completa y con una alta complejidad en su composición y funcionamiento, lo que se refleja en la cantidad de alumnos y alumnas que atienden (entre 1.500 y 5000 estudiantes), en su ubicación en contextos socioeconómicos empobrecidos —población con predominio de estratos 1 y 2—, y en su número de sedes —dos o más—. Los cuatro casos comparten las siguientes características: tamaño, niveles, sedes, ubicación y número de estudiantes (2000-5000 entre preescolar y undécimo grado); además, dos de ellas son urbanas. De manera transversal, se tuvieron en cuenta atributos de los rectores que pueden o no incidir en la configuración del campo de la dirección: el género —rector o rectora—, la formación, y la experiencia —más de doce años de experiencia en la rectoría—.

Las herramientas utilizadas en este tipo de perspectiva están orientadas a la recolección de datos fácticos, tangibles y que tienden a la objetividad. Por ello, los instrumentos de recolección de información son encuestas, escalas Likert, cuestionarios cerrados, pruebas estandarizadas como las del Icfes y finalmente un proceso de análisis de información o prueba no paramétrica de Mann – Whitney, así como matrices que permitan la cuantificación. Por otro lado, como instrumentos creados y nombrados por los mismos sujetos investigadores, sometidos a otras miradas, también se diseñaron RIEP 1 en la investigación de línea (Ospina y Murcia-Peña, 2012); herramientas validadas metodológicamente por otros investigadores e investigadoras expertos en el área, para asegurar una intersubjetividad. De esta forma, los instrumentos cuantitativos pueden ser utilizados en la recolección de información de investigaciones denominadas cualitativas, como un paso inicial en la ruta metodológica en la que el análisis será predominantemente comprensivo y cualitativo.

Técnicas para abordaje de los fenómenos y análisis de información

El primer instrumento de análisis validado por las diferentes investigaciones es el análisis estadístico, el cual logra una modelación numérica de la realidad y permite análisis en términos educativos tanto individuales como sociales. De la misma manera se hace recurrente el uso de matrices, diagramas y tablas de análisis de secuencia, que permiten explicar contextos específicos para llegar a la predicción, al control y a la modelación de la realidad.

La perspectiva empírico analítica para el tratamiento de datos, ha sido utilizada por tesis de maestría y doctorado con una clara influencia de las ciencias cognitivas, tesis en las cuales el interés teórico es al mismo tiempo práctico, como lo explica Vasco (1990, p. 12).

> Este tipo de interés técnico produce las disciplinas empírico - analíticas: "empíricas" en el sentido de su intermediación directa con el mundo empírico, con el mundo sensible, con el mundo de lo observable; y "analíticas" en el sentido de que su manera de funcionar es predominantemente la de desagregar los sistemas con los que trabaja, para que al desmontarlos aparezca alguna manera de predecir, controlar, explicar por relaciones causales internas o externas.

Tal y como evidencian las tesis que pertenecen a este enfoque, este tipo de disciplinas tienen un carácter práctico en la medida en que están vinculadas a las labores propias de la vida cotidiana de los maestros, maestras y demás actores de los escenarios educativos. Una característica que no se muestra de manera general en los problemas establecidos por las investigaciones descritas en la perspectiva cualitativa, las que, si bien están permeadas por los asuntos de la cotidianidad, no tienen necesariamente un fin práctico tendiente a la explicación, a la predicción y al control.

Diseños mixtos

En los diseños mixtos, al igual que en los empírico-analíticos, y a diferencia de lo que sucede en los diseños cualitativos, hay una intención explicativa. Es por esta razón que presentamos agrupadas en este apartado las siguientes las 5 tesis, tres de ellas con diseños mixtos y dos empírico-analíticos.

En su tesis ***Obstáculos cognitivo-emotivos para la realización de actividad física en estudiantes universitarios,*** Aída María González-Correa (2007) menciona que se trata de un estudio mixto, que en su primera fase adopta un diseño *metodológico mixto explicativo* de etapas secuenciales, en el que se realiza primero una recolección y análisis cuantitativo, seguido de un análisis cualitativo en el que se explican o profundizan los hallazgos más significativos. Para la segunda fase, el estudio identifica los hallazgos cuantitativos que requieren explicaciones adicionales, ya sea por resultados estadísticos, por individuos que puntúan en niveles extremos, o por resultados inesperados. En este estudio, la fase cuantitativa permite identificar y cuantificar los obstáculos para la realización de actividad física, mientras que la fase cualitativa permite profundizar en los mismos a través de la exploración del punto de vista de los sujetos participantes. Otro estudio que alude a diseños mixtos es ***Competencias y evaluación: una propuesta de investigación a partir de las pruebas Icfes,*** de Luis Carlos Correa-Ortiz, publicado como artículo, quien identifica en su trabajo dos momentos claramente diferenciables: uno cuantitativo, en el cual se usan las cifras de los resultados de las pruebas Icfes y el rendimiento académico, y otro cualitativo —posterior—, que busca establecer las relaciones entre estos desempeños y el éxito laboral de los individuos egresados, en términos de su cargo y de su salario (2011, p. 8).

La tesis ***El problema regional de la formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de Educación Superior del Departamento del Tolima***, también presenta un diseño de investigación mixto, un paso a paso que pretende indagar, relacionar y avivar la representación. La parte de indagación acude a estrategias cuantitativas para la descripción de la realidad estudiada, que luego profundiza relacionando desde las estrategias cualitativas.

En los diseños mixtos, las fuentes de información son los actores sociales, tanto estudiantes como docentes y rectores. En estos se recurre al cuestionario y la encuesta, la cual permite una medición para la descripción de la realidad estudiada. La parte posterior del análisis se adelanta a partir de la estadística, con herramientas como Excel e instrumentos propios diseñados por los sujetos investigadores. Estas herramientas cualitativas son reveladas en la parte de retroalimentación, devolución y socialización de los resultados.

Los diseños descriptivo, correlacional, estudio de caso y crítico, son los que presentan un menor porcentaje de implementación por parte de los investigadores e investigadoras; además, para alcanzar objetividad en las lecturas, dejan ver la necesidad de interaccionar epistemológicamente, acudiendo a los caminos denominados diseño mixto.

Recolección de la información

Para la recolección y análisis de la información encontramos el uso de 34 instrumentos mostrados en 82 recurrencias presentes, utilizadas para el acercamiento a los sujetos y a los objetos de estudio. De entre ellos, la entrevista sobresale como el camino instrumental más utilizado para el encuentro con la fuente de información, compuesta primordialmente por estudiantes, docentes, administrativos, padres y madres de familia; seguidamente se encuentran la caja de herramientas, las imágenes, el diario de campo y la encuesta.

Tabla 6. Total instrumentos de recolección de información

Perspectiva de Tratamiento de los Datos (PTD)	Total instrumentos de recolección de información	Recurrencias
Mixta	Entrevista	13
Mixta	Caja de herramientas	5
Cualitativa	Imágenes	5
Cualitativa	Diario de Campo	4
Mixta	Encuesta	4
Empírico analítica	Instrumentos cerrados	4
Cualitativa	Taller	4
Cualitativa	Narraciones	3
Empírico analítica	Cuestionario	2
Cualitativa	Filmación	2
Cualitativa	Grupo focal	2
Cualitativa	Guía de observación	2
Cualitativa	Registro escrito	2
Cualitativa	Sesiones de grupo	2
Empírico analítica	Escala Likert	1
Cualitativa	Ficha documental	1
Cualitativa	Grabación de audio,	1
Cualitativa	Historias de Vida	1
Cualitativa	Relato	1
Cualitativa	Representaciones Gráficas	1
Cualitativa	RIEP 2 Instrumento de mapeo establecimiento de regiones investigativas en educación y pedagogía	1
Cualitativa	Test retrospectivo	1
Empírico analítica	Prueba no paramétrica de Mann-Whitney	1

Tabla 7. Recolección de información

Instrumentos totales utilizados	Recurrencias
Entrevista	13
Caja de herramientas	5
Imágenes	5
Red Analítica	5
Atlas TI	4
Diario de Campo	4
Encuesta	4
Taller	4
Narraciones	3
Análisis Excel	2
Código de relevancias y opacidades	2
Cuestionario	2
Filmación	2
Guía de observación	2
Instrumento de análisis propio	2
Instrumentos cerrados	2
Registro escrito	2
Sesiones de grupo	2
Código	1
Escala Likert	1
Ficha documental	1
Grabación de audio	1
Grupo focal	1
Hermenéutica profunda	1
Historias de Vida	1
Matriz categorial	1
Prueba no paramétrica de Mann – Whitney	1
Pruebas Icfes	1
Relato	1
Representaciones graficas	1
RIEP 1 Instrumentos de categorización y mapeo de producción de conocimiento	1
RIEP 2 Instrumento de establecimiento de regiones investigativas	1
Tabla de análisis de secuencia	1
Test retrospectivo	1

Una vez divididos los instrumentos según su fin —por un lado, aquellos que son de recolección y por otro los de análisis de los datos (tablas 5 y 6)—, encontramos que las treinta recurrencias que se agrupan desde la perspectiva cualitativa en el tratamiento de los datos, acuden a 11 clases de diseños entre los que prevalecen la etnografía y el diseño histórico. Por su parte, en la perspectiva empírico analítica prevaleció el diseño correlacional, mientras que para los tres diseños de la perspectiva mixta el más utilizado es el explicativo.

Ilustración 4. Instrumentos de recolección

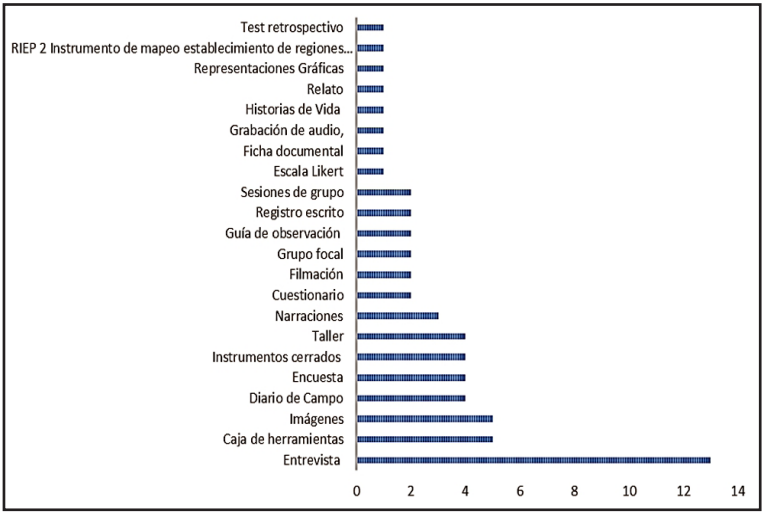
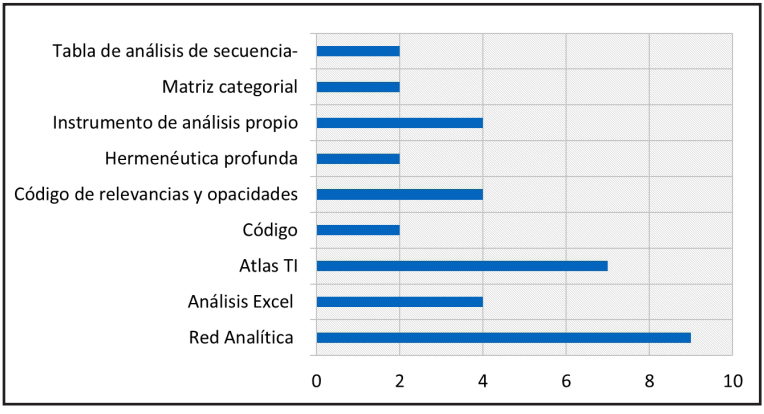


Ilustración 5. Instrumentos de análisis



Los investigadores e investigadoras acuden a treinta y cuatro modalidades de instrumentos, entre los cuales sobresale la entrevista, seguida de las imágenes y los instrumentos de la arqueología del saber.

La ilustración pone de manifiesto la importancia de los instrumentos de narración de los sujetos como fuente privilegiada para el estudio de los fenómenos y para el acercamiento al nuevo conocimiento en las investigaciones realizadas en maestrías y en el doctorado del Cinde, en tanto que para el análisis se acude, en primera instancia, a la Red analítica y al Atlas Ti, al programa Excel, al código de relevancias y opacidades, así como al desarrollo de instrumentos elaborados por los autores y autoras.

Ilustración 6. Instrumentos

Encuestas

A esta subcategoría pertenece la investigación doctoral denominada ***Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas escolares relacionadas con el pensamiento espacial en niños y niñas entre ocho y diez años***, de Diva Nelly Mejía-Franco (2012). En ella se menciona que uno de los instrumentos empleados para la recolección de la información fue la encuesta, entendida como un conjunto de estímulos sistemáticos, es decir, constantes e iguales para todas las unidades de análisis, de manera que revela relaciones generales entre las características de un número de variables, y permite el manejo de un volumen mayor de información que la entrevista. En la encuesta es posible cuantificar las variables, garantizando mayor precisión para el análisis. Este caso investigativo hizo

uso de la *encuesta de diagnóstico* para averiguar cómo una serie de factores contribuyen a la determinación del fenómeno hipotético (Gallardo de P. y Moreno, 1999, p. 80-97, citado por Franco-Mejía, 2012a p. 118).

Entrevistas

La subcategoría Entrevistas está conformada por trece trabajos. Dos estudios mencionan que realizaron *entrevistas a profundidad*: uno es la investigación ***La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios*** (Urbina, 2012). Encontramos también una entrevista focalizada en la investigación ***Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario*** (Osorio, *2010)*; en dos casos se aplican entrevistas semiestructuradas, en tanto que en otros dos se utilizan entrevistas estructuradas; en un caso se usa entrevista grupal, y en cuatro se expresa el uso de entrevista sin adjetivo complementario.

Entrevistado escenario local: (Una recurrencia). En la tesis doctoral de Rosa Ávila-Aponte (2008), denominada ***La configuración del campo de la rectoría oficial en Colombia***, la autora menciona la aplicación de esta entrevista considerando dos tipos de escenarios: escenario micropolítica y escenario macropolítica. En las instituciones educativas seleccionadas como caso se realizaron ocho entrevistas, dos de ellas con cada uno de los rectores. La primera entrevista se llevó a cabo al inicio del estudio de caso, y la segunda al momento de la contrastación de las subcategorías que emergieron en el meta-análisis. En total se realizaron 30 grupos focales con 103 personas. En cada institución se hicieron entre siete y ocho grupos focales con la participación de tres a cuatro personas de cada uno de los siguientes estamentos: coordinadores, docentes, miembros de consejos directivos, padres de familia, estudiantes, secretarias y profesionales universitarios.

Escala Likert: Este instrumento también fue de uso complementario en el proyecto "***La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional 'jóvenes constructores de paz***". Aquí se menciona que en la segunda parte, de carácter cuantitativo, se realizó un análisis comparativo de actitudes con *dos escalas Likert* (anexo 17), aplicadas antes (pre-test) y después (post-test) de la implementación del programa JCP, en 32 colegios de 22 municipios pertenecientes a las cuatro regiones del estudio, para una

muestra total de 384 jóvenes de edades entre los 13 y los 18 años (160 multiplicadores y 224 estudiantes no multiplicadores). Las escalas fueron estandarizadas con 1900 casos a nivel nacional. La propuesta JCP se continuó implementando a lo largo de dos años y paralelamente se fueron haciendo los talleres para la recolección de información cualitativa (Alvarado, Botero, Muñoz y Ospina, 2008).

Cuestionario: Lo encontramos en la tesis de maestría ***Diagnóstico de la educación técnica industrial en el Instituto Tecnológico Superior de Caldas ITEC*** de Julián Orozco-Giraldo (2004); allí se dice que el cuestionario se ejecutó en instituciones de carácter técnico en la ciudad de Manizales, al tiempo que se manifiesta que "es pertinente resaltar que por los pocos instrumentos resueltos en el ITEC, vimos la necesidad de complementarlos en otras Instituciones de carácter técnico y por tanto creemos, que no se alteraron los resultados".

Relevancias y opacidades: Esta técnica se utilizó en la investigación denominada ***Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un Mapa de la Actividad Investigativa de Tesis de Maestrías y Doctorados en el Período 2000-2010***, cuyos coordinadores fueron Héctor Fabio Ospina y Napoleón Murcia-Peña. El trabajo acude de forma particular al método de relevancias y opacidades en el marco del procesamiento de la información para presentar las realidades sociales. Los seres humanos, en los distintos procesos comunicativos, hacen referencia al mundo, opacando o relevando algunas de sus particularidades, sea de forma intencional o no. Es la forma de construir el mundo social, haciendo de algunas cosas eventos de interés y dejando otras cosas de lado, o dándoles menor importancia, bien porque no son de interés o porque las obviamos por cualquier circunstancia. Por eso, en el análisis del mundo social es importante considerar tanto aquellas categorías que se relevan como las que se opacan, pues en ellas está la dinámica de los imaginarios que hacen posibles las acciones e interacciones sociales (Pintos, 2003, citados por Ospina y Murcia-Peña, 2012).

Talleres: Se evidencian con un total de 2 recurrencias. La primera hace alusión a talleres que buscaban la profundización sobre experiencias juveniles de participación en escenarios cotidianos, y la segunda a talleres con los docentes de instituciones educativas, estos últimos con el fin de saber cuál era la lectura que tenían acerca de su desempeño y las diferentes perspectivas observadas con relación a la parte pedagógica y epistemológica de este tipo de formación.

Grupos focales: Encontramos 4 recurrencias pertenecientes a esta subcategoría. En el caso de la investigación de Sara Victoria Alvarado, Patricia Botero, Germán Muñoz y Héctor Fabio Ospina, denominada ***La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional "jóvenes constructores de paz"*** (2008), se conformaron dos grupos focales, un grupo de discusión, y una entrevista escenario focal. Estos se conformaron con grupos de entre 10 y 20 integrantes, tomando como criterios la región, la equidad de género y la participación.

Narración: (Una recurrencia). En la tesis doctoral de Elsa María Bocanegra-Acosta, denominada ***Del Encierro al "Paraíso" Imaginarios Dominantes en la Escuela Colombiana***, se aplicó esta técnica solicitando la realización de un dibujo, en cuyo respaldo el docente registró la narración —en el caso de los alumnos de grado 1ro y 2do, mientras que a los escolares de los grados tercero a once se les solicitó a cada uno su escrito—.

Historias de vida: En la tesis de maestría titulada: ***Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual***, Tulio Felipe Brandon-Colina define *La historia de vida* como un instrumento que se utilizó permitiendo extraer las experiencias más relevantes de la persona y la visión que tiene de su propia vida, de manera que toma la subjetividad como fuente de conocimiento. Tras la transcripción de las entrevistas, se realizó una codificación abierta con el programa Atlas Ti, eliminando los datos irrelevantes, para su posterior codificación axial de manera manual, agrupando por colores todas las categorías que tenían relación y recurrencia, de acuerdo con el problema y las preguntas de la investigación.

Conclusiones

El análisis a partir de enfoques metodológicos nos permite observar unas líneas cambiantes en el tiempo, que inician con un mayor énfasis en el enfoque hermenéutico, a inicios de la década del 2000; y que luego derivan hacia el enfoque arqueológico-genealógico, con mayor participación a finales de la misma década. Se hace evidente, entonces, la existencia de variaciones según el momento y según los individuos participantes de la

comunidad académica del Cinde. Una situación que es muestra del diálogo y del aprendizaje mutuo entre los sujetos investigadores.

Igualmente evidenciamos un diálogo en el uso compartido de instrumentos que en principio han sido creados por algunos de los investigadores e investigadoras, y luego traspuestos con adaptaciones para otras investigaciones. Este es el caso del instrumento RIEP, creado inicialmente para el proyecto ***Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia 2000 – 2010*** (Ospina y Murcia-Peña, 2012) y posteriormente utilizado para dos tesis de maestría que tenían similares fines. Esta situación pone de manifiesto la importancia de una comunicación abierta, el valor del diálogo, y el aprendizaje compartido de los individuos investigadores en los diferentes niveles y grupos del Cinde.

A través del recorrido hallamos que no existe ni linealidad ni consenso en las nominaciones. La multiplicidad en las formas de nombrar los enfoques, diseños, métodos, perspectivas, instrumentos y técnicas, dice mucho de la necesidad de diálogo entre los sujetos investigadores en ciencias sociales y humanas. Por otro lado, aunque algunas investigaciones plantean claramente un lugar teórico y disciplinar desde el cual definen y argumentan sus opciones metodológicas, permitiendo con ello un diálogo abierto al facilitar el hallazgo de la red conceptual que soporta sus desarrollos, no se trata de una condición generalizable, y en algunos casos el reto de ubicar referencias para la comunicación y categorización de las investigaciones, se vuelve un terreno difuso que hace difícil el trabajo epistemológico. Esta conclusión plantea otro reto a las ciencias sociales en pro de la claridad que facilite la interdisciplinariedad y el trabajo conjunto.

Se trata de un reto que ya se vislumbraba en el proyecto ***Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía*** (Ospina y Murcia-Peña, 2012), pero que cobra mayor importancia cuando trabajamos dentro de una misma línea conformada como grupo de investigación. Si bien es cierto que existen múltiples e importantes abordajes, es necesario avanzar hacia una actividad dialógica que llegue, a partir de ellos, a consensos conceptuales en cuanto a aspectos metodológicos tales como técnicas, instrumentos, diseños, perspectivas o paradigmas. No se trata de homogeneizar la gran riqueza de colores de la epistemología de las ciencias sociales y humanas, sino de establecer una orientación básica —a modo de tesauro— que nos permita reconocernos y encontrarnos metodológicamente en las nominaciones.

Contemplada desde sus enfoques metodológicos, la amplitud de matices presentes en la investigación en educación y pedagogía, de la maestría y el doctorado del Cinde, señala tres aspectos —cualitativos, empírico-analíticos y mixtos— que justifican su análisis. Es decir, parece claro que la cantidad de gamas que se contemplan en esta investigación, hacen de las opciones metodológicas un contexto acreedor de análisis, así como las tensiones y tendencias que se van esbozando en cada una de las investigaciones. Los énfasis que toma cada uno de los enfoques, nos permiten contemplar la relevancia del abordaje cualitativo, tanto en el estudio nacional ya referido —(Ospina y Murcia-Peña, 2012)— como en las inclinaciones metodológicas de las investigaciones de la Línea en Educación y pedagogía.

Podemos decir que los diseños con tendencia cualitativa que hicieron parte de este estudio expresan una intencionalidad directa en la interpretación y comprensión, como procesos que guían todos los momentos del trabajo investigativo. En este sentido, la investigación señala un diseño centrado en la interpretación de textos, de material literario o del significado de la acción humana, narrada o comunicada. Estos diseños presentan con carácter emergente el propósito de explorar y evidenciar los sentidos de las cosas, interpretar las palabras, escritos, textos, gustos, así como cualquier acto que sea creación humana, valorando su singularidad en el contexto del que forman parte.

Otro flujo dinámico de los diseños corresponde al orden de los diseños descriptivos interpretativos, cuyos propósitos y métodos evidencian desplazamientos que señalan relaciones entre los métodos y los procedimientos investigativos, lo que a su vez permite reconocer las características y el contexto del objeto de estudio. Este aspecto estaría en interacción y conectividad investigativa con los diseños que resaltan el valor de la interpretación, guiada por un proceso hermenéutico del conocer que se aplica —según Vélez y Galeano (2002)— a cualquier forma que pueda tener algún significado, como el comportamiento en general, las formas no verbales de conducta, los sistemas culturales, las organizaciones sociales y los sistemas conceptuales científicos y filosóficos. Como lo explican Londoño, Maldonado y Calderón (2014), se trata de un abordaje hermenéutico de dichos sistemas conceptuales que no se pueden considerar como un producto terminado, sino como una contribución que genera nuevos problemas o nuevas hipótesis de investigación, y que representa el primer y más importante insumo para avanzar en una investigación.

En este sentido, los diseños descriptivos interpretativos se orientan a reflejar un enfoque general de comprensión e indagación; además son concebidos y diseñados especialmente para el descubrimiento y la explicación de las estructuras o sistemas que requieren una fase descriptiva-dinámica, que se da en los seres humanos y en los temas educativo-sociales, de manera interconectada.

Por otro lado, los diseños mixtos identificados son evidencia de que se valoran las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información, privilegiando lógicas positivas que centran su atención en la verificación y en conocimientos medibles, cuantificables y observables. Su orientación es claramente cuantitativa, lo que permite alcanzar resultados de tipo explicativo; sin embargo, su proyección requiere ser ampliada con el diseño cualitativo en la búsqueda del conocimiento del fenómeno social estudiado.

En cuanto a los instrumentos y técnicas, los aquí planteados son hallazgos novedosos para la línea, puesto que en el proyecto *Regiones* no se llegó hasta estas tendencias. La pluralidad de instrumentos utilizados por los investigadores e investigadoras del Cinde, nos posibilita avanzar en una propuesta para la organización de la pluralidad de conceptualizaciones implícitas en las tesis, que nos permita entender el instrumento o herramienta como aquella que se usa, y la técnica como la manera de usarla. Sin embargo, con la actual riqueza de software e instrumentos de comunicación virtual, llama la atención la carente utilización de estas herramientas, tanto en la recolección de información como en el análisis. Nos queda el reto de una actualización constante al respecto.

Queremos concluir señalando que la importancia de la realización de un estado del arte de un grupo de investigación como el de la línea en Educación y pedagogía Cinde, radica en que permite no solo el reconocimiento de unos objetivos que nos integran, sino también la consolidación como comunidad académica que reflexiona para el abordaje de los fenómenos y problemáticas sociales, desde el fortalecimiento epistemológico a partir de claridades metodológicas.

Con este estudio abrimos el desafío a una auto-revisión periódica de la práctica de los grupos de investigación, y a la comunicación abierta hacia la comunidad académica de la educación y pedagogía en pro del debate, la realimentación y la renovación necesarias para posicionar el ejercicio de la investigación con la solidez metodológica necesaria para el abordaje de los —cada vez más variados— fenómenos de estudio en los contextos territoriales.

Lista de referencias

Alvarado, S. V., Botero, P, Muñoz G., & Ospina, H. F. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana. *Revista Argentina de Sociología, 6,* 19-43. Recuperado de: http://redalyc.org/articulo.oa?id=26911765003.

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., & Luna, M. T. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *3*(2), 319 – 336. Recuperado de: http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/305/174

Arévalo-Sierra, E. (2007). *Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño, Ibagué*. Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Arias, F. A. (2010). *La Emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: Segunda mitad del siglo XX*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Ávila-Aponte, R. (2008). *La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes.* Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Bocanegra-Acosta, E. M. (2008). Del Encierro al "Paraíso" imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las Escuelas de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *6*(1), 319 – 336. recuperado de: http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html

Brandon-Colina, T. F. (2012). *Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual.* Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Camargo-Abello, M. (2008). *Equidad y Educación: Estudios de caso de políticas educativas.* Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Cano, G.C., Montoya, A., & Zuluaga, H. (2002) *Valoración de la lectura creativa en estudiantes de grado 9º del Programa Escuela Nueva en los Municipios de Anserma, Risaralda y Manizales en el departamento de Caldas.* Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Cardona, M., Alvarado, S. V., Patiño, J. A., Ospina, H. F., & Botero, P. (2012). Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10*(1), 705-711. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77323982051

Ciro-Ríos, L. S. (2007). *La competencia argumentativa en ciencias sociales y humanas: Estudio comprensivo sobre argumentos de estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano.* Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Correa, L. C. (2011). *Competencias y evaluación: Una propuesta de investigación a partir de las pruebas Icfes.* Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks.* California: Sage Publications, Inc.

Flórez-Llorente, E. (2007). *Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula.* Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano convenio, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales-Colombia.

Gallardo-Cerón, B. N., & Ramírez, C. A. (2012). Foco de comprensión: Perspectiva Teórica. En H.F. Ospina y N. Murcia-Peña, *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia*, (pp. 201-211). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales.

García, C. (2012). *Representaciones sociales de maternidad/paternidad temprana en adolescentes escolarizados: "Niños criando niños".* Tesis de maestría en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

García, F. (2012). *Realidades y prospectivas de los estudios de no violencia y convivencia escolar. Una lectura desde las publicaciones en bases de datos especializadas.* Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde- Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Giraldo-Rivas, C. A. (2010). *Las interacciones comunicativas en la educación básica secundaria: Un estudio de caso.* Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Giraldo-Escobar, L. C. (2008). *Configuración del modelo pedagógico del jardín infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, a partir de la interpretación de sus discursos y prácticas de enseñanza.* Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Gonzales, A. M. (2007). *Obstáculos cognitivo-emotivo para la realización de actividad física en estudiantes universitarios.* Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

González-Valencia, G. A. (2005). *Educación Experiencial y Trabajo en Equipo.* Tesis de maestría en Educación y Desarrollo Humano*,* Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Habermas, J. (1990). *Conocimiento e Interés.* Buenos Aires: Taurus.

Heller, A. (1977). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Península.

Londoño D. (2013) *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado.*Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia

Londoño, O. L., Maldonado, L. F., & Calderón L. C. (2014). *Guía para Construir Estados del Arte.* Bogotá, D. C.: International Corporation of Networks of Knowlege. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf

Mejía-Franco, D. N. (2012a). Los videojuegos como mediación instrumental. Y sus elementos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas relacionadas con el pensamiento espacial. *Revista Kepes, 9*(8), 253-284.

Mejía-Franco, D. N. (2012b). *Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas escolares relacionadas con el pensamiento espacial en niños y niñas entre ocho y diez años.* Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Muñoz, F. (2005). *Validación de la propuesta "Arco, violín y flechas el desarrollo de capacidades básicas musicales en el aprendizaje del violín en niños entre los seis y los diez años".* Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Murcia-Peña, N. (2006). *Vida Universitaria: Un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Murcia-Peña, N., & Ramírez, C. A. (2012). Foco de comprensión: Opciones metodológicas. En H. F. Ospina y N. Murcia-Peña. *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia*, (pp.189-201). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales.

Narváez, M. I., & Jaramillo, M. I. (2006). *Representaciones mentales del concepto de didáctica y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas en los docentes de la Fundación Academia de Dibujo Profesional de Cali*. Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Orozco-Giraldo, J. (2004). *Diagnóstico de la educación técnica industrial en el Instituto Tecnológico Superior de Caldas Itec.* Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Osorio-Vargas, A. E. (2010). *Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Ospina, H. F., & Murcia-Peña, N. (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales.

Peñaranda-Correa, F. (2006*). Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Ricoeur, P. (2008) *Si mismo como otro*. México, D. F.: Siglo XXI.

Rizo, M. (2010). Semiótica y fenomenología social. Apuntes iniciales para un diálogo desde la propuesta de la comunicología posible. *Razón y Palabra, 15*(72), 3-15. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/1995/199514906003.pdf

Rojas-Betancur, H. M. (2008). *El Problema regional de la formación de Jóvenes Investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de Educación Superior del Departamento del Tolima.* Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Roldán-Vargas, O. (2006*). Formación política de niños y niñas, el ejercicio político en la institución escolar, configuración del sujeto político.* Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Rosero, A. L. (2013). *Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Runge-Peña, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. Revista de Pedagogía, 23 (68), pp. 361-385 Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0798-979220020-00300002

Salazar-Andica, M. L. (2008). *El Campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana, un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Sánchez-Amaya, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Soto-Builes, N. (2007). *La Atención Educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión.* Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Urbina-Cárdenas, J. E. (2012). *La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Valencia, G. A. (2005) *Educación Experiencial y Trabajo en Equipo.* Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida*. Barcelona: Idea Books, S. A.

Vasco, C. E. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Recuperado de: http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_0/pdf/tres_estilos_de_trabajo_en_las_ciencias_sociales.pdf

Vélez, O., & Galeano, E. (2002). *Investigación cualitativa*. *Estado del arte.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Zuluaga, M. P. (2008). *El concepto de competencias visto desde las tesis de grado de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de los años 1997 a 1er semestre de 2006 en la línea de desarrollo cognitivo y emotivo.* Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Ciencia-tecnología como campo de estudio educativo: mediaciones contemporáneas

Glenis Bibiana Álvarez-Quiroz
Claudia del Pilar Vélez-De La Calle

Introducción

Este capítulo se enmarca en la línea de investigación "Educación y pedagogía", perteneciente al grupo de investigación "Educación y pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades"; es el proyecto número cinco "Estado de arte de la línea Educación y pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, en el período 2000-2014". Con este análisis buscamos aportar al desarrollo de los objetivos de

la línea[1], específicamente al objetivo de "Consolidar el grupo como comunidad académica en el campo de la educación y la pedagogía mediante el debate, la investigación, la comunicación de resultados, la constitución de redes y la formación de nuevos sujetos investigadores a nivel de maestría y doctorado".

De manera específica pretendemos analizar las tesis de maestría y doctorado de la línea de Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades, del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, y la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Cinde y la Universidad de

1 Construir conocimiento crítico y transformador sobre el campo conceptual de la educación y pedagogía; contribuir al desarrollo de la investigación en niñez y juventud en Colombia y América Latina desde la mirada de la educación y la pedagogía; consolidar el grupo como comunidad académica en el campo de la educación y la pedagogía mediante el debate, la investigación, la comunicación de resultados, la constitución de redes y la formación de nuevos sujetos investigadores a nivel de maestría y doctorado; difundir la producción académica de la línea a través de diferentes medios escritos y de la participación directa en eventos relacionados con el campo; contribuir a las discusiones sobre las pedagogías críticas a nivel mundial y en particular a las pedagogías críticas latinoamericanas y la educación popular. Tomado de http://ceanj.cinde.org.co/doctorado/grupos-y-lineas-de-investigacion/grupo-educacion-y-pedagogia-saberes-imaginarios-e-intersubjetividades/linea-educacion-y-pedagogia/proyectos-realizados.html. Consultado en febrero 12 de 2016.

Manizales, que trataron el foco de comprensión *Ciencia y Tecnología*, en el período comprendido entre 2000 y 2014.

El análisis lo realizamos en una muestra de 34 investigaciones[2], 18 tesis de doctorado y 16 tesis de maestría, concluidas en el periodo 2000 al 2014. Identificamos tres investigaciones en las que se trabajó la categoría Ciencia y Tecnología, dos tesis de doctorado (Rojas, 2008) y (Gallardo-Cerón, 2014) y una tesis de maestría (Orozco, 2004), concluidas en el periodo 2000 al 2014. La investigación dio como resultado la presencia de dos categorías en los trabajos investigativos en cuanto a Ciencia, Tecnología y Sociedad, y Tecnología.

La categoría *Ciencia, tecnología y sociedad* es la de mayor relevancia en dos tesis doctorales, y presenta dos subcategorías:

- Ciencia y formación de científicos o científicas
- Dificultades y debilidades al hacer C y T

La categoría de menor relevancia es *Tecnología*, que se hace explícita en un trabajo de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, y en la que identificamos la subcategoría:

- Formación de docentes

La importancia de este análisis radica en la reflexión que —desde el Cinde, en su línea de investigación— cuente con algunos elementos que faciliten la comunicación y discusión entre los docentes que asumen la cátedra de seminarios y la dirección de trabajos de nivel de maestría y de nivel doctoral. Busca poner en común el avance de investigación sobre los temas referenciados, con el propósito de profundizarlos.

A continuación, sintetizamos el planteamiento y desarrollo conceptual de estos documentos sobre las categorías y subcategorías identificadas[3]:

2 18 tesis de doctorado (Roldán, 2006; Peñaranda, 2006; Murcia, 2006; Soto, 2007; Bocanegra, 2008; Rojas, 2008; Camargo, 2008; Ávila, 2008; Sánchez, 2008; Salazar, 2008; Osorio, 2010; Arias, 2010: Mejía, 2012; Urbina, 2012; Rosero, 2013; Londoño, 2013; Gallardo, 2014; Jurado, 2014). Y 16 tesis de maestría (Cano, Quintero y Zuluaga, 2002; Orozco, 2004; Muñoz, 2005; González, 2005; Narváez y Jaramillo, 2006; González, 2007; Ciro, 2007; Torres, Arévalo y Arévalo, 2007; Flórez, 2008; Giraldo, 2008; Zuluaga, 2008; Giraldo, 2010; Velásquez, 2011; Brandon, 2012; García, 2012; García y Ramírez, 2012).

3 Realizamos un estudio de corte descriptivo y comprensivo, en el que utilizamos estrategias de revisión documental aplicadas a la producción investigativa en las tesis finalizadas de los programas mencionados. Con el programa Atlas Ti codificamos y organizamos la información. Hicimos un ejercicio interpretativo buscando comprender las tendencias en el campo de ciencia y tecnología. Identificamos las categorías y las subcategorías a partir de la aparición recurrente en los documentos.

Ciencia, tecnología y sociedad

El avance científico y tecnológico es uno de los factores más influyentes sobre la sociedad contemporánea. La globalización mundial es imposible de imaginar sin el avance de las fuerzas productivas que la ciencia y la tecnología han hecho posible. El poder político, económico y militar, las comunicaciones a través de los medios masivos y de los dispositivos individuales, están soportados en los desarrollos científicos y tecnológicos afectando de manera radical y profunda la vida de los individuos, familias, grupos y organizaciones sociales. La revolución de las tecnologías de la información y la comunicación son visibles en todos los sectores económicos y sociales en la mayor parte del planeta.

Este marco contextual permite introducir la relación específica con la Pedagogía. Se conoce como Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) a un campo de trabajo académico y administrativo, que tiene como centro preguntarse por la naturaleza social del conocimiento científico-tecnológico y sus incidencias en los diferentes ámbitos económicos, sociales, políticos, ambientales y culturales en las sociedades. A la CTS se le conoce como *Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología* (Osorio, 2009; López, 2009).

El estudio de la Ciencia, Tecnología y Sociedad es un campo relativamente nuevo en el ámbito científico. Sus raíces se encuentran en el período de entreguerras (1918-1939) y continúan hasta el comienzo de la Guerra Fría, cuando los historiadores y sociólogos de la ciencia, y los científicos, se interesaron en la relación entre el conocimiento científico, los sistemas tecnológicos, y la sociedad (Sismondo, 2010; Hobsbawm, 2007). El producto más conocido se evidencia en los trabajos de Thomas Kuhn con el estudio de la estructura de las revoluciones científicas (Kuhn, 1962), el cual ayudó a concretar un nuevo enfoque de los estudios históricos y sociales de la ciencia, en el que se observaron los hechos científicos como productos de las investigaciones de los científicos socialmente condicionadas, en lugar de representaciones objetivas de la naturaleza (Hobsbawm, 2007, Barragán, 2008).

Esta línea de reflexión pone en consideración la relación de la investigación científica y de los desarrollos tecnológicos con las sociedades específicas en las cuales tienen lugar. Ambas están mutuamente interrelacionadas e influenciadas. Así, algunos autores plantean que la investigación y desarrollos de la ciencia y la tecnología se orienten hacia la intervención y solución de situaciones problemáticas en los ámbitos sociales, económicos,

medioambientales y políticos, muchos de ellos propiciados por el vertiginoso desarrollo científico-tecnológico y las relaciones establecidas por los conglomerados humanos.

Orozco (2004) propone una definición de Ciencia, a saber:

> La Ciencia actual es una construcción social altamente artificializada que se aplica a los más diversos ámbitos para producir transformaciones que benefician a las comunidades científicas en sus búsquedas permanentes, y a la vez se proyectan en beneficio de la sociedad. Los seres humanos pueden adherirse o no a dicha actividad colectiva, pero cada individuo siempre se confronta en su fase de formación a una ciencia previamente constituida, que ha de aprender antes de poder juzgar sobre su mayor o menor validez y utilidad. No hay descubrimiento ni justificación científicas sin previo aprendizaje, y por ello hay que partir del contexto de enseñanza a la hora de analizar los grandes componentes de la actividad científica. O, por decirlo de otra manera, no hay intelección científica sin aprendizaje previo.
>
> El hombre de ciencia ha de poseer conocimientos teórico-prácticos actualizados, habilidades y valores que le permitan conocer la realidad social, política, económica, científica y socioeducativa de la colectividad para que, mediante la Investigación, busque permanentemente soluciones propias y apropiadas para nuestro país y la educación en particular (Orozco, 2004, p. 62).

Dicho de otra manera, la ciencia es una construcción social; es un producto colectivo, históricamente dado, producido. Cada sociedad afronta una serie de problemas y aborda unas alternativas de solución que corresponden específicamente a su proceso histórico, a sus antecedentes, a sus acciones y omisiones como colectivo sobre sí misma, sobre el planeta, sobre otras sociedades. El llamado es a afrontar las consecuencias sobre las que se hace necesario reflexionar y establecer líneas de acción, orientadas a su trasformación. Se trata de evitar, entre otras problemáticas, el aumento significativo de la desigualdad económica global, de la degradación ambiental, de la diferencia en el acceso a los bienes y servicios que la economía mundial está en capacidad de proveer, al acceso a los medios y redes de comunicación (Latour, 2007, Chomsky & Dieterich, 1997, Echeverría, 1995).

La investigación debe ser llevada a cabo por grupos y comunidades científicas, las cuales pueden y deben involucrarse en asumir un rol significativo, más allá de los esfuerzos individuales en regiones aisladas, en instituciones académicas de diversos niveles.

Ciencia y formación de sujetos científicos

En la categoría Ciencia, Tecnología y Sociedad se encuentra la subcategoría *Ciencia y formación de sujetos científicos.*

Rojas (2008), en su tesis doctoral sobre "El problema regional de la formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de educación superior del Tolima", aborda el tópico de la complejidad del dispositivo de las comunidades académicas, como instrumento potente para el desarrollo de la investigación, de la formación de sujetos investigadores.

Las comunidades académicas, y dentro de ellas las comunidades científicas compuestas por los investigadores e investigadoras, son formas de organización social tanto para la producción, difusión y utilización de conocimientos como para el reclutamiento, entrenamiento y mantenimiento de sus nuevos integrantes. Se distinguen de otro tipo de organizaciones por la idea básica de que su labor —su comunión— está orientada al reconocimiento del trabajo científico y al de sus miembros como elementos constitutivos del proceso de educación, lazos laborales y filiaciones institucionales (Rojas, 2008, p. 32).

Este autor considera necesario abordar el análisis de la formación investigativa como parte del proceso de producción social de la ciencia, apoyándose en la sociología de la ciencia. Reconoce que en Colombia se promueve la formación, desde hace más de una década, de una masa crítica de docentes e investigadores que constituyen un capital social de conocimientos clave para el desarrollo del país. Señala dificultades operativas y administrativas de las IES y de las comunidades científicas, a su interior y en su relación con otras comunidades de paradigmas diversos. Reconoce el papel fundamental de estas comunidades académicas en cuanto a otorgar una credencial de pertenencia y de reconocimiento a los sujetos investigadores, para facilitar su inserción en comunidades científicas (Rojas, 2008, p. 39).

Identifica las influencias tanto positivas como negativas de los cambios de la época, de los ritmos sociales, de las demandas sociales en la ciencia, en su desarrollo, en las formas de organización que toma la formación inves-

tigativa en las instituciones universitarias, en los tanques de pensamiento, en las relaciones entre los diferentes paradigmas y la reorientación paradigmática en el siglo XXI.

Desde el nivel de la formación de estudiantes de educación básica media, Orozco (2004)[4] describe los conceptos de ciencia, técnica, tecnología, modelos pedagógicos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Considera que la ciencia y la tecnología han adquirido su propio estatuto, al punto de que se mueven con cierto nivel de autonomía, en relación con el mercado y de acuerdo a los condicionamientos sociales y culturales. La educación, asumida a través de diversas formas —como pueden ser la cultura de la calle, medios de comunicación o institución educativa—, ha adquirido un carácter eminentemente social, por el reconocimiento legal y por las nuevas condiciones históricas que adquiere la cultura a finales del siglo veinte.

Orozco (2004, p. 35) considera que la *Educación Técnica Industrial* recoge un legado de los diferentes pedagogos y pedagogas en la historia de la Educación, y posibilita conocer mejor el mundo natural a través de las actividades prácticas. Su fortaleza se encuentra en la parte humana —capital social— y en los desarrollos productivos, en la industria y en el sostenimiento y conservación del medio natural, máximo proveedor de los recursos con los que se experimenta en este tipo de formación. Respecto de la ciencia y la técnica y los problemas de orden social planteados al ser humano, considera que la técnica, por su naturaleza, no es buena ni mala, sino que depende del uso que se haga de ella. El ser humano es educado para emplear la técnica en liberar a sus semejantes de la dificultad del trabajo, de la fuerza bruta; para mejorar el nivel de vida en mayores sectores de población, disminuir el dolor y distribuir de manera más equitativa los bienes socialmente disponibles. Introduce la importancia de la ética de parte de los sujetos científicos, técnicos y forjadores de la nueva civilización con un sentido humanista.

De acuerdo con (Rojas, 2008), en la actualidad se requiere de personas que usen la ciencia y la tecnología como oportunidad para el desarrollo de la autonomía y la creatividad en los procesos de aprendizaje, y la conviertan en herramienta para la permanente actualización y desarrollo de estrategias orientadas a la construcción de un nuevo saber. La ciencia,

4 Diagnóstico de la educación técnica industrial en el Instituto Tecnológico Superior de Caldas, Itec. Orozco, Julián, 2004.

entendida como una forma de conocimiento orientada a analizar, explicar y transformar al ser humano y el entorno en que vive, adquiere hoy una nueva significación, que implica su debate como parte de la sociedad del conocimiento y como factor de cambio y crecimiento económico. La ciencia y la investigación en la universidad son prácticas sociales; tienen un componente político muy fuerte y dependen de la acción pública. En este sentido, se plantea que "es importante la mirada institucional de la ciencia como forma de organización social y como los campos de lucha y constitución de los sujetos científicos" (Rojas, 2008, p. 61); es aquí en donde se dice que es necesario que en la ciencia se garantice un relevo generacional donde se perpetúe el valor cultural de la especialidad investigativa y se dimensione su importancia para el desarrollo humano y como material de la humanidad.

En este contexto, el sistema educativo debe formar a las nuevas generaciones para que sean capaces de construir una sociedad participativa y creativa, donde haya nuevas posibilidades que se concreten en sociedades del conocimiento y la información. Es por ello que la formación de sujetos jóvenes investigadores no sólo promueve una educación más integral y con sentido social para su ejercicio profesional, sino que además procura grandes beneficios para las propias universidades (Rojas, 2008), ya que la contribución de los jóvenes en los grupos y centros de investigación genera aportes importantes a las producciones académicas y a la reflexión sobre los nuevos ámbitos de producción de subjetividades para el vínculo universidad-sociedad.

Para la formación de sujetos científicos se debe trabajar con métodos de enseñanza acordes con el desarrollo de conocimiento que se pretende propiciar, los cuales se deben producir, adecuar y extraer de experiencias previas, exitosas y fallidas que generen en los estudiantes actitudes favorables. Un método para trabajar la formación científica en los estudiantes y en las estudiantes son los semilleros de investigación.

Los semilleros de investigación

Gallardo-Cerón (2014)[5], en su investigación de Doctorado, trabajó las categorías semilleros de investigación, e investigación formativa. Al respecto reflexiona lo siguiente:

5 Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia. Blanca Nelly Gallardo, 2014.

> Los Semilleros de Investigación, (…) son ante todo grupos creados por los estudiantes como sujetos activos en el contexto de una comunidad académica crítica que se abre a través de la práctica de la investigación, el encuentro con sus congéneres, el diálogo en asambleas, publicaciones y trabajo en red a la construcción de un tejido social estudiantil con compromiso para consolidar desde la investigación formativa, acciones políticas a través de las cuales puedan avanzar hacia una sociedad de conocimiento participativo y encontrar un lugar en el mundo con reconocimiento de si, de los otros y desde los otros (Gallardo-Cerón, 2014, p. 51).

La autora identifica las siguientes características de los Semilleros de Investigación: voluntad**,** compromiso**,** autoformación**,** trabajo en equipo, agenciamiento, horizontalidad; y relaciona directamente los semilleros con la investigación formativa.

Los Semilleros de Investigación son escenarios de indagación formativa, en tanto son espacios sociales de adiestramiento de investigadores e investigadoras en facetas complementarias de vital importancia, tales como el aprender a investigar investigando; posibilitan el continuo aprendizaje sobre los objetos de estudio, reivindican la autonomía del joven sujeto estudiante, y contribuyen a su empoderamiento como individuo capaz de aportar a la producción del conocimiento y construcción de su realidad (Gallardo-Cerón, 2014, p. 73).

Gallardo-Cerón (2014) muestra tres escenarios para el ejercicio de la investigación formativa, a saber: uno en el que el estudiante contribuye a la revisión bibliográfica en una investigación de un docente, considerado como investigación exploratoria; el segundo se refiere al ejercicio de investigación en y para la investigación, en el que se ubican estrategias en aula, como el seminario alemán y el aprendizaje basado en problemas. En esta línea, el autor sitúa los Semilleros de Investigación en un tercer escenario que hace referencia a la práctica de la investigación-acción, para la solución de problemas en contexto (Restrepo, 2003).

Anota que hay una diferencia entre investigación formativa e investigación en sentido estricto, en tanto la primera no es productora directa de conocimiento, sino que se convierte en estrategia de formación para la investigación. La investigación formativa hace parte de la forma de enseñanza por descubrimiento y construcción del conocimiento; diferente a la expositiva, centrada en el docente y el contenido.

A manera de conclusión, Gallardo-Cerón (2014) considera que en Semilleros de Investigación la indagación formativa emerge con la participación del sujeto estudiante investigador, actor y constructor, según las necesidades del grupo y sus semilleristas. Crea documentos, manuales, formatos, modelos de trabajo y publicaciones como acervo histórico replicable desde la administración universitaria, desde la política pública de apoyo a la práctica investigativa en Colombia y América Latina. Los Semilleros en Colombia se acercan a una propuesta de *etnoinvestigación* formativa. Un escenario que muestra un proceso de relaciones posibles desde el constructo estudiantil, frente a unas relaciones preestablecidas por el sistema en el cual está inmerso y que termina asumiendo la construcción histórica de Semilleros de Investigación como una forma válida de promover la práctica investigativa para el relevo generacional.

Los Semilleristas confrontan una disyuntiva frente a los lineamientos de apoyo institucional, estatal y los conflictos de poder en la administración de las redes, lo cual mengua su autonomía. La idea, en sus inicios contestataria, conlleva a un ejercicio de poder, a un deseo de estatus, de estratificaciones y de símbolos que se traducen en reconocimiento de la superioridad. Persiste el sentido que se otorga al hecho de ser partícipes de su proceso de formación; esta relevancia encontrada junto a la posibilidad de decidir en el proceso formativo qué aprender y cómo hacerlo, la identificamos en los fundadores y en los actuales Semilleristas.

Gallardo-Cerón (2014) resalta un elemento muy interesante respecto del rol de este dispositivo con relación a la producción de ciencia, pues plantea rutas a fortalecer en lo político para pasar del ser humano que está en el mundo al ser humano con el mundo; hoy en día el Semillero de Investigación posibilita el trabajo con la comunidad, la apropiación social de la ciencia, y la producción investigativa con la población; así, articula participativamente las tres funciones de la Universidad: docencia, investigación y extensión.

En el Semillero chileno se vive un posicionamiento y apropiación como colectivo desde la participación en la organización, con compromisos académicos según los intereses y capacidades, desde la diversidad de actividades con las semillas; reivindican así su capacidad de agenciar y difundir a escala nacional e internacional, innovando en formas de agenciamiento que fortalecen el reconocimiento e ingreso a estructuras institucionales de investigación universitaria. Chile muestra una inminente formación y proyección de líderes comprometidos con la extensión del número de Semi-

lleros de Investigación, que instauran caminos para posicionar estrategias de participación. Los Semilleros de Investigación a largo plazo encontrarán adaptación al interior de sus instituciones para alcanzar un escenario de promoción, espacios de autoformación para la ciencia en las instituciones hacia una estructuración al interior de las actividades del Semillero, y un trabajo de consolidación de Red.

Los Semilleros de Investigación generan impacto y transformación de políticas de investigación en instituciones de educación superior y en la política pública, e impactan la comunidad científica al emerger los egresados hacia maestrías, doctorados y grupos de investigación. El sujeto que ingresa a los Semilleros —espacio en el cual se reconocen sus actos por los pares y la comunidad científica—, al verse inmerso en las estructuras normatizadas, tanto desde las instituciones educativas como de las redes de Semilleros, presenta reacciones potenciales para la creación de nuevos escenarios de participación para la construcción de saber en autonomía y de nuevas posibilidades para la creación de rutas epistemológicas.

Dificultades y debilidades al hacer ciencia

En la categoría Ciencia, Tecnología y Sociedad surgió la subcategoría *dificultades y debilidades al hacer ciencia*. Reynolds (2013) plantea que una de las debilidades de hacer ciencia y tecnología en Colombia, ha sido la poca inversión por parte del Estado; no se apoya la ciencia porque no genera votos políticos, y hay una politización en las entidades encargadas del fomento de la ciencia y la tecnología, como es Colciencias. Ello conlleva a un reducido apoyo a los sujetos investigadores y a la escasa movilidad de los científicos y científicas.

De hecho, en Colombia se invierte sólo el 0,449% del PIB en ciencia, tecnología e innovación, muy por detrás de Estados Unidos, de los países asiáticos y de los europeos, que invierten entre el 2% y el 5% del PIB. En América Latina, a excepción de Brasil[6], la inversión es menor al 1%; por ejemplo, en Chile es 0,7%, en Argentina 0,6%, y en México 0,5%[7].

6 Brasil invierte cerca del 2% de su PIB en investigación y desarrollo de nuevas tecnologías (Ciencia, Tecnología e Innovación - CTI), y como resultado, es hoy líder mundial en innovación agropecuaria, y el tercer receptor mundial de inversión extranjera directa agrícola. En Colombia, para el año 2012, la inversión en CTI fue apenas del 0,449% del PIB. consultado en junio 2 de 2015 de http://www.javeriana.edu.co/javerianaestereo/portal_919/?p=9670#.VYNbCfl_N8M

7 Foro Semana 2012. Colombia invierte menos del 0,4% de su PIB en ciencia y tecnología. Tomado en junio 2 de 2015, de http://www.semana.com/foro/articulo/colombia-invierte-menos-del-04-su-pib-ciencia-tecnologia/265843-3

En esa línea, en la subcategoría *Dificultades y debilidades al hacer ciencia*, Rojas (2008) plantea que hacer ciencia en regiones con condiciones de bajo desarrollo económico y social, representa un problema enorme y continuado que se expresa en las interacciones cotidianas de los actores de la educación, a saber: carencia de conocimientos, de infraestructura, de tecnología, pero especialmente de personas capacitadas y especializadas en dicha labor.

Sin embargo, es visible la importancia del desarrollo regional de la ciencia, vinculando las necesidades locales con los recursos locales y nacionales, de tal manera que la descentralización y la regionalización potencien la búsqueda de soluciones a los problemas regionales y la formación de los recursos humanos y del capital social requerido para ello (Rojas, 2008, p. 85). Es clave poner en marcha la institucionalidad existente para lograrlo a través del Sistema de Ciencia y Tecnología departamental.

El autor relaciona, además, la baja capacidad del sistema educativo para entablar un diálogo pedagógico con la ciencia normal, con las ciencias en construcción y la investigación de frontera; hace referencia a la limitada conexión entre ciencia y desarrollo social, a la baja participación de los sistemas académicos en la producción de ciencia y tecnología de punta. Analiza en la vida concreta de las IES estas problemáticas y propone caminos de solución a través de una lectura crítica del proceso de producción científica a nivel global, mediado por las TIC y por las subjetividades de los intereses personales de los estudiantes (Rojas, 2008, p. 42).

La investigación muestra la existencia de enormes vacíos en el conocimiento sobre la relación ciencia-sociedad y ciencia-formación en las IES, incluyendo el conocimiento de los investigadores e investigadoras, quienes por falta de cualificación muchas veces no usan las herramientas investigativas adecuadas (Rojas, 2008, p. 162). Concluye este autor señalando la importancia de la formación de individuos jóvenes investigadores y su participación en los grupos de investigación del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología - SNCTI. Resalta el vínculo entre ciencia y universidad en el país como una práctica social reconocida, con normatividad y estructura institucional adecuadas, sin recursos financieros suficientes, lo que la deja a merced del mercado e incide en la alta emigración internacional de científicos y científicas y de sujetos jóvenes investigadores.

En esa misma dirección, recuerda la rentabilidad de formar nuevos investigadores e investigadoras aprovechando el esfuerzo y cultura insti-

tucionales de las universidades, con relación a los grupos y semilleros de investigación. Lo anterior da réditos en la formación docente (Rojas, 2008, p. 160). El complemento natural de este proceso es la realización de programas y la resolución de problemas de investigación reales con impacto en la vida social y económica de la región.

Tecnología

Partimos de una comprensión de la tecnología como el proceso de reflexión sobre la técnica que conlleva una fundamentación científica, y como fenómeno cultural, que le ha permitido al ser humano trascender sus formas de realizar artefactos, en otras palabras, de pasar de una forma artesanal a una automatizada**.**

La Tecnología se ha convertido en esencial en el aprendizaje; es necesaria su apropiación desde horizontes pedagógicos, aprovechándolas para transformar la pedagogía tradicional, donde se parta de las problemáticas educativas y se usen adecuadamente en el proceso de transformación de esas realidades (Huergo, 2000).

La tecnología ha tenido numerosos significados, dependiendo del momento histórico en el que se encuentre. Desde la época de los antiguos griegos se está usando el concepto de técnica; en un comienzo, para ellos *teknites* eran los artesanos; más tarde *tékne*, el artesanado y también la práctica, la habilidad de hacer las cosas con cierta desenvoltura. Más adelante *tékne* pasa a ser *arte*: "la esencia del hombre tiene que abrirse (öffnen) primeramente a la esencia de la técnica" (Heidegger, 1994, p. 6).

Generalmente la tecnología se concibe como los artefactos, la maquinaria, el conjunto de los conocimientos propios de los oficios mecánicos y de las artes, o el tratado de términos técnicos.

La discusión contemporánea del tema dista bastante de estos elementos generales. Los siguientes comentarios están relacionados de manera específica con la apropiación de la tecnología en los desarrollos de los documentos analizados; se considera que:

> El vínculo universidad con el sector productivo es débil en el país, y la estrategia de apoyo estatal a las empresas de base tecnológica y a los Centros de Desarrollo Tecnológico - CDT, así como la inversión privada en este campo, no son significativas en términos de ciencia en el país. La inversión de los empresarios se dirige básicamente a la modernización

> tecnológica y muy poco a la investigación o desarrollo I+D o a la contratación de personal con perfil científico para el desarrollo empresarial (Rojas, 2008, p. 135).

En la tesis de maestría titulada "Diagnóstico de la educación técnica industrial en el Instituto Tecnológico Superior de Caldas ITEC" (Orozco, 2004), se presenta el concepto sobre tecnología considerado en el I Congreso Internacional de Educación Técnica - 2003, según el cual la tecnología es "el proceso de reflexión sobre el hacer, el saber hacer y sus fundamentos; reflexión sobre la técnica que conlleva una fundamentación científica, se estructura sobre la interdisciplinariedad, y constituye un saber complejo con efectos cuantificables". Por ello se hace más énfasis en los saberes.

En este sentido, es visible la necesidad de que, en el sistema educativo, en todos los niveles, se formen sujetos que se apropien de los retos que demanda la sociedad contemporánea.

En el contexto universitario, el panorama muestra cómo a pesar de que hay más acceso a las herramientas tecnológicas por parte de las personas —docentes y estudiantes—, las rutinas educativas y la percepción del sujeto educativo quedan ancladas en los referentes de la educación moderna; "la tecnología remite hoy no a unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras" (Martín-Barbero, 2003, p. 80) que, dadas las circunstancias, evidencian su enorme capacidad de penetración, y que hacen difícil imaginar situaciones en las que, de alguna manera, herramientas tecnológicas como las TIC no estén presentes.

Orozco (2004, p. 72) propone una *Conceptualización acerca de la tecnología*, según la cual es un saber articulado con la física, la química y la matemática en la prospectiva del diseño tecnológico, mediado por otros componentes tales como la ergonomía, la estética, la ecología, los estudios financieros, los recursos, los procesos técnicos de fabricación y prueba, las patentes, la producción industrial y el mercado.

La técnica, en cuanto a derivación del logos tecnológico, tiene que ver con los procesos de fabricación, de prueba, de manejo y de conservación del instrumento tecnológico. Sus componentes están relacionados con los procesos de expresión gráfica, de fabricación y prueba de todas y cada una de las distintas piezas que lo integran, de montaje y prueba del prototipo, de elaboración de la carta técnica y del desarrollo de las habilidades motrices requeridas para la operación y mantenimiento del artefacto resultante (Orozco, 2004, p. 78).

La tecnología es entendida como un saber particular autónomo que en su reflexión epistemológica busca establecer las implicaciones teórico-concretas de orden físico, químico, biológico y matemático que median la concepción, el diseño y la fabricación de un artefacto o instrumento tecnológico en cuanto bien o servicio para el desarrollo social. La mirada epistemológica sobre ella integra conceptualmente los componentes siguientes: el sistema, el modelo teórico, el diseño, el prototipo y las reglas de producción tecnológica. Éstos, a su vez, se hallan vinculados a la función, a la estructura, a los materiales y a los procesos de fabricación de dicho prototipo (Orozco, 2004, p. 81).

El autor resalta la convergencia de las interacciones humanas y la influencia de la técnica y la tecnología en los cambios que se han generado en la sociedad. Por ello es muy importante que se analicen desde la academia las repercusiones que provoca la incorporación de la técnica y la tecnología a la educación, ya que en la mayoría de estudios se le ha visto como un salvaguardador de los procesos educativos, pero no se han mirado los perjuicios que puede ocasionar. De por sí, esto pone de presente un problema para la educación en cuanto al manejo que se le está dando a la ciencia y a la tecnología, lo que es fundamental analizar desde el escenario de la línea en educación y pedagogía.

Formación de docentes

Los sujetos docentes, en su función de agentes dinamizadores, deben analizar todos los cambios que se están dando en los ámbitos de la Ciencia y Tecnología en lo que respecta a su utilización en las prácticas pedagógicas y en las estrategias didácticas a emplear, y estudiar qué tanto influyen en la calidad de la educación.

Orozco (2004, p. 75) reflexiona acerca de que la preparación profesional de los docentes técnicos industriales, no es pertinente para las necesidades actuales del sector productivo. Considera que una propuesta de formación profesional de Docentes en Institutos Técnicos Industriales, debe estar enmarcada en un currículo pertinente, donde maestros, maestras y estudiantes problematicen la situación real de su contexto, de tal manera que planteen soluciones con madurez y seguridad en relación con lo que conocen. El currículo problémico debe generar investigación y pedagogía propias, pues identifica necesidades y alternativas con procesos investigativos pertinentes.

Como último criterio proferido por el Icfes y el MEN, se exige que para que haya una verdadera calidad académico-técnica en las Instituciones de formación intermedia, deben existir: la fundamentación científica, humanística y metodológica; la adecuada dotación e infraestructura técnico-pedagógica; un alto porcentaje de sujetos profesores-investigadores de tiempo completo y con estatuto de carrera docente; la consolidación de la comunidad académica; la promoción de la investigación y su interacción con la docencia; procesos de auto y hetero evaluación; y sometimiento a procesos de acreditación académica, entre otros (Orozco, 2004, p. 196).

Es pues crucial que los individuos docentes se apropien eficazmente de los cambios que se generan en el mundo globalizado, para que representen transformaciones sustanciales hacia el interior de sus prácticas pedagógicas, donde prime el sujeto como constructor y agente activo de su propio aprendizaje, y no solo como receptor de información.

Horizontes de la investigación de la línea en Educación y pedagogía desde la ciencia y la tecnología

Uno de los objetivos de la línea de educación y pedagogía es *consolidar el grupo como comunidad académica en el campo de la educación y la pedagogía mediante el debate, la investigación, la comunicación de resultados, la constitución de redes y la formación de nuevos investigadores a nivel de maestría y doctorado*; en este sentido es fundamental desarrollar investigaciones donde el principal eje sea la Ciencia y Tecnología en la educación, ya que se evidencia un vacío en las tesis analizadas, debido a que son muy pocas las que investigan sobre estas categorías.

Recordando las categorías surgidas del análisis de las tesis, la categoría *Ciencia, tecnología y sociedad* es la de mayor relevancia con dos subcategorías: *Ciencia y formación de científicos o científicas* y *dificultades y debilidades al hacer C y T*. La categoría de menor relevancia es *Tecnología*, donde se identifica la subcategoría *formación de docentes*.

En esa línea, es primordial enfatizar en Ciencia y Tecnología la formación de investigadores e investigadoras, en el abordaje de la formación de sujetos investigadores, de transformación de la realidad educativa nacional, de la adecuada incorporación de la C y T a la escuela y a la academia.

En los horizontes de investigación de la línea se debe propender por investigaciones como las problemáticas contemporáneas, en especial los

cambios generados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Teniendo en cuenta ello, las TIC posibilitan nuevos modos de percepción y de lenguaje, nuevas sensibilidades y formas de escribir (Martín-Barbero, 2003) que, dadas las circunstancias, evidencian su enorme capacidad de penetración y hacen difícil imaginar situaciones en las que, de alguna manera, las TIC no estén presentes. El campo educativo no está exento de este impacto, en menor o mayor grado; y es fundamental preparar a las nuevas generaciones de investigadores e investigadoras para que se haga una mayor comprensión de los procesos de socialización que se están generando con las TIC, en la cual no solo prime el conocimiento, sino donde la economía, las comunicaciones, la educación, y los modos de producción, estén ligados a la innovación.

Es importante entender que "la educación en la sociedad de la información debe basarse en la utilización de habilidades comunicativas, de tal modo que permita participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad" (Flecha & Tortajada, 1999, p. 22). Para que un recurso como las TIC se oriente hacia ese fin, es indispensable que su incorporación afiance el desarrollo de la autonomía, la autodeterminación, la gestión del conocimiento, la potenciación de destrezas cognitivas.

La adecuada incorporación de las TIC a la educación no reside tanto en la tecnología misma sino en el ser humano que la orienta. Al respecto, Tedesco establece que:

> Las tecnologías nos brindan información y permiten la comunicación, condiciones necesarias del conocimiento y de la comunidad. Pero la construcción del conocimiento y de la comunidad es tarea de las personas, no de los aparatos. Es aquí donde se sitúa, precisamente, el papel de las nuevas tecnologías de educación (Tedesco, 1995, p. 71).

Martín-Barbero (2003) también alude al decisivo rol que deben asumir quienes se apropian de manera efectiva de los recursos tecnológicos como nuevas formas de aprehensión del conocimiento y de la misma realidad, desde escenarios de formación académica y cultural. El uso de las TIC en la Educación Superior se presta a más entornos de aprendizaje creados para el individuo estudiante, y con frecuencia esto crea algunas tensiones de algunos profesores, profesoras y estudiantes. Sin embargo, el papel de las TIC en la educación es cada vez más importante, y esta importancia seguirá profundizándose.

Por excelencia la Universidad debe ser un espacio de reflexión, de aprendizaje activo; un lugar donde el colectivo de estudiantes aproveche la información que le proporcionan las nuevas tecnologías de punta para desarrollar sus capacidades de análisis y producción de conocimiento. Por ello, sugerimos que entre los Horizontes de la investigación de la línea en Educación y pedagogía desde la Ciencia y la Tecnología, se haga un mayor desarrollo de investigaciones en torno a la educación y las TIC.

Con los procesos investigativos se busca la generación de nuevo conocimiento, y es importante generar ese conocimiento a partir de las realidades del contexto y buscando transformaciones en el campo educativo. Para Colciencias, la gestión del conocimiento tiene un papel muy importante; en la política nacional de fomento a la investigación, uno de los objetivos es "contribuir en el ámbito territorial al logro de un sistema de gestión de conocimiento e innovación que le permita a las regiones de Colombia acceder al conocimiento o emprender la investigación y la innovación requeridas para transformar su realidad" (Colciencias, 2008).

La gestión del conocimiento se puede entender como el aprovechamiento de los conocimientos y recursos, con el fin de crear beneficio y ventaja competitiva (Drucker, 1999). Podríamos decir que la gestión del conocimiento consiste en un conjunto de procesos que permiten producir y compartir bienes intelectuales; busca conseguir ventajas competitivas.

En cuanto a Estrategias de Gestión de Conocimiento (EGC) —tratándose de una institución— ésta se basa en el diseño estratégico de los procesos de creación, archivo, transferencia y aplicación del conocimiento de la organización para el logro de los objetivos competitivos (Manzanares y Gómez, 2010). Por ello la EGC se puede considerar desde los programas de educación como un factor importante para construir conocimiento, con sustento en la habilidad de producir nuevo conocimiento a partir de gestionar procesos investigativos.

Investigaciones como Regiones Investigativas (Ospina y Murcia, 2012) y el estado del arte de la línea de educación y pedagogía —en el cual se enmarca el presente capítulo— son ejemplos de gestión de conocimiento. Para aprovechar el potencial de estas investigaciones es importante que se desarrollen plataformas virtuales que faciliten su búsqueda, ya sea en repositorios[8] o en bases de datos.

8 Un repositorio es un sitio centralizado donde se almacena y mantiene información digital, habitualmente bases de datos o archivos informáticos; un ejemplo es el repositorio de la Universidad

Es importante que la producción de conocimiento sea el resultado de un proceso organizado, articulado y coherente con las realidades del país, dando un papel preponderante a la Ciencia y Tecnología, en especial a las TIC en educación.

Lista de referencias

Barragán, O. (2008). ¿Por qué Thomas Kuhn escribe una postdata a su libro "La Estructura de las Revoluciones Científicas"? *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia, 9*(18), 23-28.

Colciencias (2008). *Colombia construye y siembra futuro: Política nacional de fomento a la investigación y la innovación*. Bogotá, D. C.: Colciencias.

Chomsky, N., & Dietrich, H. (1997). *La Sociedad Global*. La Habana: Casa Editora Abril.

Drucker, P. F. (1999). *Gestión de los retos del siglo 21*. Nueva York: Harper Collins.

Echeverría, J. (1995). *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal.

Flecha, R., & Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En F. Imbernón (Coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato,* (pp. 13- 28). Barcelona: Grao.

Gallardo-Cerón, B.N. (2014). *Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia Latinoamericana.* Tesis doctoral. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Colombia.

Heidegger, M. (1994). *La pregunta por la técnica*. Recuperado de: http://www.heideggeriana.com.ar/textos/tecnica.htm.

Hobsbawm, E. (2007). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.

Huergo, J. A. (2000). Comunicación/Educación: Itinerarios transversales. En C. Valderrama, (Coord.) *Comunicación-educación. Coordenadas, abordajes y travesías,* (pp. 3-25). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores.

Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

López, J. A. (2009). Ciencia, tecnología y sociedad: El Estado de la cuestión en Europa y Estados unidos. En M. Martín-Gordillo (Coord.), *Educación, ciencia, tecnología y sociedad* (pp. 21-32). Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Manzanares, D., & Gómez, G. (2010). Estrategia de gestión del conocimiento y actitud Innovadora en empresas de Castilla - La Mancha. Un Estudio exploratorio. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, *16*, 31-54. Doi:10.1016/S1135-2523(12)60002-1

Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la Comunicación*. Bogotá, D. C.: Norma.

Orozco, J. (2004). *Diagnóstico de la educación técnica industrial en el Instituto Tecnológico Superior de Caldas ITEC*. Tesis de maestría. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Colombia.

Osorio, C. (2009). La participación pública en sistemas tecnológicos: Lecciones para la Educación CTS. En M. Martín-Gordillo (Coord.), *Educación, ciencia, tecnología y sociedad* (pp. 55-65). Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Nacional de Colombia http://www.bdigital.unal.edu.co/

Ospina, H., & Murcia, N. (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: Construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde-Universidad de Manizales). Recuperado de: http://www.cinde.org.co/PDF/Regiones%20investigativas.pdf

Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Revista Nómadas, 16, 195-202.* Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3991803

Reynolds, J. (2013, agosto 10). "La ciencia en Colombia no tiene apoyo, porque no genera votos a los políticos": Jorge Reynolds Pombo. Barranquilla: *El Heraldo*. Recuperado de: http://www.elheraldo.co/local/la-ciencia-en-colombia-no-tiene-apoyo-porque-no-genera-votos-a-los-politicos-jorge-reynolds-pombo-120533

Rojas, M. (2008). *El problema regional de la formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de educación superior del departamento del Tolima*. Tesis doctoral. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Colombia.

Sismondo, S. (2010). *An introduction to science and technology studies*. Oxford: Wiley-Blackwell. Recuperado de: http://strawjackal.org/STS/1405187654%20An%20Introduction%20to%20Science%20and%20Technology%20Studies.pdf

Tedesco, J. (1995). *El Nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Anaya.

Trayectos y horizontes, educación y pedagogía

Beatriz Ramírez-Aristizábal, Claudia Patricia Uribe-Lotero
María Eugenia Córdoba, Hamlet Santiago González-Melo

Presentación

En este capítulo presentamos el Estado de la cuestión del foco de comprensión en educación y pedagogía, a partir de la descripción y análisis de las categorías que conforman el objeto de estudio, cuyo eje central son los estudios pedagógicos en tensión y relación con las políticas, las prácticas, los escenarios, los dispositivos y los sujetos, como actores principales en el desarrollo de procesos de reflexión, innovación y transformación.

Configuramos este documento desde los resultados y aportes de las tesis finalizadas de la línea de Educación y pedagogía de la Maestría en

Educación y Desarrollo Humano y del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales; es de anotar que, gracias al trabajo adelantado por los mismos autores y autoras en el diligenciamiento del formato de investigación diseñado para ello, fue posible adelantar esta tarea, que constituye un importante insumo en términos de conocer las tendencias, regularidades y discontinuidades presentes en estos productos de investigación.

Como resultado de este trabajo, se puede observar cómo cada cual ha aportado desde su yo y sus circunstancias, desde su individualidad, al proceso de proveer sentido colectivamente al quehacer común —como actores activos del sistema educativo—, a los procesos compartidos en el aprendizaje del foco de comprensión de educación y pedagogía, con el fin de ofrecer alternativas a las problemáticas encontradas y a nuevos interrogantes en los objetos disciplinares de investigación.

A continuación presentamos las tesis y los trabajos de investigación que configuraron la unidad de Análisis, con el fin de establecer el estado del conocimiento alcanzado en las investigaciones realizadas en la línea dentro del foco de comprensión.

Tabla 1. Tesis finalizadas de Doctorado y Maestría

TÍTULO	AUTOR	AÑO
Valoración de la lectura creativa en estudiantes de grado 9º del Programa "Escuela Nueva" en los municipios de Anserma, Risaralda y Manizales en el departamento de Caldas	Cano-Corrales, Gloria Cecilia	2002
Influencia del uso de mapas conceptuales en la construcción de la habilidad clasificación en ciencias naturales	Amaya-Moyano, Blanca Lilia	2003
Diagnóstico de la Educación Técnica Industrial en El Instituto Tecnológico Superior de Caldas ITEC	Orozco-Giraldo, Julián	2004
El aprendizaje de la lengua escrita para niños y niñas en condiciones de protección	Pinzón-López, Blanca Nelly	2005
Validación de la propuesta arco, violín y flechas - El desarrollo de capacidades básicas musicales en el aprendizaje del violín en niños y niñas entre los seis y los diez años	Muñoz-Navarro, Fredy	2005
Evaluación de las competencias laborales de los egresados del programa de contaduría pública de la universidad libre seccional Pereira, periodo1999-2002	Arteaga-Casas, Luis Alberto	2005
Representaciones mentales de creatividad de los maestros de básica primaria del colegio general Rafael Reyes	Mesa-Mejía, Alba Liliana	2005
Mínimos valores para la convivencia de los jóvenes	Posada-García, José Gilberto	2005
Educación Experiencial y trabajo en equipo	González-Valencia, Gustavo	2005
La ternura como expresión del amor	Aristizábal-Restrepo, Eugenio	2005
El texto culinario como medio para la comprensión lectora en los estudiantes de grado cuarto de básica primaria del Gimnasio Coofes de la ciudad de Manizales	Sanint de Ochoa, Juliana	2005
Representaciones Mentales sobre los Problemas Matemáticos en Niños de 4º grado de Básica Primaria	De los Ríos-Valencia, Gloria del Socorro	2006
Representaciones mentales del concepto de didáctica y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas en los docentes de la Fundación Academia de Dibujo Profesional de Cali	Jaramillo-Leiva, Martha Inés	2006
Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño, Ibagué	Arévalo-Sierra, Edelmira	2007
La competencia argumentativa en ciencias sociales y humanas: estudio comprensivo sobre argumentos de estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano	Ciro-Ríos, León Sigfredo	2007
Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula	Flórez-Llorente, Édison	2008
El concepto de competencias visto desde las tesis de grado de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de los años 1997 a 1er semestre de 2006 en la línea de desarrollo cognitivo y emotiva	Zuluaga-Arenas, María del Pilar	2008
Estructura de los modelos mentales que se manifiestan en la construcción de identidad en los jóvenes adolescentes del Instituto Técnico Con familiar	Aponte-Gutiérrez, Nohora	2008

TÍTULO	AUTOR	AÑO
Actividades Metacognitivas de Planeación y Regulación en la Construcción-Producción del discurso oral argumentativo	Rodríguez-Duque, Laura Marcela	2008
Relaciones existentes entre sistema de mediación del aprendizaje, autorregulación del aprendizaje y logro académico en estudiantes de pregrado del Eje Cafetero de la Universidad Abierta y a distancia	González-Sepúlveda, Paulo César	2009
Modelos mentales sobre las prácticas de crianza de algunos adultos significativos de la escuela normal superior	Escobar-Castillo, Ruth Yamile	2009
Concepciones-obstáculo sobre cómo construyen conocimiento los niños, presentes en las docentes de preescolar	Henao-Salazar, Lilian Damaris	2011
Desarrollo de competencias comunicativas en la formación del psicólogo, una perspectiva biográfica	Robledo-Castro, Carolina	2011
Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo	Peñaranda-Correa, Fernando	2006
La Institución Educativa: escenarios de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política	Roldán-Vargas, Ofelia	2006
Vida Universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos	Murcia-Peña, Napoleón	2006
Del Encierro al "Paraíso" imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las Escuelas de Bogotá	Bocanegra-Acosta, Elsa María	2010
La Atención Educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión	Soto-Builes, Norelly	2007
Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX	Sánchez-Amaya, Tomás	2008
El Campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela Colombiana, un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968	Salazar-Andica, Martha Lucía	2008
El Problema regional de la formación de Jóvenes Investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de Educación Superior del Departamento del Tolima	Rojas-Betancur, Héctor Mauricio	2008
Equidad y Educación: estudios de caso de políticas educativas	Camargo-Abello, Marina	2008
La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes	Avila-Aponte, Rosa	2009
La Emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX	Arias-Murillo, Francisco Antonio	2010
Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario	Osorio-Vargas, Ana Elsa	2010
Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas escolares relacionadas con el pensamiento espacial en niños y niñas entre ocho y diez años	Mejía-Franco, Diva Nelly	2012
Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual,	Blandón-Colina, Tulio Felipe	2012
La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios	Urbina-Cárdenas Jesús Ernesto	2012

Dentro del proceso de categorización de las tesis y trabajos de investigación, en el foco de comprensión *educación y pedagogía*, se identificaron las siguientes categorías de mayor interés investigativo:

- Investigación Educativa y Pedagógica
- Práctica Pedagógica
- Didáctica
- Saber y Discursos Pedagógicos
- Políticas Educativas
- Escuela del Mundo de la Vida
- Escenario Pedagógico
- Enseñanza – Aprendizaje
- Diversidad
- Dispositivo Pedagógico

De las anteriores categorías, en este documento presentamos los desarrollos de las siguientes: Diversidad, Escenarios Pedagógicos, Enseñanza – aprendizaje, Investigación Educativa y Pedagógica, Escuela del Mundo de la Vida, Saber y Discurso pedagógico; en sus fases descriptiva, analítica y de proyecciones y horizontes.

En los hallazgos de esta pesquisa, con respecto a la categoría *Diversidad*, se aprecia en las tesis y trabajos de investigación una tendencia hacia el tratamiento de la homosexualidad desde la perspectiva de género —la integración desde la perspectiva de la inclusión—, especialmente para atender las necesidades especiales de otros a partir de los derechos de igualdad y libertad. Se resalta la exclusión como el proceso social contrario, que impide incluir a quienes se consideran diferentes.

En lo que respecta a la categoría *Enseñanza-Aprendizaje* se destaca la referencia a las estrategias actitudinales, a las estrategias para el procesamiento de la información, y a las estrategias metacognitivas. Se enfatiza la importancia de las actitudes prácticas en el proceso educativo y el enfoque del aprendizaje desde el sentido de los estudiantes.

Por otro lado, en lo referente a la categoría *Escenarios Pedagógicos*, se destaca en primer lugar la subcategoría *Imaginarios Dominantes en la Escuela*, los cuales corresponden a ideas, conceptos y concepciones que dan cuenta de las interrelaciones entre los miembros de una comunidad educativa y de éstos con la sociedad; en cuanto a la subcategoría *institución*,

se identifican las siguientes tendencias en la Institución educativa: escuela tradicional, escuela nueva, escuela pública y escuela con equidad social y educativa.

En alusión a la categoría *Investigación Educativa y Pedagógica,* se destaca la necesidad de fortalecer las capacidades de investigación en este dominio de conocimientos, a través del desarrollo de la investigación formativa que incorpore los avances y el estado del arte en los temas que son propios del campo educativo y pedagógico.

De otro lado, la categoría *Escuela del Mundo de la Vida* se enfoca en atender las diferencias del ser humano, lo cual implica considerar prácticas pedagógicas en consonancia con la diversidad de estudiantes y escenarios en los que se inserta la educación contemporánea, para que se conviertan en espacios para la paz, la democracia, la *diversidad* y la afectividad.

Finalmente, la categoría *Saber y Discursos Pedagógicos* aborda tres sub categorías: la primera, *Campo del Saber*, hace referencia a la esfera donde se produce el conocimiento, en el marco de aspectos teóricos y referenciales —discursos, políticas y regulaciones—; la segunda, *Práctica del Saber*, *se* refiere a la producción del conocimiento, en donde las subjetividades juegan un rol preponderante; y la tercera, *Teoría Constructivista,* remite al desarrollo de competencias en los estudiantes y las estudiantes para lograr experiencias de aprendizaje significativo en donde el estudiantado cumple un papel activo en el proceso de aprendizaje.

1. Categoría: Diversidad

Momento descriptivo

La categoría Diversidad está constituida por cinco grandes subcategorías de abordaje, en donde dos de ellas se pueden configurar en una gran subcategoría de análisis en torno al sujeto integrado o incluido; las otras fueron denominadas de la siguiente manera:

- Género
- Exclusión
- Intersubjetividad

Las subcategorías que presentan un mayor grado de relevancia en cuanto al número de relatos, son la integración y la intersubjetividad; esta última está conformada por un total de 8 recurrencias, las cuales hacen alusión a la construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula, los procesos de construcción intersubjetiva y la comunicación interpersonal.

Tabla 2. Categoría 1. Diversidad

Subcategoría	Recurrencia	Tendencias	Recurrencia	Elementos	Recurrencia
Sujeto Integrado o Incluido	3	Integración	7	n/a	n/a
		Inclusión	3	n/a	n/a
Exclusión	2	Género	1	n/a	n/a
Género	5	n/a			
Intersubjetividad	8	Mirada de Otros	2	n/a	n/a

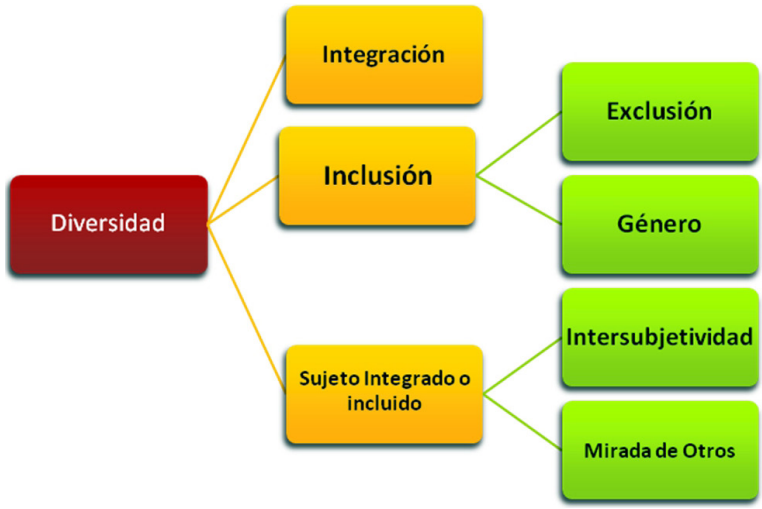


Imagen 1. Categoría Diversidad

1.1 Género

En el año 2012, en la tesis de maestría titulada *Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual*, el autor Tulio Felipe Blandón-Colina, profundizó en la maternidad/paternidad adolescente desde una perspectiva de género, en tanto se concibe como una construcción cultural, trazada por distintos

contextos sociales, culturales y económicos, multideterminada, definida según las necesidades de un grupo social específico y en una época de la historia (Palomar, 2005).

Tal como lo explica Blandón-Colina (2012), el estudio

> siguió la senda trazada por los movimientos feministas, que han logrado situar la discusión sobre la maternidad en el terreno de lo cultural, fuera del ámbito de lo biológico e instintivo, visualizándole como un fenómeno compuesto por narrativas y prácticas sociales, alimentadas y al tiempo trasformadoras de las relaciones de género (p. 8).

Acerca de la masculinidad y la feminidad, Puyana y Mosquera (2005) y Alvarado (2005) evidencian que una de las características más llamativas del patriarcado, como forma de poder, se concreta en la capacidad que tiene para asignar el espacio privado a lo femenino, como ámbito donde ocurren hechos sin relevancia relativos a la necesidad. De esta manera,

> la educación formal como institución de socialización, reproduce este modelo patriarcal y es el vehículo para la legitimación de las creencias y valores de la sociedad, fenómeno que se observa en el personal docente, cuando las reproduce en sus prácticas de aula y disciplinarias (Blandón-Colina, 2012, p. 8).

Desde el ámbito legal, en Colombia se resalta el trabajo que ha realizado la Corte Constitucional en los últimos años a favor del reconocimiento de derechos a los individuos homosexuales, tal como lo afirma la sentencia T-534/94: "(…) en aras del principio de igualdad, consagrado en la carta como derecho constitucional fundamental de toda persona humana, no hay título jurídico que permita discriminar a un homosexual"; y sumado a esto, la Corte Constitucional, en la misma sentencia, anexa una declaración de voto, en la que dos magistrados (Antonio Barrera C. y Jorge Arango M.) expresan: "(…) toda consideración basada en la conducta sexual como factor de desigualdad, lleva en sí, el germen de la discriminación". Con estas declaraciones se obligó a la Corte a no tratar a los sujetos homosexuales de manera distinta a la generalidad, por su condición sexual.

Otro de los avances en el ámbito normativo, tiene que ver con la promulgación de la Ley 1482 del 30 de noviembre del 2011, que tiene por objeto garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de perso-

nas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación. La ley en su articulo 134B plantea,

> El que promueva o instigue actos, conductas o comportamientos constitutivos de hostigamiento, orientados a causarle daño físico o moral a una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, por razón de su raza, etnia, religión, nacionalidad, ideología política o filosófica, sexo u orientación sexual, incurrirá en prisión de doce (12) a treinta y seis (36) meses y multa de diez (10) a quince (15) salarios mínimos legales mensuales vigentes, salvo que la conducta constituya delito sancionable con pena mayor. (Ley Nº 1482, 2011).

Sumado a lo anterior, en el Plan Decenal de Educación 2006-2015, en el quinto tema de los diez tratados, se habla de la educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía; lo preocupante es que no existe un abordaje directo de los asuntos de género y diversidad sexual, permitiendo así que los jóvenes y las jóvenes con condición sexual diferente, caminen solos en la búsqueda de su identidad sexual. "Lo expresado en el párrafo anterior nos lleva a preguntarnos si este vacío legal, es el causante de los acontecimientos que se han presentado en la ciudad de Manizales y muchos otros ocurridos, en diferentes ciudades de Colombia" (Blandón-Colina, 2012, p. 2).

Por otro lado, en el desarrollo teórico de la tesis de maestría de Blandón-Colina, se hace una aproximación al concepto de género desde Platero y Gómez (2007), quienes describen el género en su libro *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*, como "el conjunto de roles, tareas, comportamientos, espacios, actitudes y aptitudes que la sociedad espera que nosotros y nosotras asumamos en función de habitar un cuerpo femenino o masculino". "Con esto, queda claro que el género es una falsa categoría, incapaz de describir y definir un hombre y una mujer por su comportamiento, intereses o gustos" (Blandón-Colina, 2012, p. 19).

Además, se hace una aproximación al concepto de Diversidad sexual, desde los planteamientos de Anzaldua y Yuren (2011), quienes definen la diversidad como "la circunstancia de coexistir varios que son iguales en derechos, pero diferentes en múltiples aspectos", viendo enmarcado en esta definición el manejo que se le da a la diversidad sexual en la escuela, y el trato hacia el otro, mirándolo desde la diferencia o la igualdad. Según Collingnon (2011, p. 19), "la diversidad es un término que plantea 'variedad',

'diferencia', lo que implica que hay un referente sobre el cual se marca la variación y la diferencia".

También se encuentra en el desarrollo teórico de esta tesis, el concepto de homosexualidad, el cual ha sido planteado por varios autores e investigadores, pero se hace mayor énfasis en los planteamientos realizados por Foucault, quien en su obra *Historia de la sexualidad* (2006) sitúa el nacimiento de la categoría "homosexual" y lo cataloga como un proceso de transformación cultural, que no está enmarcado en las lógicas sociales. Desde esta perspectiva foucaultiana, es imposible entender el cuerpo sin las mediaciones de la cultura, en tanto que la sexualidad implica una constitución histórica donde se reúne una multiplicidad de posibilidades biológicas y mentales que no están vinculadas de manera natural —y que en otras culturas no lo han estado—, pues las capacidades del cuerpo y de la psique sólo adquieren significado en las relaciones sociales (Weeks, 1998, p. 20).

Más aún, la homosexualidad se define como la atracción que siente un individuo por otra persona del mismo sexo; a partir de esa atracción la persona construye una identidad particular: "es el establecimiento de relaciones no sólo sexuales sino también afectivas de carácter exclusivo" (Ugarte, 2005, p. 19). Las personas homosexuales se han catalogado como un grupo minoritario que actúa diferente con respecto a la mayoría (heterosexuales). Ahora bien, desde el plano teórico, existen dos grupos que explican la conducta homosexual: el primero de ellos, desde la parte biologicista, abordando los aspectos tanto de tipo genético como hormonal; y el segundo, el psicologista, que se concentra en aspectos del entorno (Elizo, Brugos, González y Montenegro, 2002, p. 19).

1.2 Integración

Esta subcategoría es abordada en la tesis de maestría nominada *Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual*, elaborada en el año 2012 por Brandon, en donde se menciona los planteamientos de Osorio (2009) sobre cómo en el contexto de las relaciones sociales y familiares se acude a la formación de hombres y mujeres heterosexuales, en busca de la idea de la complementariedad y de la reproducción del ser o del deber ser, contribuyendo así con la perpetuación de esquemas de comportamiento tradicional, realidad que trasciende las otras instituciones sociales como la escuela, en la que claramente se evidencia una dinámica homogenizante en donde las

diferencias, entre ellas la de género, se convierten en un problema o factor generador de conflictos.

Otra de las tesis de maestría consultadas, es la elaborada en el Instituto Tecnológico Superior de Caldas Itec, por Orozco-Giraldo. En ésta se plantea el concepto de Educación Diversificada, entendido como el complemento a la Educación Técnica Industrial, pero sin muchos elementos que la han fortalecido durante toda su existencia; posee menos campos del saber y menos intensidad horaria para consolidar las diferentes actividades prácticas.

> Dicha Educación se hace presente, debido a las políticas de gobiernos de turno, lo que ha desplazado en parte a la Educación Técnica Industrial, sin analizar el propósito para lo que fue creada; el resultado se manifiesta desde hace varias décadas, con la desaparición de varias instituciones con trayectoria en este perfil, en las grandes ciudades del país (Orozco-Giraldo, 2008, p. 36).

Ahora bien, esta subcategoría cobra mayor interés en la tesis doctoral *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y la inclusión*. En ella, se plantean diferentes acepciones del concepto de integración, tales como:

- La integración como el inicio del reconocimiento
- La integración como meter, incluir: participar
- La integración como la posibilidad de diferenciarse
- La integración como inclusión institución transformada
- La integración como cultura inclusora

Para Jiménez y Vila (1999), desde los años 50 y comienzos del 70 se desarrolla un proceso multidimensional de carácter socio-educativo, centrado en una actitud crítica a los planteamientos de la educación especial como subsistema de la educación regular y como realidad segregadora. Este proceso se cristaliza en la asunción de la necesidad de un nuevo enfoque educativo para estas personas, basado en la integración.

Son varios entonces los significados que tiene la integración. La investigadora Soto-Builes se apoya en aquellos que la consideran como un proceso que permite a quien ha sido desposeído de su lugar, volver a integrarse para ser reconocido:

> (…) integración para ser reconocido y poder luego diferenciarse como lo que es. Sin identidades previas, socialmente establecidas y definidas —país, raza, religión, profesión—, la identidad humana es inalcanzable. El que siente que su propia identidad es un estorbo, no ya para ser reconocido, sino para sobrevivir, renuncia a esa identidad hasta que el asentamiento en la sociedad, la integración, le permite volver a recuperarla (Camps, 1994, pp. 25-26).

Lo que debe continuar en ese proceso de ser reconocido es la posibilidad de diferenciarse y eso sólo se puede lograr a través de la inclusión.

1.3 Inclusión

Esta subcategoría se encuentra en dos trabajos de tesis doctoral: el de Bocanegra-Acosta y el de Soto-Builes. En la tesis de Bocanegra-Acosta, denominada *Del encierro al paraíso imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá*, se plantea el concepto de sujeto integrado e incluido, donde lo importante es el acercamiento a nuevas formas de ver y estar en el mundo, partiendo del privilegio; en palabras de Foucault, partiendo de la primera mirada, de la mirada de los otros, de los no especialistas, de los sujetos anónimos.

De otro lado, en la tesis de Soto-Builes se hace alusión al sujeto integrado o incluido en las instituciones regulares. Cuando se habla en esta investigación del concepto de inclusión, se hace énfasis en unos vínculos basados en los derechos y libertades fundamentales de las personas; en este caso, de los niños con necesidades educativas especiales, fruto de una situación de discapacidad. Y se argumenta la inclusión de las minorías en todos aquellos escenarios de donde fueron excluidas. Hoy, al tener una concepción diferente de sujeto que riñe con el imaginario del ser que privilegió el mercado a inicios y mediados de la época moderna, se busca su inclusión en los diferentes contextos, entendida ésta como una de las formas de reconocimiento y de redistribución.

Parece entonces poco posible hablar de diferencia sin hablar de inclusión, ya que han sido las diferencias o las semejanzas las que han llevado a que se esté incluido o excluido en cualquier ámbito. Considerar y reconocer la diversidad es pensar en el otro sin colonizarlo, y cuando esto ocurre, ese otro está incluido. Pero esto no es fácil en una sociedad que históricamente ha establecido categorías entre las personas, categorías que han llevado a la

construcción de estereotipos que a su vez han posibilitado que se conformen los exgrupos y los endogrupos.

Cabe señalar que la inclusión educativa hace referencia a metas comunes para disminuir y sobrepasar todo tipo de exclusión, desde una perspectiva de derecho basada en los conceptos de igualdad y libertad, principios en los que se basa toda democracia; hace referencia, además, al aumento del acceso, la participación y el aprendizaje, en una propuesta de educación para todos los miembros de una comunidad.

Lo anterior significa posibilitar a todos los estudiantes y a todas las estudiantes participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de aumento de la participación de los individuos estudiantes y la reducción de la exclusión de las culturas. Esto requiere de un cambio en la lente con que se mira al estudiantado, y un cambio en las prácticas educativas; pero ante todo se sustenta en el ejercicio de repensar actitudes fundamentales relacionadas con la educación en general, y en particular con la educación de aquellos sujetos estudiantiles que han sido excluidos o marginados por diversas causas.

Es de anotar que en este trabajo investigativo emerge como código *in vivo*: juntos, pero no revueltos: integración e inclusión. Al proponer este término, la autora pretende desplazar la mirada del déficit a los recursos que deben tener la escuela y los maestros para responder a las diferencias de cada estudiante, propuesta que permite ese acercamiento bajo el reconocimiento del Otro como Otro.

El reconocimiento del Otro como Otro en la escuela, llevaría a la búsqueda o creación —como lo plantea Pérez (1998)— de nuevas subjetividades, como una nueva forma de entender al sujeto; y, por tanto, conduciría a la construcción de nuevos espacios.

1.4 Exclusión

Esta categoría emerge básicamente de dos trabajos de grado; el primero de ellos, *Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual*, elaborado por Tulio Felipe Blandón-Colina, en el año 2012, en el cual se plantea como pregunta de investigación: ¿Qué experiencias de exclusión enmarca las relaciones intersubjetivas en el escenario escolar de jóvenes homosexuales desde el momento que admite públicamente su condición sexual?

El segundo de ellos es la tesis doctoral de Norelly Soto-Builes, en donde se presentan los planteamiento de Tezanos, según la cual la exclusión se relaciona con tres conceptos: "apartamiento de los estándares predominantes culturales y étnicos (ámbito cultural); carencia de recursos para vivir dignamente (ámbito económico); y el paro como proceso de extrañamiento social y como riesgo de vulnerabilidad y de desvinculación social (ámbito laboral)" (Tezanos, 1999, p. 76).

El término exclusión también alude a su antagónico, es decir, aquello de lo que se excluye: la ciudadanía social. Así pues, la exclusión es un fenómeno multidimensional que se relaciona con procesos sociales, que conduce a que ciertos grupos no sean considerados como miembros de pleno derecho de la sociedad. Hablar de este proceso implica que no solo se debe tener en cuenta que los excluidos lo son cuando dejan de pertenecer al entramado social, sino que la exclusión se relaciona "con los riesgos de verse centrifugado o impelido hacia los bordes críticos de la vulnerabilidad social" (Tezanos, 1999, pp. 14-21).

La exclusión de gruesos números poblacionales ha sido una cuestión histórica, situación que hoy tiende a revertirse a través de movimientos organizados tales como el movimiento contracultural, el movimiento feminista, el de las familias de las poblaciones en situación de discapacidad y muchos otros nuevos grupos sociales que buscan el reconocimiento (Fraser, 1997; Tourain, 2000; Melero, 2004), condición sociopolítica y cultural que ha renacido en los movimientos que hoy conocemos como de integración o inclusión.

Continuando con los desarrollos conceptuales en la misma tesis doctoral, se plantea que tanto la integración como la inclusión son términos polisémicos que permiten múltiples comprensiones, ubicadas cada una de ellas en distintas posturas gnoseológicas. Estas posturas han permitido que la inclusión se comprenda también desde su contrario: la exclusión (Soto-Builes, 2007, p. 77).

Desde esta mirada, Foucault considera la integración o la inclusión como fuerzas substitutivas de la exclusión. Dicho en otras palabras, la integración o la inclusión no son lo contrario de la exclusión, sino mecanismos de poder disciplinar que la reemplazan, que ocupan su espacialidad, siendo ambas figuras igualmente mecanismos de control. "La integración es un mecanismo de control poblacional y/o individual: el sistema que ejercía su poder excluyendo, se ha vuelto miope, ya no puede ver lo que pasa afuera,

entonces se propone hacerlo a través de la promesa integradora" (Foucault, citado por Skliar, 2005, p. 17).

1.5 Intersubjetividad

En la investigación doctoral titulada *Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar*, la investigadora Ana Lucía Rosero-Prado presenta el planteamiento del autor Wertsch (1989), quien considera que la intersubjetividad puede establecerse en diferentes niveles:

a) en el primer nivel, la definición de la situación de los niños y niñas es tan diferente a la de las personas adultas que resulta difícil la comunicación.
b) en el segundo nivel de intersubjetividad comienza a producirse una definición compartida.
c) en el tercer nivel la niña y el niño ya pueden realizar inferencias para comprender las producciones reguladas por las personas adultas, incluso cuando no sean implícitas.
d) en el cuarto y último nivel, la niña y el niño asumen la responsabilidad sobre la realización de la tarea.

El mismo autor también analiza algunos mecanismos semióticos que se producen en el curso de la interacción y que operan en la zona de desarrollo próximo, utilizados por las personas adultas para fortalecer las competencias individuales y la construcción de la intersubjetividad de los niños y las niñas; esto permite la aparición de nuevos procesos, capacidades y reorganizaciones en el conocimiento, los cuales rápidamente se reflejan en cambios explicitados en las diversas formas de interacción social, los que a su vez les permite construir progresivamente niveles de intersubjetividad más complejos (Wertsch, 1989, p. 69).

Otro de los planteamientos citados en este trabajo es el de Rogoff, quien plantea que cuando las personas adultas tejen relaciones desde la comunicación verbal y no verbal, la aportación de elementos de su cultura a los niños y niñas para conjugar significados y sentidos, favorece la instauración de desarrollos de intersubjetividad fundamental en el proceso de traspaso o cesión del aprendizaje (Rogoff, 1990).

Según Wood, Bruner y Ross (1976), el maestro o maestra presenta diferentes niveles en su enseñanza para que el individuo aprendiz termine

una tarea que no hubiese podido hacer solo, siendo el aula un lugar donde se da la interacción, un lugar que se constituye en un espacio simbólico o de intersubjetividad. Según Wertsch (1989), allí se manifiestan miradas, contactos, creencias e intenciones que generan mecanismos comunicativos para la construcción del saber, que ayudan a la enseñanza.

Finalmente, en palabras de Mercer (1997), el lenguaje construido desde la intersubjetividad es el punto que autoriza la existencia de conocimientos adquiridos conjuntamente entre un yo y un otro.

Momento interpretativo analítico

La categoría de Diversidad, por su amplitud, tiene distintas aristas de abordaje, una de ellas desde la perspectiva de género y con particular énfasis en el ejercicio de construcción de la diversidad sexual.

La reflexión, sin embargo, rebasa el horizonte de manifestaciones particulares de la sexualidad, para inscribirse en una búsqueda cuya principal orientación tiene que ver con la enorme plasticidad de la conducta humana y las expresiones culturales que esa diversidad produce (Moreno, p. 96).

Esta subcategoría evidencia la existencia de heterogeneidad en posiciones y formas de ver la sexualidad humana desde la subjetividad, desde la subjetivación, desde la identidad y la interacción, desde la perspectiva de género, y como categoría emergente desde la otredad.

Ser homosexual dentro de la sociedad actual, parte del hecho de reconocerse como sujeto diverso (Manosalva, 2008), con vinculación socioafectiva, trascendente a la preferencia sexual, con agencia, para incluirse como una condición más dentro de la cultura (Sen, 2002), entendida como un espacio de reproducción social, como un lugar de resistencia y de luchas simbólicas (Hernández, 2010). Dicha construcción como sujeto agente, se constituye en el anclaje para reconocer a ese otro que está ahí, que lo significa y lo afecta, y que se convierte en huella vital para la emergencia de discursos y prácticas que potencien al individuo, desde lo que aporta ese otro en su vida, y desde aquello que es capaz de construir con ese otro pues, todo sujeto, sin que importe su tiempo histórico y su memoria de época, necesita un sentido de sí, un sentido de cómo llega, dónde está y cómo va en el curso de la experiencia humana (Guarín, 2012).

De esta forma, se da apertura a una nueva posibilidad de leer la diversidad sexual desde el reconocimiento de la otredad en la homose-

xualidad subjetivada, no como un constructo teórico, sino como construcción de tejido social por medio de prácticas pedagógicas que llevan al individuo estudiante a valorar positivamente la diversidad sexual y afectiva en el aula.

Es de anotar que en Colombia, pese a la normativa y a la declaración de ser un país diverso, en las prácticas cotidianas continuan prevaleciendo discursos excluyentes y homogenizantes en los procesos escolares.

> La pedagogía y la institución escolar moderna que este ideal produjo, fueron fuertemente homogeneizadores (...), máquinas de producir efectos estandarizados por medio de tecnologías que partían de la base del todos y que cuando restituían una individualidad era, simplemente, para llevarla al grado de totalización, ahí donde estaba el hombre genérico. Esta capacidad de homogenización pedagógica arrasó con las diferencias individuales existentes en las escuelas: había que considerar a cada uno como el todo, y a todos como si fueran uno. Aquellos que no lograban formar parte de la concepción imperante del todos, estaban condenados al desvío, a la enfermedad o al destierro: alumnos irrespetuosos, peligrosos, inadaptados, indisciplinados, amanerados, hiperkinéticos, negros, pobres; docentes subversivos, demasiado antiguos, demasiado modernos, raros, etc. (Naurodoski, 1999, pp. 23-24).

La propuesta entonces es el transitar hacia la comprensión del reconocimiento de la alteridad en sujetos homosexuales, de sus rupturas y emergencias para la formación de la diversidad, de tal forma que tal reconocimiento permita plantear prácticas incluyentes, en especial en el aula de clases, procurando de esta manera dar continuidad y movimiento a la pregunta que durante siglos se han planteado los investigadores e investigadoras acerca del ethos de los sujetos homosexuales; esta vez, desde la diversidad y la otredad, y desde alternativas de inclusión, sensibilización y humanización.

Pensar la diversidad sexual desde los postulados teóricos abordados en los procesos investigativos que configuran este estado de arte, permite tomar distancia de los sesgos frente a las formas de relación con los sujetos homosexuales y las formas en que cada quien construye su subjetivación, desde el reconocimiento de la otredad, en el proceso de su

orientación sexual (Careaga, 2003), donde se ve reflejado el "deber ser" y el "querer ser".

Deshacerse de los prototipos establecidos como norma general de comportamiento y actitud frente a la relación consigo mismo y con los demás, lleva a que los sujetos homosexuales instauren formas de otredad que divergen de la tradición y de las normas sociales impuestas por instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, las empresas, y por sistemas como el cultural, el económico y el político. En ese sentido, la ruptura de los esquemas, la confrontación de la propia subjetivación, y los procesos de interacción, amplian la mirada del sujeto y de la diversidad sexual, de la que se desligan la sexualidad humana, el ethos homosexual y la identidad sexual.

Otra de las aristas desde donde se aborda la categoría diversidad, es la integración. El reconocimiento de lo humano desde el enfoque humanista —el cual desde su nacimiento se identifica con las posturas críticas que surgen de la escuela francesa e italiana y con la dificultad de demarcar los límites que toda clasificación conlleva, como lo plantea Pérez (1998)—, es el que ha dado lugar a la propuesta integradora, sin desconocer que también ha posibilitado la constitución de los "Derechos del Hombre", los Derechos de los niños y niñas y los Derechos de los individuos "Deficientes", de los cuales se ha desprendido un gran número de normas que direccionan la propuesta.

En los proyectos de investigación que han sido fuente empírica en la configuración del Estado del Arte, se evidencia por un lado una breve descripción de los movimientos que se han generado en el mundo en pos del reconocimiento de algunos grupos, los cuales han sido marginados por diferentes factores: género, etnia, entre otros.

Desde la mirada sociológica, Fraser (1997) explica que la lucha por el reconocimiento se convirtió en la forma paradigmática del conflicto político en los últimos años del siglo XX. Las exigencias de reconocimiento de la diferencia, han alimentado las luchas de grupos que se han movilizado bajo las banderas de la nacionalidad, la etnia, el género, la sexualidad y la situación de discapacidad.

Estas luchas se han dado en un mundo con exageradas desigualdades materiales. Este abordaje del reconocimiento —cultural— y la lucha por la igualdad —social— según la feminista mencionada,

> exige desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que defienda únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse coherentemente con la política social de la igualdad, eso es lo que necesita la justicia hoy en día: redistribución y reconocimiento (Fraser, 1997, p. 19).

La diada *inclusión/exclusión* es la última subcategoría abordada desde la categoría *Diversidad*, la cual permite comprender las nubes de significados que sobre el tema circulan en los espacios institucionales.

La forma de designar el proceso de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, se había denominado *integración* —generado desde los artículos 46,47 de la Ley General de Educación, mas estas orientaciones son construidas con base en propuestas teóricas que hablan ya de inclusión más que de integración, entendiendo la inclusión como la propuesta de una escuela para todos, en donde la diversidad de los estudiantes sea un valor y no una debilidad, en la que la institución se transforme para atender la diversidad del sujeto estudiantil y la integración no sea un proceso de inserción de la población con necesidades educativas especiales que sigue rotulando, proceso en el que el estudiantado se debe acomodar a la estructura mientras esta sigue igual.

Es de anotar que en el transcurso de la historia de la humanidad, la exclusión no ha sido solamente un proceso que segrega, sino también un asunto de adjetivación para nominar al sujeto —ciegos, sordos, homosexuales, locos, mendigos, sólo por mencionar algunos de ellos—, lo que ha ocasionado que la misma sociedad establezca instituciones de encierro. Según Foucault (1992), el origen de estas y de otras instituciones es parte del mundo correccional, constituido desde los juegos de poder y desde la autoridad médica, que necesitan enfermar y recluir para aplicar sus propios tratamientos y perpetuar el control.

Por otro lado, Skliar (2003) plantea que toda categorización lleva hacia idénticas representaciones de la exclusión: el individuo deficiente es excluido por su deficiencia —limitación visual, auditiva, discapacidad motriz, cognitiva—, el niño con necesidades educativas especiales por su necesidad, las mujeres por su género, los negros y negras por su etnia, etc. Estas son algunas, entre muchas otras, de las adjetivaciones que llevan implícitos procesos de exclusión.

> La exclusión, si entonces puede ser algo, es la muerte a ambos lados de la frontera: es la separación y la yuxtaposición institucional indiscriminada, es el aniquilamiento del otro; la negación a vivir en la propia cultura, en la propia lengua, en el propio cuerpo, en la propia edad, en la propia sexualidad. Una norma —muchas veces de explicación legal— que impide la pertenencia de un sujeto o de un grupo de sujetos a una comunidad de derechos y, sobre todo, el derecho a la no-mismidad; el derecho irreductible de la diferencia (Skliar, 2003, pp. 65- 66).

Finalmente, la configuración de esta categoría en el Estado de Arte lleva implícita la provocación de reconocernos en nuestras diferencias y aceptarnos por lo que somos, no por lo que representemos en los cánones que las distintas sociedades nos imponen dentro del parámetro "normal", generando travesías alternas que nos permitan continuar nutriendo la categoría *Diversidad* desde otras gramáticas, que provoquen en su despliegue el comportamiento, la actitud, la subjetividad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias, en todas las dimensiones.

Proyecciones y horizontes en la categoría diversidad

Con el fin de ir configurando los horizontes de la categoría Diversidad, es necesario comprender los trayectos encontrados en los distintos procesos investigativos, tanto de maestría como del doctorado, que posibilitaron la construcción de este estado del arte.

Para ello, la ubicación de los abordajes polisémicos de esta categoría los circunscribimos al quinquenio 2007-2011, en donde las preocupaciones por la inclusión, la integración y la diversidad adquirieron un mayor interés en las agendas de las políticas nacionales e internacionales y suscitaron múltiples intereses entre las comunidades de investigadores e investigadoras, en relación con los siguientes temas —como ángulos de lectura—:

- Perspectiva de género
- Diversidad sexual
- Inclusión
- Integración
- Exclusión
- Intersubjetividad

- Otredad
- Alteridad

Para efectos de la comprensión de las principales problemáticas evidenciadas en las investigaciones sobre los acontecimientos históricos de la época, presentamos a continuación algunas de ellas:

• **La diversidad sexual en la escuela**: Estudios realizados por organizaciones como Human Rights Watch o Amnistía Internacional, han advertido acerca de cómo estudiantes en condición de sexualidad diversa —lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas (LGBT)— reciben con frecuencia diferentes tipos de acoso, hostigamiento y violencia, por parte de diferentes actores como los docentes, directivos, personal de apoyo y sus pares, en las instituciones educativas. Como consecuencia de ello, muchos de ellos y ellas enfrentan situaciones que van desde la depresión y el bajo rendimiento escolar hasta el suicidio; lo más preocupante es que la escuela no cuenta con mecanismos suficientes para enfrentar y tramitar los conflictos derivados de la intolerancia frente a orientaciones sexuales o identidades de género no tradicionales.

• **Formación docente**: Otra de las problemáticas evidenciadas en las investigaciones tiene que ver implícitamente con la formación docente para atender la diversidad en las instituciones educativas. La escuela, aun reconociendo la existencia de esta diversidad, ha llevado a la práctica un tratamiento educativo más o menos homogeneizador en aras de una supuesta efectividad y/o rentabilidad de recursos. El papel del sujeto docente es muy importante para el establecimiento de condiciones que no favorezcan la discriminación y que promuevan la inclusión. En este sentido, el profesor o profesora debe formarse para atender la diversidad y diseñar estrategias y alternativas pedagógicas que permitan generar prácticas más heterogéneas que respeten la individualidad de los sujetos.

Entre los autores y autoras más citados y sus principales aportes teóricos al desarrollo de los procesos investigativos, mencionamos los siguientes:

Tabla 3. Autoras y autores más citados

Autores/autoras	Principales aportes
Dora inés Arroyave-Giraldo	El coeficiente intelectual se convierte en un criterio normativo que establece la barrera divisoria entre los sujetos que necesitan atenciones educativas especiales de quienes no precisan de estas atenciones especiales.
	Considera que la atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, ha transcurrido enmarcada en tres modelos de atención: el modelo médico-somático, el modelo psicológico y el modelo integrador.
Nancy Fraser	La lucha por el reconocimiento se convirtió en la forma paradigmática del conflicto político en los últimos años del siglo xx. Las exigencias de reconocimiento de la diferencia han alimentado las luchas de grupos que se han movilizado bajo las banderas de la nacionalidad, la etnia, la raza, el género, la sexualidad y la situación de discapacidad.
	Desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que defienda únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse coherentemente con la política social de la igualdad, eso es lo que necesita la justicia hoy en día: redistribución y reconocimiento.
	Nuevas posturas que reclaman o sustentan la igualdad y la equidad, han posibilitado que se generen luchas y propuestas teóricas que buscan el reconocimiento de las diferencias de etnia, cultura, género, etc.
Lady Meléndez-Rodríguez	La diversidad es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente, donde tanto relación como variedad aseguran y potencian la vida de todos los habitantes de esa comunidad.
	Toda la educación, en su forma más estricta —los mecanismos de evaluación y las normas de promoción y graduación— está fundamentada sobre medidas de normalidad, normatividad, normalización, estandarización y generalización, las que por su naturaleza son totalmente contrarias a las intenciones del respeto a la diversidad y, por lo tanto, contrarias a los valores democráticos. Estos medios buscan igualar la población que accede a la institución educativa; entiéndase esta igualación como uniformidad de capacidades y no como compensación de factores que podrían estar limitando las capacidades de los sujetos estudiantiles; es decir, igualar buscando el promedio que se considera necesario para poder ser parte del sistema educativo.

Autores/autoras	Principales aportes
Carlos Skliar	Toda categorización lleva hacia idénticas representaciones de la exclusión: el sujeto deficiente es excluido por su deficiencia —limitación visual, auditiva, discapacidad motriz, cognitiva—, el niño o niña con necesidades educativas especiales por su necesidad, las mujeres por género, los negros por su raza. Estas son algunas, entre muchas otras, de las adjetivaciones que llevan implícitos procesos de exclusión.
	El otro irrumpe en cada uno de los sentidos en que la normalización fue construida; en esa irrupción sucede lo plural, lo múltiple, la discriminación, la pérdida de fronteras, la desorientación temporal, el desvanecimiento de la propia identidad; la única aceptación posible es al otro en la soberanía de su diferencia, en su misterio, en su lejanía, en su ser irreducible (...), Y es aquí donde la política, la filosofía y la poética de la diferencia se reúnen.
	Las ideas de darwin sirvieron para ubicar, distribuir y confinar a las personas en aquel fragmento evolutivo de los menos dotados, una espacialidad provisoria que debía ser sobrepasada —inclusive exterminada— por los más aptos en la dinámica inexorable de la selección humana.
	Sospecha del argumento de cambio que se ha ubicado tan fuertemente en las regiones de la educación, para llevarlo hasta la pregunta de si realmente la diversidad es un nuevo argumento de cambio o se trata nuevamente del juego integrador/inclusor. Disyuntiva que este investigador considera solo se puede resolver en el análisis profundo de la cuestión del otro.
	Parece no haber un cierto consenso en torno a la idea de que ya no hay un modo único de entender la educación especial; es más, ya no hay tal cosa como la educación especial, sino una invención disciplinar creada por la idea de "normalidad" para ordenar el desorden originado por la perturbación de esa otra invención que llamamos "anormalidad.
	La exclusión, si entonces puede ser algo, es la muerte a ambos lados de la frontera: es la separación y la yuxtaposición institucional indiscriminada, es el aniquilamiento del otro; la negación a vivir en la propia cultura, en la propia lengua, en el propio cuerpo, en la propia edad, en la propia sexualidad. Una norma —muchas veces de explicación legal— que impide la pertenencia de un sujeto o de un grupo de sujetos a una comunidad de derechos y, sobre todo, el derecho a la no-mismidad; el derecho irreductible de la diferencia.
Alain Touraine	El sueño de someter a todos los individuos a las mismas leyes universales de la razón, la religión o la historia, siempre se transformó en pesadillas, en instrumento de dominación.
	La del llamamiento al sujeto, a la vez como libertad y como cultura, llamamiento que encontramos tanto en los movimientos de mujeres como en los que se preocupan por las minorías.

Autores/autoras	Principales aportes
Nuria Pérez-De Lara	En su libro "la capacidad de ser sujeto: más allá de las técnicas de la educación especial", sólo a mediados del siglo xx se reconoce su humanidad, es decir, hasta el siglo anterior había un grupo de seres humanos desalojados de lo que es ser humano.
	En las prácticas de educación especial ya había un determinado concepto de sujeto que "se afirma y se niega, se mueve y se para, vive y muere, en relación a ese tejido institucional que al tejerlo le entreteje y al construirlo le constituye, esa era la mirada de un sujeto sujetado. Dicha mirada se posa precisamente en los límites: lo ineducable, lo deficitario en educación. Se trata de un sujeto humano oculto bajo un fantasma, el fantasma de su completud, de un sujeto humano dominador de un todo del que él mismo quedaba excluido...".
	Plantea que la época de los encierros tuvo mucho que ver con la consolidación del binario normalidad/anormalidad, por ende de la exclusión; y luego con el fortalecimiento de instituciones especializadas para la población que no cabía en la sociedad, que era considerada la escoria —entre los que se contaban además de los locos y mendigos las personas en situación de discapacidad—. No es un mero proceso de exclusión el que se da en la época clásica, es también un proceso de adjetivación para nominar al sujeto: ciegos, sordos, retardados mentales, locos.
	La consideración social sobre las deficiencias sufrió un cambio radical, aunque no absoluto, respecto de todos estos aspectos. Y ello fundamentalmente porque la repercusión mundial que tuvieron las dos primeras guerras… produjo grandes conmociones en la concepción del ser humano… y un obligado reconocimiento de su gran capacidad para la negación del "otro"… la experiencia aniquiladora de las grandes guerras marcó profundamente la concepción moral sobre las deficiencias que, desde la locura hasta la más anuladora deficiencia física, podían aparecer a los ojos de todos como algo de lo que no se podía precisamente culpar al individuo.

Es de anotar que las investigaciones consultadas se centraron en la comprensión de la categoría diversidad, desde los siguientes ámbitos: la diversidad sexual, la inclusión y la integración.

Queda un último aspecto a tratar en la configuración de esta categoría, como clave de lectura: la de complementar estas miradas con rutas potenciales de comprensión de la diversidad.

• Una primera ruta tiene que ver con los planteamientos de Gimeno Sacristán, quien nos moviliza a pensar la diversidad como heterogeneidad fáctica, lo que implicaría nuevas denominaciones, puesto que la diversidad que se trata de nombrar es sumamente reducida y es poco posible que con los nombres que se tiene se pueda generar movilizaciones y transformaciones en las instituciones, en especial en la escuela. De hecho, el lenguaje delimita y nos limita en las posibilidades de actuación. Entonces es importante

considerar que, teniendo en cuenta que esa heterogeneidad fáctica se sale del lenguaje objetivado que actualmente circula, se debe empezar a crear otros lenguajes que se constituyan en nuevos mundos y en posibilidades de actuar y pensar la realidad.

• Otra ruta posible es el cuestionarnos sobre el mismo concepto de diversidad, y preguntarnos de qué estamos tratando cuando hablamos de diversidad, quiénes son los actores que nos imponen abordar esta categoría. Es decir, abrir posibilidades críticas en torno a este orden. Al respecto, un grupo de investigadores e investigadoras que están trabajando al lado de Carlos Skliar, invitan a pensar en la manera como la diversidad se está convirtiendo en una retórica de moda, en una forma socialmente aceptada y adecuada de nombrar lo mismo, de nombrar a unos otros que son considerados como los distintos pero manteniéndolos siempre al margen, configurándose un "nosotros normal" y dejando de lado a unos otros, que son quienes se deben nombrar: las negritudes, los pueblos indígenas, las personas en situación de discapacidad, los individuos pobres, los sujetos desplazados, cada vez más denominando nuevos colectivos humanos que se agrupan como aquello que es considerado la diversidad.

Skliar y Téllez (2008), plantean cómo la diversidad se convirtió en una posibilidad, o en una palabra para nombrar al sujeto extraño, al extranjero, a quien nos es ajeno, viéndolo siempre con una cierta exterioridad, sin lograr focalizar la mirada en nosotros mismos para entendernos dentro de esa diversidad, dentro de esa diferencia. Estos autores consideran que otras palabras como diferencia y alteridad son mucho más potentes para pensar esa escuela que atiende la diversidad y que se conmueve frente a las relaciones con cualquier otro. Desde esta perspectiva los investigadores proponen entender la diversidad no como unos otros, no como unos cuantos otros, sino como sinónimo de responsabilidad en torno a relaciones de alteridad.

Desde esta ruta de comprensión, también presentamos algunos planteamientos de Sergio Emilio Manosalva, quien invita a pensar críticamente la diversidad, al plantearnos que ésta indica formas de control y de sometimiento, formas de intervención sobre algunos, distanciándonos de las posibilidades de identificar en la diversidad una forma de reconocer la esencia del otro, de cualquier otro, y enriquecernos en ese encuentro.

Para concluir, es necesario comprender la categoría diversidad, no sólo como un tema de las agendas políticas de los Estados, no sólo como un concepto abstracto que nos remite a pensar en unos grupos extraños y exóticos, alejados e invisibles. Pensar en la diversidad no puede seguir connotando sólo aquellos que son señalados, estigmatizados y normalizados. Comprender la diversidad consiste en valorar y considerar a cada quien como significativo para relacionarse, como otro que es diferente, que es incomprensible desde mis propios esquemas y por eso mismo es único; y mi labor consiste en dejarme conmover por y con el otro, y movilizar las apuestas formativas a partir de ese conmovernos juntos.

2. Categoría: Enseñanza-aprendizaje

La categoría Enseñanza – Aprendizaje se compone de diferentes subcategorías orientadas a aspectos de orden didáctico, dado que el acento en esta categoría reside en la importancia de la implementación de los procesos de adquisición y transmisión de conocimiento, en diferentes niveles educativos a partir de los profesores y profesoras, quienes de diferentes maneras posibilitan dicha aprehensión por parte de los alumnos y alumnas.

Momento descriptivo

La categoría enseñanza – aprendizaje contiene 6 subcategorías

- Educación experiencial (Cuenta con 5 relatos)
- Enseñanza técnica (contiene un relato)
- Métodos de enseñanza (no tiene relatos que la soporten)
- Enseñabilidad (tiene un relato)
- Adquisición de conocimientos (cuenta con un relato)
- Aprendibilidad (cuenta con 15 relatos)

Tabla 4. Categoría Enseñanza-aprendizaje

FOCO DE COMPRENSIÓN: Educación – Pedagogía							
Categoría	**Recurrencia**	**Subcategoría**	**Recurrencia**	**Tendencias**	**Recurrencia**	**Elementos**	**Recurrencia**
Enseñanza - Aprendizaje	6	Educación Experiencial	5	n/a	n/a	n/a	n/a
		Enseñanza Técnica	1	n/a	n/a	n/a	n/a
		Métodos de Enseñanza	0	n/a	n/a	n/a	n/a
		Enseñabilidad	1	Enseñanza Técnica	1	n/a	n/a
				Métodos de Enseñanza	0	n/a	n/a
		Adquisición de Conocimientos	O	n/a	n/a	n/a	n/a
		Aprendibilidad	15	Adquisición de conocimientos	0	n/a	n/a
				Enfoque de Aprendizaje	4	Aprendizaje Significativo	1
						Zona de desarrollo Próximo	2
				Zona de desarrollo Próximo	2	n/a	n/a
				Aprendizaje en la Universidad	1	n/a	n/a
				Obstáculos de Aprendizaje	2	n/a	n/a
				Pasión de Aprender	5	n/a	n/a
				Ritual de Aprender	1	n/a	n/a

Imagen 2. Enseñanza y aprendizaje

La categoría Enseñanza – aprendizaje está compuesta por 6 subcategorías: Educación experiencial, enseñanza técnica, métodos de enseñanza, enseñabilidad, adquisición de conocimientos y aprendibilidad.

- La primera subcategoría Educación experiencial cuenta con 5 recurrencias.
- La segunda subcategoría que es enseñanza técnica tiene una recurrencia
- Métodos de enseñanza no tiene recurrencias ni tendencias.
- La cuarta subcategoría Enseñabilidad tiene una recurrencia y dos tendencias que son, Enseñanza técnica con una recurrencia y métodos de enseñanza con cero recurrencias.
- La subcategoría Adquisición de conocimientos no tiene recurrencias.
- La subcategoría Aprendibilidad tiene 15 recurrencias y 7 tendencias que son: Adquisición de conocimientos con 0 recurrencias; Enfoque de aprendizaje con 4 recurrencias; y también encontramos 2 elementos: Aprendizaje significativo con una recurrencia, y Zona de desarrollo próximo con 2 recurrencias; Aprendizaje en la universidad con una recurrencia; Obstáculos de aprendizaje tiene 2 recurrencias; Pasión de aprender tiene 5 recurrencias; y la última tendencia es ritual de aprender, con una recurrencia.

En su tesis doctoral *Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar*, Rosero, A. (2013) se refiere al aprendizaje en los siguientes términos:

El aprendizaje puede ser abordado desde diversas teorías; en este caso, se toma como referente la perspectiva constructivista del aprendizaje, la cual ha sido estudiada desde distintos enfoques y teorías. Coll (1992), la sistematizó de la siguiente manera: a) como una teoría genética; b) como una teoría del desarrollo intelectual, un aprendizaje verbal significativo; c) como una teoría del procesamiento humano de la información; y d) como una teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje. Cada una de ellas presenta variantes en su interior frente al proceso de aprendizaje, pero coinciden en que piensan a los niños y niñas como sujetos activos y participes en el aprendizaje y en la construcción del conocimiento, a partir del cual leen realidades y construyen su identidad. Siguiendo al mismo autor, éste organiza la concepción constructivista en torno a tres ideas fundamentales: a) el estudiante es quien construye su conocimiento a través del uso de sus competencias y de sus saberes instituidos; b) los niños y las niñas son quienes mediante su actividad mental pueden elaborar estructuras de pensamiento que viabilizan la reconstrucción de un conocimiento cultural y socialmente reconocido; c) la tarea del maestro o la maestra se inscribe en conjugar los procesos internos de construcción de conocimiento del estudiantado, con el saber cultural determinado (Rosero, 2013, p. 66).

En su Tesis Doctoral *La Pasión de aprender*, Urbina-Cárdenas (2012) plantea importantes reflexiones en torno a los aprendizajes de los estudiantes universitarios.

En cuanto a las concepciones de aprendizaje, fundamentalmente se encuentran siete ideas sobre el acto de aprender: a) el aprendizaje como incremento de conocimiento; b) el aprendizaje como memorización; c) el aprendizaje como adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica; d) el aprendizaje como abstracción de significados; e) el aprendizaje como un proceso interpretativo que conduce a la comprensión de la realidad; f) el aprendizaje como cambio en la persona; g) el aprendizaje como ejercicio cotidiano de los cinco sentidos.

Los tres primeros tipos de aprendizaje corresponden a las concepciones ingenuas y superficiales. Las cuatro últimas, a las concepciones

de aprendizaje elaborado, profundo y holístico. Aunque la mayoría de los individuos participantes en el estudio se ubica en las concepciones de segundo tipo, hay quienes manifiestan en sus textos que aprender es "adquirir conocimientos para ponerlos en práctica". Indagamos la injerencia sobre este asunto, y evidenciamos, al menos de forma parcial, la profunda influencia de algunos sujetos docentes en la configuración de estas ideas sobre el aprender.

Las segunda categoría, que se deriva de esta macrocategoría sobre el aprender, son los rituales de aprendizaje que utilizan los estudiantes apasionados a la hora de formarse. Los relatos nos permitieron ubicar tres tipos de estrategias generales: estrategias actitudinales, estrategias para el procesamiento de la información, y estrategias metacognitivas.

El primer tipo de estrategias actitudinales se refiere a las estrategias de control del contexto —condiciones ambientales, disposición del material de estudio—; estrategias interpersonales —relación con el profesorado y con las compañeras y compañeros—; y estrategias afectivas y de automanejo —disposición personal frente al estudio—.

A la hora de aprender, los estudiantes utilizan estrategias para el procesamiento de la información de carácter atencional —hacia dónde dirige la atención—; estrategias para la búsqueda y selección de la información —dónde está y qué información necesita—; estrategias para codificar y organizar la información —qué códigos utilizar para ordenar la información—; estrategias para recuperar, repetir y almacenar

La información —cómo recordar la información para utilizarla cuando la necesita—; para comunicar y usar la información —qué hacer y cómo comunicar la información que posee—; y estrategias de personalización y creatividad con la información —qué nuevas cosas se pueden hacer con la información—.

El individuo estudiantil apasionado utiliza estrategias metacognitivas con el fin de controlar y regular adecuadamente todas las funciones, procesos, estrategias, habilidades y características que influyen a la hora de emprender el acto de aprender. Con base en estas estrategias, es posible ser conscientes de las capacidades y limitaciones propias, y de los procedimientos, técnicas y métodos para aprender. Entre ellas se encuentran las estrategias de conocimiento y las estrategias de regulación y control.

2.1 Educación experiencial

En la tesis de Maestría de González-Valencia (2005), la Educación Experiencial se concibe como la Estrategia de enseñanza-aprendizaje que involucra a las personas y grupos humanos en actividades físicas o intelectuales, a campo abierto —outdoors— o en sitios cerrados —indoors—, donde se les enfrenta a actividades-retos: bajos, medios o altos, exigiendo niveles específicos de coerción, creatividad y cohesión, los cuales dependen del estado del equipo, y de las personas y conceptos a trabajar.

2.2 Enseñabilidad

Enseñanza técnica: En la tesis de Maestría *Diagnóstico de la educación técnica industrial en el Instituto Tecnológico Superior de Caldas Itec.* (Orozco-Giraldo, 2004), se plantea que en la Educación Técnica Industrial se visualiza un manifiesto legado de los diferentes pedagogos y pedagogas en la historia de la Educación, que se da como la posibilidad que tendrían los estudiantes y las estudiantes de conocer mejor el mundo natural a través de las actividades prácticas.

Esto hace que se potencie su talento y su pensamiento, lo que es positivo considerando que luego tendrán una gran responsabilidad en la sociedad que los acoja. Por tanto, no podemos mirar su fortaleza sólo en la parte humana, sino también en los desarrollos productivos en la industria y en el sostenimiento y conservación del medio natural, máximo proveedor de los recursos con los que se experimenta en este tipo de formación (p. 35).

Según el documento del Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior - Icfes y del Ministerio de Educación Nacional - MEN (2002), sobre los retos de la educación técnica y tecnológica en Colombia, citado por Orozco-Giraldo (2004), una alternativa de organización de la educación responde al reconocimiento de que los diversos tipos de instituciones y programas post secundarios son diferentes entre sí, en términos de sus objetivos respecto al conocimiento —de carácter científico, tecnológico, técnico, cultural, etc.—, y que por tanto desempeñan diferentes funciones —económicas, sociales y culturales—, lo que requiere una organización en sus diversos subsistemas o instituciones, diferenciados horizontalmente entre sí, según sus diversos objetivos y funciones (p. 60).

Los resultados de la investigación dan cuenta de las falencias en pedagogía y didáctica que presentan la mayoría de los profesores y profesoras encargados de realizar los procesos formativos con el estudiantado. Igual-

mente los recursos institucionales son escasos frente a la gran demanda en este tipo de educación técnica, de tal manera que, siguiendo los lineamientos de calidad educativa, es necesario mejorar la implementación de ese tipo de educación.

2.3 Aprendibilidad

En su Tesis Doctoral "La pasión de aprender", Urbina-Cárdenas (2012) se refiere a la aprendibilidad, en los siguientes términos:

> (…) se plantea un estudio sobre la pasión de aprender desde dos ámbitos claramente establecidos: la pasión vista como impulso, movimiento, como motor de la historia que hace posible el aprender (Maturana, 2001, 2002; Serres, 2003; Fried, 2004; Torre y Moraes, 2005; Day, 2006; Brockbank y McGill, 2008). Y el aprender en la universidad, desde la perspectiva de los estudiantes, ubicada en la teoría de los enfoques de aprendizaje (Biggs, 1993; Entwistle, 1987; Entwistle y Ramsden, 1983; Marton y Säljö, 1976; Valle, González-Valencia, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000) [p. 63].

En los resultados de dicha investigación, se plantea la capacidad de aprender a partir de los sentidos que los estudiantes universitarios le dan a sus propios procesos de aprendizaje a partir de la facultad intelectiva, de su propia razón de ser, en la medida en que correspondan a un gusto personal, a la voluntad propia del sujeto aprendiente, a su vocación individual; al placer que producen el acceso al conocimiento y al saber, por la dinámica que se genera.

Momento interpretativo analítico

La concepción misma de aprendizaje ya supone e involucra una cierta mirada del proceso educativo. Atiende de alguna manera a los procesos cognitivos y a las relaciones unidireccionales en la perspectiva de la transmisión del conocimiento; en ese sentido, mucho se ha dicho al respecto, en cuanto a la dinámica, a la complejidad, a los actores que lo conforman. Ir a los estudiantes es ubicar una parte fundamental en el análisis del fenómeno, en cuanto son los propios intereses de los estudiantes quienes definen los criterios, actitudes y posibilidades que configuran la contraparte del acto de educar.

La vivencia, lo experiencial, juega en este sentido una capital importancia, toda vez que implica un verdadero aprendizaje significativo, una

interiorización del conocimiento que supera toda representación desde el estudio de la mera teoría. Dicha perspectiva adquiere gran importancia y significado en cuanto permite un sentido de apropiación inigualable en relación con otras formas de acceso al conocimiento.

En un país donde se ha adoptado como premisa básica la educación para el trabajo, y cuyas políticas de inclusión de la población a la educación se han establecido a partir de políticas que priorizan la educación técnica y tecnológica, se impone la reflexión sobre la formación de estos trabajadores y trabajadoras de la sociedad, en términos de las formas para transmisión de los saberes prácticos que hacen parte del oficio específico en cada caso.

Tabla 5. Proyecciones y horizontes en la categoría Enseñanza-Aprendizaje

Temporalidad	Temas	Problemáticas	Autores
Las tesis revisas dan cuenta del periodo 2004 – 2013 y se refieren mayoritariamente a los temas de aprendibilidad y educación experiencial.	Se destacan diversos temas, de acuerdo con los distintos intereses investigativos de los autores y autoras de las tesis, sin vislumbrarse mucha coincidencia entre las diferentes propuestas desarrolladas.	La mayor recurrencia en las investigaciones revisadas, se enfoca principalmente en las diferentes acepciones del aprendizaje. Esta característica permite una gran riqueza en los abordajes, los cuales se efectúan a la saga de un proceso de tanta complejidad como es el del aprendizaje. Éste ocupa mucho más de la mera transmisión y adquisición de conocimientos, hacia una suerte de nuevas posibilidades que permiten dar cuenta del fenómeno educativo como nuevo dispositivo de formación y apertura de la mente humana en sus diferentes niveles.	Orozco-Giraldo (2004) González-Valencia (2005) Urbina-Cárdenas (2012) Rosero-Prado (2013)
A qué se ha limitado		**Horizontes**	
Las tesis dan cuenta de manera profunda fundamentalmente de los temas de la educación experiencial y la aprendibilidad. Los referentes y teorías que soportan las investigaciones terminadas, enfatizan en múltiples formas de concebir el concepto de aprendizaje, desde constructos epistemológicos disímiles, así como también diferentes contextos de aplicación en la educación.		Si bien los conceptos de aprendizaje, educabilidad y aprendibilidad tienen una fuerte impronta en el campo educativo, en las tesis revisadas no hay suficientes elementos de innovación en la comprensión de dichas formas de abordaje de los temas referidos. En un mundo cambiante, es necesario nuevas formas de pensar e implementar los modos como se realiza el acto educativo en perspectiva de co-construcción y de aprendizajes de orden horizontal.	

Subcategoría	Recurrencia	Tendencias	Recurrencia	Elementos	Recurrencia
Imaginarios Dominantes en la escuela	10	Imaginario Educativo	1	n/a	n/a
		Intencionalidades Sociales	1	n/a	n/a
		Orden Simbólico	1	n/a	n/a
		Representaciones	7	n/a	n/a
Institución	11	Estudios sobre Universidad	4	n/a	n/a
		Institución Social de la Universidad	0	Estudios sobre universidad	4
				Imaginarios sobre universidad	1
		Instituciones de Encierro	1	n/a	n/a
		Escuela Nueva	1	n/a	n/a
		Escuela Pública	5	Emergencia de la Escuela	2
				Equidad en la educación	5

3. Categoría: Escenarios pedagógicos

Momento descriptivo

La categoría *Escenarios pedagógicos* está compuesta por dos subcategorías: Imaginarios Dominantes en la escuela, e institución.

La Primera subcategoría —Imaginarios dominantes en la escuela— contiene 10 recurrencias, y se encuentra dividida en 4 tendencias, que son: Imaginario educativo, que tiene 1 recurrencia; Intencionalidades sociales, que tiene 1 recurrencia; orden simbólico, que tiene 1 recurrencia; y representaciones, que tiene 7 recurrencias.

La segunda subcategoría, denominada *Institución,* tiene once recurrencias y se encuentra organizada en 5 tendencias, que son: estudios sobre universidad, que tiene 4 recurrencias; Institución social de la universidad, que a su vez contiene 2 elementos: el primero es estudios sobre la universidad con

4 recurrencias, y el segundo es imaginarios sobre universidad, con 1 recurrencia; la siguiente tendencia es Instituciones de encierro, que tiene 1 recurrencia; escuela nueva, con 1 recurrencia, y Escuela pública, con 5 recurrencias; esta tendencia cuenta con dos elementos, que son: Emergencia en la escuela, con 2 recurrencias, y Equidad en la Educación, con 5 recurrencias.

Imagen 3. Categoría Escenarios Pedagógicos

Los trabajos revisados dan cuenta de las diferentes formas como se aborda y se reflexiona en torno a los espacios donde se llevan a cabo las acciones pedagógicas y educativas.

3.1 Imaginarios dominantes en la escuela

La Primera subcategoría —Imaginarios dominantes en la escuela— se encuentra dividida en 4 tendencias, que son: Imaginario educativo, Intencionalidades sociales, orden simbólico y representaciones.

3.1.1 Imaginario Educativo: En la Tesis Doctoral *Vida Universitaria: Un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos*, Murcia-Peña (2006), se hace referencia a los imaginarios, y a partir de la tradición teórica se retoman sus definiciones y posibilidades de educación en el ámbito educativo. A este respecto, la Tesis Doctoral *Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá*, Bocanegra-Acosta (2010, p. 30), retoma a Silva (2005), quien afirma que "la teoría de los Imaginarios no se ocupará sólo de lo que la gente piensa, sino de los productos simbólicos que generan esos pensamientos. Es así como los imaginarios no son fantasías ni meras representaciones; son realidades cognitivas y perceptivas que tienen efectos sobre el mundo material". De esta manera, "La escuela entonces, como objeto imaginado y como objeto de discurso, se enfrenta tarde o temprano a su propio imaginario o al menos, al imaginario que se teje en torno a lo educativo, a los sujetos que intervienen en ella y a la impronta que cada generación le asigna en su tarea redentora, formadora o socializante". Bocanegra-Acosta. (2010, p. 29). Los citados autores plantean que

> la incorporación del deseo, lo subjetivo entre los elementos para ver la escuela de hoy, aquella a la que nos confronta el presente, es un aspecto fundamental ya que lo subjetivo es constitutivo de las escuelas y debiera estar presente cuando se piensa en su experiencia práctica (p. 21).

3.1.2 Representaciones: En su tesis de Maestría, Narváez y Jaramillo-Leiva (2006), plantean que cuando decimos representación, nos referimos a la formulación del saber que construye el sujeto docente sobre el concepto de didáctica, y que se expresa tanto en las definiciones que elabora como en las prácticas pedagógicas que realiza. Se puede considerar que la relación entre el saber y las representaciones es fundamental para la didáctica, y no lo es —como en general se ha pensado— la relación entre la representación y el conocimiento. La diferencia entre saber y conocimiento se vuelve fundamental, en tanto que el saber corresponde a las representaciones provenientes de la experiencia, mientras que el conocimiento es

propio de la apropiación del método científico (pp. 34-35). En efecto, la representación es uno de los conceptos fundamentales de los estudios sobre funcionamiento de la mente desde la psicología cognitiva, y permite explicar el aprendizaje de manera diferente, entendido desde la psicología conductista. Esto, porque hoy se puede reconocer que el aprendizaje no sólo es un problema de adquisición de hábitos y conductas, sino, más allá de eso, es todo un trabajo mental en el que se van elaborando conceptos y representaciones (p. 36).

En la Tesis Doctoral *Vida Universitaria: Un estudio desde los imaginarios de Maestros y Alumnos*, Murcia-Peña (2006), se estudian los imaginarios sociales de la Universidad, los imaginarios instituidos, instituyentes y radicales, sobre los simbólicos y sus relaciones con los imaginarios, las representaciones, el signo, todo ello en el marco de las teorías de la construcción de la realidad social.

3.2 Institución

La segunda subcategoría, denominada *Institución*, se encuentra conformada por cinco tendencias que son: Estudios sobre universidad; Institución social de la universidad; Instituciones de encierro; Escuela nueva y Escuela pública.

Murcia-Peña (2006) se refiere al concepto de Institución, que se encuentra asociado a las formas como socialmente se instauran diferentes espacios de organización, los cuales se adecúan de acuerdo a fines concretos de acción.

- Institución Social de la Universidad
- Estudios sobre Universidad

La construcción social de la universidad y del conocimiento es de constante referencia en la mayoría de los procesos de comunicación, lo cual expresa una tensión imaginaria respecto de los símbolos formales donde la importancia se centra en el control y seguimiento, en la evaluación según las orientaciones de calidad expuestos por el CNA, en los programas académicos y la estructura curricular, en la función docente, investigativa y de extensión, en la infraestructura y dotación tecnológica, y en unos sujetos docentes con formación en postgrado. El estatus de la Universidad en general cambia también según esta configuración. Pero para la gran mayoría, la universidad cumple con el papel de formación para el trabajo. Sólo se recuperan algunos imaginarios radical/instituyen-

tes que buscan otros propósitos, asignando al maestro los escenarios y además otras funciones (Murcia-Peña, 2006, p. 154).

3.2.1 Institución de Encierro: Situar los imaginarios desde la teoría del asombro, y reconocer que lo que estaba en un objeto o formaba parte de una operación se desplaza en otro y se presenta con nuevas propiedades que asombran, nos permite comprender la emergencia de la escuela, por un lado, desde instituciones de encierro y acogida, desde instituciones herméticas, aisladas, silenciosas y silenciadas, como la cárcel, los hospitales, hospicios y beneficencias —instituciones que en un inicio cumplieron la misma función—; y por otro lado, la familia; instituciones o instancias de las cuales se desprendieron algunas propiedades que actuaron como condiciones de posibilidad, al instalarse, recomponer y reconfigurar lo que hoy conocemos como escuela (Bocanegra-Acosta, 2010).

3.2.2 Escuela Nueva: Según la tesis de Maestría de Cano, Montoya y Zuluaga-Arenas (2002), la Escuela Nueva fue el movimiento pedagógico cultural más importante en Europa y Estados Unidos durante las primeras décadas del siglo XX. Tal movimiento puso en jaque la educación tradicionalista, pasiva, rutinaria y autoritaria, propuso nuevos conceptos y principios pedagógicos progresistas, y fundó nuevas escuelas en las cuales se ensayó, se experimentó y se validó con éxito tales principios. Sus pioneros más famosos fueron María Montessori —en Europa— y Jhon Dewey —en Estados Unidos—. Esta nueva metodología propuso metas educativas, nuevos conceptos de desarrollo de los niños y niñas, otro concepto de la experiencia educativa y una relación maestro–alumno horizontal. Se propuso reconocer a los niños y niñas como lo que son, es decir, como verdaderos seres humanos, diferentes por su proyección de afianzamiento y de realización de sus potencialidades. Esta nueva pedagogía parte de una concepción antropológica moderna, de una ética de la libertad relativista y pragmática, de una concepción holística biopsicosocial del sujeto infantil, y del moderno concepto de conciencia en su funcionamiento y desarrollo.

3.2.3 Escuela Pública: En la Tesis Doctoral *El Campo de Saber sobre la Lectura y la Escritura en la Escuela Colombiana: un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968* (Salazar-Andica, 2008), se establecen como hallazgos los diferentes objetivos que perseguía la Escuela Pública:

> El objeto de la Escuela: El saber sobre la lectura y la escritura está inscrito en una madeja de relaciones entre los diversos

> elementos que constituyen el concepto de la misma […]el objeto de la escuela siempre estuvo ligado a la "formación de hombres sanos de cuerpo y espíritu, buscando elevar el sentimiento moral y religioso de los niños" (Salazar-Andica, 2008, p. 136).

Más adelante, los mencionados autores se refieren al aspecto teleológico de la educación, de la siguiente manera:

> El propósito fundamental de la educación tenía como prioridad perfeccionar el carácter, habilitar para la vida ciudadana mediante la instrucción en los deberes, derechos y sobre todo contribuir en el refinamiento de la conducta. Expresiones como formar, elevar e instruir, tienen significativas connotaciones desde el punto de vista de la función enunciativa de los discursos así, "formar hombres sanos de cuerpo y espíritu y elevar el sentimiento moral y religioso e instruir a los niños en derechos y deberes" (Salazar-Andica, 2008, p. 137).

3.2.4 Equidad de la Educación: En la Tesis Doctoral Equidad y Educación: Estudios de caso de políticas educativas (Camargo-Abello, 2008), se analiza la relación entre equidad social y equidad educativa. De esta manera se establece una primera categoría denominada *fracturas y formas de resistencia de la escuela desde la equidad* (p. 241), en la cual se abordan temáticas como la fractura del modelo escolar (p. 241), la fractura en la relación existente entre la política educativa y la equidad, y las fracturas de la institución educativa en el escenario de la generación de condiciones para la equidad.

En esta categoría se identifican las fracturas, entendidas como rupturas, fraccionamientos y fisuras de la educación, y los ideales que recorren el mundo escolar cuando ellos se enfrentan a la realidad de superar la inequidad. En segundo término, las resistencias son leídas como reconstrucciones que hace el proyecto educativo en su esfuerzo por mantenerse, lo que incluye la capacidad de recomposición que traen consigo las instituciones escolares, para hacer presencia en sus espacios sociales y continuar ofreciendo esperanza a la población (Camargo-Abello, 2008, p. 241).

La segunda categoría se denomina *las formas de resistencia de las escuelas hoy*; en ella se plantea que la resistencia, en este caso, revela la capacidad que tiene la institución educativa para mantenerse a pesar de los evidentes signos de debilidad y agotamiento de los efectos producidos

a partir de la función asignada. De esta manera —formas de resistencia de la escuela desde la equidad— se identifican las fracturas, entendidas como rupturas, fraccionamientos y fisuras de la educación y de los ideales que recorren el mundo escolar cuando éstos se enfrentan a la realidad de superar la inequidad; y, en segundo término, las resistencias son leídas como reconstrucciones que hace el proyecto educativo en su esfuerzo por mantenerse, lo que incluye la capacidad de recomposición que traen consigo las instituciones escolares, para hacer presencia en sus espacios sociales y continuar ofreciendo esperanza a la población (Camargo-Abello, 2008, p. 241).

A pesar de que la macropolítica intenta enfrentar la problemática de inequidad de la educación y, por esta vía, contribuir a superar la inequidad existente en la sociedad, se esperaría que a través de la educación, los distintos grupos de la sociedad logren insertarse en ella en forma productiva, no sólo desde el punto de vista económico sino también social (Camargo-Abello, 2008, p. 291). Sin embargo, a pesar de la aplicación de diversas estrategias en dicho sentido, la brecha entre sectores distintos de la sociedad no ha cambiado sustancialmente, ya que no es lo mismo igualdad que equidad, y los factores asociados a la procedencia y al capital de los escolares establecen distinciones estructurales que marcan y marcarán siempre diferencias.

Momento interpretativo analítico

Hablar de imaginarios y representaciones supone una suerte de ideas, conceptos y concepciones que circulan en los medios educativos y en sus distintos contextos, en los que surgen las diferentes interrelaciones y formas de donde emergen las tradiciones, instituyéndose en el cuerpo social que las produce, trayendo consigo a su vez nuevas formas y sentidos. Es así como el lugar de enunciación de las representaciones y los imaginarios se inserta en diferentes contextos del quehacer educativo, circunstancia de la que dan cuenta las investigaciones en los ámbitos pedagógico y didáctico en correlación con las tradiciones experienciales y científicas de las cuales se derivan, y que hacen alusión a diferentes expresiones de la cultura en el marco de las teorías de la construcción social.

Frente al carácter panóptico de la institución educativa, son célebres las disquisiciones de Foucault (1976) en Vigilar y Castigar, a propósito de la función de control y agenciamiento de disímiles dispositivos de subjetivación que se instituyen en diferentes instancias y contextos en la Escuela.

Por su parte, la llamada Escuela Nueva emerge como posibilidad de diferencia e innovación frente a la escuela tradicional, en contextos de difícil acceso, planteando nuevas formas de concebir la educación y generando profundas transformaciones, especialmente en el sector rural. Nuevas relaciones se establecen en la perspectiva de un efectivo planteamiento en pos de un desarrollo humano integral.

Al realizar una historización del sentido de la educación pública en Colombia, se encuentran archivos desde la época de la colonia —como lo demuestra Martínez (2011)— en donde es posible observar cómo algunas concepciones ideológicas y excluyentes siguen presentes a pesar de que la enunciación política en principio supuestamente aboga por un sentido de equidad social; un discurso preparado desde las élites en franca distancia con la educación que el país necesita, un discurso que traiciona su propio derrotero y que finalmente amplía las brechas existentes a nivel social.

Tabla 6. Proyecciones y horizontes en la categoría Escenarios pedagógicos

Temporalidad	Temas	Problemáticas	Autores
Las tesis revisas dan cuenta del periodo 2006 – 2010 y presentan múltiples espacios donde la acción educativa ejerce su labor. En este periodo, los análisis efectuados dan cuenta de transiciones de reformas que no han tenido el impacto esperado, y de la evaluación de postulados que hacen parte de la delimitación del llamado escenario pedagógico.	El Escenario pedagógico trasciende el mero espacio escolar, asunto que permite generar diversas concepciones de lo educativo. Las tendencias que se observan en dichos trabajos apuntan a las formas de control institucional atadas a concepciones teleológicas de la educación, frente a la postulación de propuestas libertarias como la Escuela Nueva, que buscan despegar toda la creatividad de los infantes. A nivel del análisis de las políticas educativas diseñadas, muchas veces éstas quedan cortas frente a la complejidad de la situación social.	Los imaginarios sobre la escuela determinan en buena medida las dinámicas de las instituciones educativas en sus diferentes manifestaciones y niveles. La impronta de la historia de la educación y la pedagogía, tanto a nivel global como local, marca aspectos fundamentales en las formas de proceder por parte de los actores involucrados, en cuanto obedecen a un rol social específico y a unas determinaciones sociales concretas.	Murcia-Peña (2006) Narváez y Jaramillo-Leiva (2006) Bocanegra-Acosta (2010) Salazar-Andica (2008)

A qué se ha limitado	Horizontes
Las tesis dan cuenta de manera rigurosa de territorios atravesados por los intereses investigativos de sus autores, en el marco de un amplio horizonte sobre el cual proseguir con indagaciones que permitan ampliar el espectro del campo educativo estudiado. Los referentes y teorías dan cuenta de manera acertada de la discusión puesta en escena en los diferentes lugares a nivel local y global.	La misma elaboración del estado del arte va generando una línea de acción en función de posibilidades de profundización a partir de las investigaciones terminadas, así como de los nuevos interrogantes que las mismas tesis suscitan. Esta es la forma de ir generando tradiciones fuertes en la academia que permitan tanto un reconocimiento a futuro como un aporte real y concreto a la sociedad. De alguna manera algunas de las tesis de Doctorado en el curso de la línea Educación y pedagogía, imaginarios, saberes e intersubjetividades, como las de Elsa Inés Ramírez sobre Escuela Nueva, Beatriz Ramírez sobre el campo de la gestión educativa, y Hamlet Santiago González-Valencia en relación con el Saber pedagógico de los profesores universitarios, están dando cuenta de esta tarea. No obstante, investigaciones en relación con temas de educación no formal, de educación experiencial, de educación para adultos y de educación popular, vendrían muy bien a complementar la categoría de espacio pedagógico, desde una connotación amplia.

4. Categoría: Investigación educativa y pedagógica

Momento descriptivo

La comunidad académica de la línea de investigación en Educación y pedagogía del Doctorado en Ciencias sociales, Niñez y Juventud, determina que la investigación en educación y pedagogía, como producción científica en el campo de la educación, es una forma social de producción que se puede dar en dos vías: en primer lugar, de manera especializada en grupos e instituciones, especialmente en las Instituciones de Educación Superior -IES- que a su vez certifican el conocimiento como "científico" para diferenciarlo de otros tipos de conocimiento, como de sentido común, tradicional, local, culturalmente localizado, etc.; y en la segunda vía, mediante el conocimiento científico, por múltiples canales, especialmente a través de medios masivos de comunicación; por esta vía se extiende al conocimiento social, se universaliza y forma parte del conocimiento en la vida cotidiana, modificándola, traduciéndose en el prejuicio y en la ultra-generalización, que tienen una alta incidencia en la vida corriente de las personas (Heller,

1977); el conocimiento de sentido común "constituye, desde este punto de vista, el material de toda ciencia que requiere, sin embargo, ser gestionado y formalizado en términos científicos (Pineda, et al., 1997) en ese juego de relaciones ciencia-sociedad" (Rojas-Betancur, 2008, p. 43).

Como forma de organización, la ciencia, los científicos y las comunidades académicas tienen un significado social; son entidades valoradas desde una lectura cultural en particular; son además estereotipadas y distribuidas según las tipologías propias de la mentalidad social. La ciencia se restringe en determinadas actividades académicas; así, por ejemplo, la investigación educativa y pedagógica tiene su lugar, sus coordenadas y sus significados. El científico en educación y pedagogía es un actor social con una alta carga valorativa que goza de un estatus y de un reconocimiento público al interior de la academia, de las instituciones y de la comunidad.

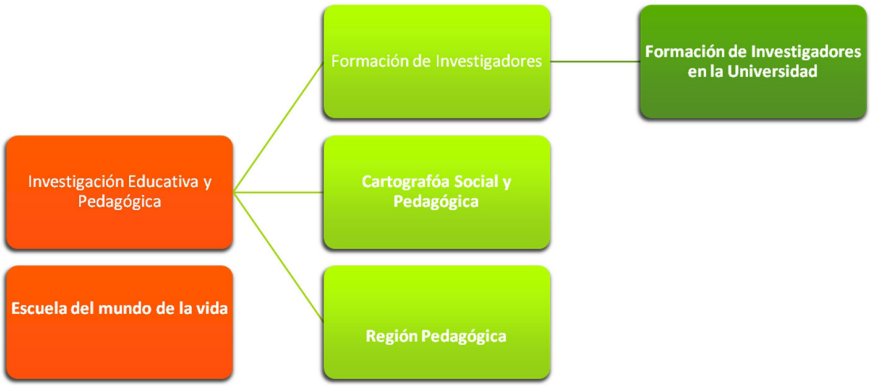
El sentido valorativo del significado y alcance de la investigación opera al interior de las comunidades académicas, entre sus propios miembros, como sistema de creencias (Manassero y Vázquez, 2000), y en lo social como forma de trabajo especializado. Para el sistema educativo, la investigación es un imperativo institucional y un componente de las labores "naturales" del ejercicio de formación, y la investigación educativa y pedagógica no solo debe aportar conocimiento para la comprensión de los fenómenos educativos, sino además garantizar que ese conocimiento pueda ser aplicado en beneficio de la comunidad educativa, en todas las áreas y disciplinas escolares.

A continuación presentamos el mapa de la categoría con sus respectivas subcategorías.

Tabla 7. Categoría Investigación Educativa y Pedagógica

Subcategoría	Recurrencia	Tendencias	Recurrencia	Elementos	Recurrencia
Formación de Investigadores	11	Formación de investigadores en la Universidad	2	n/a	n/a
Cartografía Social y Pedagógica	1	n/a	n/a	n/a	n/a
Región Pedagógica	2	n/a	n/a	n/a	n/a
Escuela del Mundo de la Vida	4	n/a	n/a	n/a	n/a

Imagen 4. Investigación Educativa y Pedagógica



Dentro del foco de comprensión Educación-Pedagogía, la categoría denominada Investigación Educativa y Pedagógica está constituida por un total de 21 recurrencias distribuidas en tres subcategorías, así: Formación de Investigadores con un total de 11 recurrencias, enmarcándose con gran fuerza de visibilidad; y con la tendencia de Formación de Investigadores en la Universidad, con dos recurrencias. La subcategoría Región Pedagógica con dos recurrencias y, finalmente, la Cartografía Social Pedagógica, con una recurrencia. Además, la categoría Escuela del Mundo de la Vida, que dentro del foco de comprensión es la que menor recurrencia tiene, con un total de cuatro.

Momento interpretativo analítico

4.1 Formación de investigadores

Es una de las subcategorías a las que se hace alusión en la tesis doctoral titulada *El problema regional de la formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de educación superior del departamento del Tolima*, (Rojas-Betancur, 2008), presentada en el doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; en este trabajo, el autor aborda los temas relacionados con los individuos jóvenes, la formación científica y la Universidad.

De igual manera, la formación de investigadores es abordada por la comunidad académica de la línea de investigación en Educación y pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en el libro

Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010, cuyos editores académicos son: Héctor Fabio Ospina-Serna y Napoleón Murcia-Peña, libro publicado en el año 2012.

La subcategoría formación de investigadores hace énfasis en el tema de formación de jóvenes investigadores, que tiene un amplio marco conceptual y una mirada interdisciplinaria que requiere la aplicación de instrumentos puntuales para el desarrollo de las cinco dimensiones, así: la relación investigación-universidad en la formación de jóvenes investigadores, la investigación y el desarrollo regional, grupos y centros de investigación, las comunidades académicas y la formación científica en la Universidad; la predisposición de los estudiantes frente a la investigación en las instituciones de educación superior, y la formación de jóvenes en la Universidad.

Conceptualmente, el tratamiento del tema de formación de jóvenes investigadores involucra el análisis de procesos educativos y sociales respecto a la situación de una región considerada de bajo desarrollo en ciencia y tecnología (Observatorio de Ciencia, Tecnología e Innovación del Tolima, 2007), y que por su parte ha promovido muy poco el trabajo científico en las instituciones de educación superior, como estrategia de formación integral y como posibilidad de incidencia en el desarrollo social y económico de la región. Se considera que el debate actual se instala en el cambio de perspectiva de la producción de ciencia, y que el modelo Ciencia, Tecnología e Innovación —CTI— se orienta hacia una apertura social del modelo *Ciencia, Tecnología y Sociedad* —CTS—; esto no es un simple cambio nominal, sino una renovación más profunda del debate por el sentido de hacer ciencia en una sociedad con grandes desafíos para una transformación del sistema educativo (Gaviria, 2002). Al interior del debate se puede circunscribir el tema de formación de jóvenes investigadores, no solo como una estrategia complementaria a los sistemas formales de ciencia y educación profesional (Castañeda y Ossa, 2005), sino además "como una condición necesaria para el avance de la investigación con un sentido social y con la mirada puesta en la posibilidad de avanzar en el tema del retraso interregional en los temas de CTS" (Almario et al., 2001, citado en Rojas-Betancur, 2008, p. 23).

Tabla 8. Proyecciones y horizontes en la categoría Formación de Investigadores

Temporalidad	Temas	Problemáticas	Autores
2006 - 2011	La relación investigación-universidad. Investigación y desarrollo regional. Comunidades académicas. La predisposición del individuo joven hacia la investigación. La formación universitaria en investigación.	El sistema educativo colombiano promueve la formación de sujetos investigadores en distintos campos del conocimiento científico. La formación de jóvenes sujetos investigadores no sólo es una política Nacional, sino un propósito general del sistema educativo y particular de las instituciones universitarias que buscan mejorar la capacidad científica y tecnológica del país. Por lo tanto, los aspectos como la investigación formativa y la formación de sujetos investigadores, son acciones estratégicas para el avance de la ciencia y la tecnología al servicio del desarrollo social.	Jorge Ossa Londoño Beatriz Castañeda Gómez Fanny Almario Mayor
A qué se ha limitado		**Horizontes**	
A establecer la importancia de la incorporación de la investigación como un proceso y una función natural de la docencia. Al diseño y aplicación de estrategias didácticas de investigación en el aula, en el proceso de enseñanza de la investigación científica.		La formación de sujetos investigadores debe ser asumida como una verdadera cultura de investigación en las IES, apoyadas con estrategias púbicas para el desarrollo. Encontrar un verdadero valor a la ciencia, la investigación y la formación científica. Que la formación de una comunidad de científicos y de una generación de jóvenes investigadores contribuyan al desarrollo cultural y material, presente y futuro del país.	

4.2 Cartografía social y pedagógica

Para esta subcategoría, los temas abordados hacen referencia a regiones investigativas, educación y pedagogía, investigación en educación y pedagogía, que son descritos en el libro *Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010*; texto que tiene como investigadores nacionales a Héctor Fabio Ospina-Serna, Profesor Emérito del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales; y a Napoleón Murcia-Peña, Profesor de la Universidad de Caldas; y como investigadores regionales a Jorge Oswaldo Sánchez-Buitrago, Profe-

sor de la Universidad del Magdalena; Blanca Nelly Gallardo-Cerón, Profesora de la Universidad Católica de Oriente, Rionegro; Tomás Sánchez-Amaya, Profesor de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, actualmente Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, D.C.; Jesús Ernesto Urbina-Cárdenas, Profesor de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta; y Ana Lucía Rosero-Prado, Profesora de la Universidad Santiago de Cali.

En esta subcategoría —*Cartografía social pedagógica*—, la cartografía como posibilidad de adentrarse en el laberinto de la investigación en educación y pedagogía en Colombia, se asoma hoy como una opción relevante para reconocer desde adentro sus coordenadas y lugares de enunciación. "Crear cartografías para navegadores", esto es mapear —para la ingeniería de sistemas— quiénes están generando proyectos de diferentes dimensiones y desde diversas perspectivas, para permitir y facilitar a sus usuarios "navegar" por una amplia zona de sistemas predefinidos. Pero mapear en ciencias sociales, es también crear cartografías para hacer posible y facilitar los recorridos de los seres humanos en su geografía. Una geografía llena de accidentes no solo del orden de territorio sino de todo lo que en éste se articula como posibilidad de aquello que lo hace ser particular, de lo que en éste habita y de los fenómenos que ese habitar propicia. En el campo de la investigación en educación y pedagogía, los linderos de esta geografía se han trazado desde los mapas convencionales y hegemónicos y, por tanto, esta geografía únicamente precisa cartografías de algunos lugares comunes, sin detenerse en esos relieves escondidos en la espesura del bosque, en esos lugares de poca visibilidad, que pese a no ser tan evidentes comienzan a proyectar su colorido en el gran escenario del paisaje. El texto producto de la investigación, se presenta como un desvelar de las regiones que están definiendo la maraña constitutiva del paisaje de la investigación en educación y pedagogía en Colombia.

De ahí que se apoya en la lógica de Michael Serres (1995), buscando cartografiar ese mundo que se moviliza en la dinámica misma de las reconfiguraciones de las lógicas sociales y humanas. No pretende encerrar el mundo de la investigación en los límites de unos linderos trazados desde las regiones construidas, sino que ensaya mostrar las movilidades que en la geografía investigativa colombiana se han ido estructurando hasta escenificar un mapa dinámico, colorido, multidiverso y polifónico. Por ello, en el libro *Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de*

maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010, la cartografía social pedagógica permite construir un conocimiento integral del territorio educativo, comprendido como espacio sociocultural y temporalmente asignado; en él se muestra el esfuerzo por la posibilidad de surgimiento, por la contingencia de nuevos trazos construidos desde la sensibilidad hacia el paisaje explorado. De ahí la posibilidad que daba la categoría de "región" de Serres (1995), ya utilizada en importantes investigaciones como la Expedición Pedagógica; la región como reconocimiento de la dinámica total del entorno en la investigación, como el reconocimiento de la movilidad contingente de perspectivas y posibilidades, pero también de objetos de investigación y fenómenos a investigar; como sensibilidad al posicionamiento y desplazamiento de esas nuevas y viejas tonalidades del paisaje, como opción de generar nuevos trazos en la geografía investigativa en educación y pedagogía en Colombia.

4.3 Región pedagógica

Al igual que la subcategoría cartografía social pedagógica, los temas abarcados por esta subcategoría son descritos en el libro *Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010* (Ospina & Murcia, 2012).

La región pedagógica es un espacio de ejercicio colectivizante, siendo entendido esto en un marco amplio de significación cultural, y la regionalización como el camino necesario y de tránsito continuo para la construcción misma de región; ambas revitalizan las necesidades de desarrollo, de planificación, de organización e inversión, de grandes esfuerzos para articular el concurso de sectores dinámicos y potenciales de una geografía social que se percibe a sí misma como problemática e incipiente, con enormes ausencias de una identidad que oriente la construcción colectiva; la reunión de lo disperso y lo diverso como estrategia de ahorro de energía colectiva, sin desconocer por ello lo diferente que particulariza la identidad regional. Además, es prudente plantear la existencia de región, no solo como proyecto en construcción, sino como realidad social, histórica y geográfica, poblada de sentidos y de contenidos socio-culturales. La región se construye, se comunica e interactúa. Las interacciones son necesarias en una doble vía: "Hacia adentro" las personas que la conforman, es decir, que en distintos grados hacen parte de un proyecto colectivo y son prudentemente cercanas entre sí para reconocerse como parte esencial de una región o de un conflicto de región; deben, como

es apenas lógico, definir cuál es esa región que realizan y que desean en una especie de colectivización del sueño, de enunciación y deseo, en todo caso, de publicación del proyecto; y "Hacia afuera" la región se extiende, hace presencia. No basta con la apertura de los mercados externos, eso es apenas una consecuencia lógica de la dinámica regional en el mundo de hoy; el ámbito de lo externo y la proyección en él es el mecanismo más eficaz para ganar identidad y adquirir conciencia de los límites y limitaciones regionales, pero en una secuencia que se pretende positiva para el desarrollo humano.

Tabla 9. Proyecciones y horizontes
Cartografía social y pedagógica y Región pedagógica

Temporalidad	Temas	Problemáticas	Autores
2000 - 2010	Se parte de una noción inicial de la investigación pedagógica y educativa; luego se exploran las tensiones entre lo educativo y lo pedagógico como categorías centrales de esta investigación, llegando hasta la exploración de antecedentes y lecciones aprendidas en relación con la investigación educativa y pedagógica en el país. Se establecen las coordenadas metodológicas. Se toma la investigación arqueológica como un instrumental que permite la articulación de la descripción y el análisis de diversos saberes referidos a la educación y la pedagogía. Se establece el recorrido en la investigación. Y se logra identificar las regiones investigativas en Pedagogía y Educación, desde las tesis de grado en maestrías y doctorados teniendo en cuenta diferentes focos de comprensión. Descripción arqueológica del objeto educación y pedagogía.	El desconocimiento de los procesos investigativos, el no conseguir o alcanzar a dar razón de la procedencia de los factores que hacen posible incursionar en un campo de estudio con el fin de reconocer en él formas diferentes y alternativas de proceder, a tal punto que propicien descubrir las condiciones que facilitan la conformación de nuevos regímenes de verdad. Se asume la cartografía como la posibilidad de adentrarse en el laberinto de la investigación en educación y pedagogía en Colombia.	Michel Serres Sabina Habegger Lula Mancila Juan Herrera Joan Pages

A qué se ha limitado	Horizontes
A descubrir, configurar e interpretar un conjunto de trabajos académicos, teniendo en cuenta las lógicas de construcción, las racionalidades, las trayectorias y las tensiones, y cómo todo ello converge a un campo de acción fluido que se configura en la medida en que procede el análisis y emergen las realidades educativas y pedagógicas trabajadas en las tesis de grado de maestrías y doctorados en educación, para mapear las regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia, desde los focos de comprensión: títulos - temáticas y fuentes de información, objetivos – propósitos, opciones metodológicas y perspectivas teóricas. En las zonas geográficas del Caribe colombiano, el Eje Cafetero, Antioquia, Santander y Valle del Cauca.	Avanzar en la sistematización de la pedagogía/educación como teoría acumulada, contribuyendo a las ciencias sociales, permitiendo conocer representaciones novedosas de las praxis educativas, en particular en cada contexto, de tal manera que se pueda ampliar la identificación de regiones.

5. Categoría: Escuela del mundo de la vida

Momento descriptivo

La categoría escuela del mundo de la vida tiene cuatro recurrencias donde se pone de manifiesto la escuela como escenario de formación y socialización en el que se establece no solo el conocimiento, sino el enseñar a aprender a vivir, y en el que se incluye la comprensión del mundo; se trata de una escuela que permite un espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para conocer el mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones, además de preparar a los individuos para que hagan parte de la sociedad que los ha acogido, y los responsabilice de su conservación y de su transformación.

En la tesis doctoral *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y la inclusión* (Soto-Builes, 2007), la educación, la pedagogía y la escuela responden al mundo de la vida y a la diversidad, y son integradoras e inclusivas. La autora hace alusión también a que la escuela del mundo de la vida pasa del déficit a las posibilidades educativas. En la identificación y definición de la categoría, Ofelia Roldán-Vargas (2006), en su tesis *La institución educativa: Escenario de formación política, de niños y niñas, que se configura desde el ejercicio mismo de la política*, considera la escuela del mundo de la vida como un "actor educativo".

Momento interpretativo

El escenario pedagógico que hoy se percibe en el mundo, se ajusta a las diversas propuestas pedagógicas con el fin de atender las diferencias del ser humano. En el país, algunos estudios de la pedagogía y la educación han hecho varias propuestas que buscan atender varios frentes: pedagogía para la paz, pedagogía afectiva, pedagogía para la democracia, pedagogía conceptual, pedagogía para la diversidad, geopedagogía, entre otras.

Por lo que plantean Ibarra, Martínez y Vargas (2000, citado en Ospina-Serna y Murcia-Peña, 2012, p. 43), "la comprensión hoy de la pedagogía nos coloca frente a un sector heterogéneo y disperso del conocimiento"; por lo tanto, lo que se busca entender es cómo el sujeto que era considerado objeto de la educación especial, hoy está en las aulas de las escuelas del mundo de la vida, en procesos que se han denominado integración o inclusión.

Por ello, mientras no se cambie la mirada del sujeto en Colombia, se continuará con la misma concepción de personas limitadas, discapacitadas, personas que no son de la escuela del mundo de la vida, sino de la educación especial. Cabe resaltar que la escuela es para todos y que las prácticas que históricamente se han realizado se deben transformar para poder responder a la diversidad de los estudiantes.

De igual manera, es importante establecer que en el mundo de la vida, los niños y las niñas pueden, desde su reconocimiento como sujetos de derechos, convertirse en sujetos políticos, dentro de lo cual los actores educativos familiares, escolares y comunitarios juegan un rol muy importante en lo relacionado con la creación de ambientes educativos que favorezcan la participación democrática, siendo los niños y niñas reconocidos como los actores importantes de su propio desarrollo.

Tabla 10. Proyecciones y horizontes de la investigación en la categoría: Escuela del mundo de la vida

Temporalidad	Temas	Problemáticas	Autores
2001-2006	Posturas teóricas y pragmáticas que asumen los actores de las instituciones donde se realizó el estudio. La relación establecida entre éstos y las propuestas de integración e inclusión, entendidas como las posibilidades de inclusión de quienes están en el sin lugar para que puedan participar; dicho lugar sería la escuela. Aproximación comprensiva a la constitución del sujeto político en la escuela, muestra cómo los niños y niñas construyen y reconstruyen contextos sociales de sentido, toman decisiones, tramitan sus pluralidades, construyen su identidad en relación y aparecen en la escena pública como sujetos de acción y de discurso. El estudio además demuestra cómo los niños y niñas se conciben a sí mismos como sujetos políticos que le apuestan a la distribución del poder, a la construcción del "entre nos" y a la expansión de la libertad —como condición y a la vez resultado del ejercicio político—, determinada según ellos y ellas por la capacidad de los actores, la fuerza y pertinencia de las instituciones o marcos de acción, y los recursos disponibles con que cuenta cada uno de los colectivos humanos que allí interactúan.	Se ha identificado que la No aceptación de la diferencia es la que ha llevado a la exclusión de un gran grupo poblacional, además la imposibilidad de hablar de diferencia o diversidad sin hablar de exclusión o inclusión. La pobreza política y en consecuencia, por la fragilidad del tejido social, se reflejan de manera particular en la escuela como escenario de socialización política, centralizando en su función gran parte de la esperanza de configurar una sociedad más próspera, más equitativa, con un funcionamiento racional e incluyente, que nos permita avanzar hacia una humanización más plena.	Ernesto Schiefelbein, Rodrigo Vera, Humberto Aranda, Zoila Vargas Víctor Corco Miquel Martínez, Gonzalo Jover, Cruz Pérez y Patricia Villamor.

A qué se ha limitado	Horizonte
Se hace un breve recorrido por las disciplinas donde emerge el concepto de diversidad, su significación y su aporte a la Educación; se hacen reflexiones sobre el fenómeno de la inclusión. Se plantea el impacto de las comprensiones diversidad-inclusión en la escuela y la pedagogía en el país. Recoger las voces de niños y niñas e interpretar su pensamiento y su sentir, como punto de partida frente al compromiso de crear ambientes educativos favorables al desarrollo de su dimensión política desde temprana edad.	Generar un verdadero movimiento en pos de la construcción de una escuela para todos. Construir con los propios niños y niñas nuevos escenarios de interacción, que además de edificadores en el sentido humano del término, permitan cerrar la enorme brecha intergeneracional y apostarle a un país más equitativo e incluyente.

6. Categoría: Saber y discursos pedagógicos

Momento descriptivo

Dentro del foco de comprensión Educación-Pedagogía, la categoría "Saber y discursos pedagógicos" se compone de tres subcategorías:

- Campo del Saber
- Práctica del Saber
- Teoría Constructivista

La subcategoría Campo del saber es la de mayor número, con 25 recurrencias. Las tendencias asignadas a la subcategoría Campo del saber son: constitución del campo de saber —12 recurrencias—, la que a su vez presenta el elemento Cortes históricos del saber, con siete recurrencias. Las otras tendencias de la misma subcategoría son: rectoría —cuatro recurrencias—; dominios discursivos y no discursivos —dos recurrencias—; y lucha, una recurrencia.

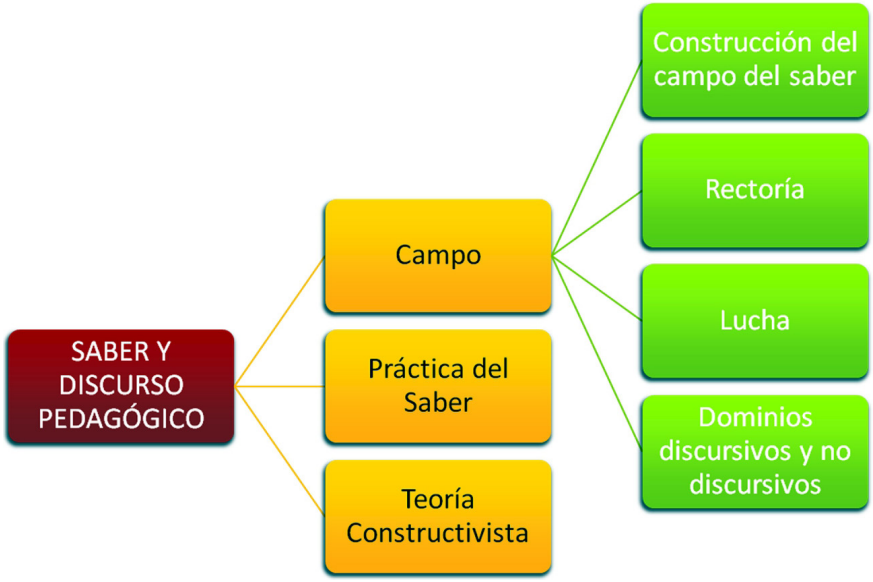
Las subcategorías Práctica del Saber y Teoría Constructivista, presentan de 3 y 2 recurrencias, respectivamente.

La gráfica 1 muestra las recurrencias de los elementos encontrados en la categoría Saber y Discursos Pedagógicos.

Tabla 11. Categoría Saber y discursos pedagógicos

Foco de Comprensión	Categoría	Recurrencia	Sub-Categoría	Recurrencia	Tendencias	Recurrencia	Elementos	Recurrencia
Educación y pedagogía	Saber y discursos pedagógicos	31	Campo	26	Constitución del campo del saber	12	cortes históricos del saber	7
					Rectoría	4		
					Lucha	1		
					Dominios discursivos y no discursivos	2		
			Práctica del saber	3				
			Teoría constructivista	2				

Imagen 5. Saber y discurso pedagógico



6.1 Saber y discursos pedagógicos

La aproximación a la categoría Saber Pedagógico y discursos pedagógicos sigue las palabras de Bontá (2013), quien establece una distinción entre saber y conocimiento, al expresar: "(…) el saber como sustantivo, tiene una connotación que lo distingue del conocimiento: expresa una síntesis de estudio y experiencia que siempre se manifiesta en la acción" (p. 28). La misma autora sugiere que el discurso pedagógico remite a la dimensión discursiva de la práctica pedagógica, que desarrolla sus códigos particulares alrededor de las que le dan origen. Es lo que se dice de la práctica, aquello posible de enunciar.

El saber pedagógico recoge el conjunto de conocimientos que se configuran alrededor de las prácticas educativas y que son el resultado de experiencias docentes, de visiones históricas, de contextos culturales, de posiciones epistemológicas e ideológicas que se nutren de concepciones y valores sociales en torno a la función de la educación en la sociedad (Restrepo, 2004; Díaz, 2004). La pedagogía se concreta en las acciones que se llevan a cabo en la práctica de educar. Como señala Restrepo, "el saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo a las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en que debe actuar" (p. 47). El saber pedagógico tiene un vínculo estrecho con la enseñanza y se configura en relación con las normas, creencias y costumbres establecidas sociablemente para la profesión, las que el docente sintetiza en la práctica al reconfigurar los saberes de la formación docente, para responder —como mencionara Bourdieu—, al *para qué*, al *cómo*, al *por qué* del "campo" profesional. Es la acción de la práctica docente la que construye el saber y configura los discursos pedagógicos; un saber teórico que se produce sobre una práctica del saber. Es el saber de la formación docente que en la práctica se confronta con soluciones a problemas de la realidad educativa con la que interactúa, que se adhierena otros saberes que conducen a "decir" desde las prácticas lo que se "sabe de la pedagogía en la forma de discursos.

La noción de Saber pedagógico propuesta por Zuluaga-Arenas (1999) valida las aproximaciones que realizamos en el presente estado del arte a los trabajos que lo componen, y que sustentamos en que

> (…) el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno socio-cultural que lo rodea, pasando por

> las relaciones con la práctica política, hasta llegar a las relaciones de la Pedagogía con la Didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las ciencias de la educación; con la historia de la educación y de la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su "progreso"; y con las teorías o disciplinas que históricamente le han servido de modelo o de apoyo para su conformación (p. 26).

Momento analítico

6.2 Subcategoría campo del saber

El campo del saber, según Restrepo (2004), es descrito por Bourdieu (1991) como

> (…) aquella esfera social estructurada por determinados valores, en la que se presentan tensiones y competencia permanente, en defensa de ideas, hábitos, intereses, prácticas que tienden a reproducirse y van conformando un campo profesional, al que desean pertenecer los actores de dicha esfera, pero que condiciona su admisión a la posesión de cierta creencias, prácticas, modos de pensamiento y hasta lenguaje —terminología—, que demuestran adhesión a las normas y estándares del campo por parte de quienes desean entrar (pp. 49-50).

En la teoría de campo de Bourdieu, las dimensiones objetivan y subjetivan los hechos sociales inseparables, al igual que la investigación empírica y la teorización, la que el autor consideraba indispensable para superar las categorías del sentido común. La noción de campo de Bourdieu fortalece la idea de que el objeto de una ciencia social no es el individuo, aunque sólo pueda construir un campo a partir de individuos (Fernández y Puente, 2009).

En el análisis del estado del arte de los trabajados revisados, se asigna la subcategoría Campo del Saber a las declaraciones halladas en los documentos en relación con los marcos referenciales que amparan la problematización de la investigación que origina el informe o artículo, como también a los espacios físicos y geográficos en los que se llevó a cabo, en tanto abonan a la definición del campo. La declaración de los aspectos mencionados puede ser general o específica.

Declaración General: hace referencia al marco general que da origen a la investigación.

La tesis doctoral de Fernando Peñaranda-Correa *Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo*, declara el Campo del Saber de modo general, como se aprecia en la siguiente cita: "De manera general la investigación partió a nivel nacional de la revisión del marco del programa de Crecimiento y Desarrollo, según la clasificación del Ministerio de Salud, resolución 8430 de 1993".

Declaración Específica: hacer referencia al marco particular desde el que se aborda la investigación y a la delimitación del espacio físico en que se realizó. La misma tesis doctoral lo declara de la siguiente manera: "Específicamente, se problematizó desde la comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en dicho programa, en la ciudad de Medellín - Antioquia, donde participaron cuatro Instituciones Prestadoras de Salud —Metrosalud, Punto de Salud, Comfama y Cajaser—".

En la tesis doctoral de Jesús Ernesto Urbina-Cárdenas, *Tendencias investigativas en educación y pedagogía: estudio de las regiones investigativas de la maestría en educación de la UIS*, el autor declara de manera específica el campo en que realizó la investigación:

> La investigación se desarrolló en cuatro universidades de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, dos instituciones de carácter oficial y dos instituciones de carácter privado: Universidad Francisco de Paula Santander: Oficial, estratos sociales 1, 2 y 3. Universidad de Pamplona: Oficial, estratos sociales 1, 2 y 3. Universidad de Santander: Privada, estratos sociales 4 y 5. Universidad Simón Bolívar: Privada, estratos sociales 3 y 4.

La especificidad del campo se define no sólo con la declaración de las universidades que hicieron parte de la investigación, sino también con la categoría *oficial* o *privada* de cada una de ellas, y con los estratos sociales que se le asignan a la población estudiantil de esas universidades.

La tesis doctoral de Rosa Ávila declara el campo del saber al amparo de las leyes de educación que desde 1994 le asignan protagonismo a la rectoría escolar oficial en Colombia, como son la Ley General de Educación, la Ley 715 y la normativa que se le desprende. Según la autora, cada ley ha introducido cambios en las funciones que se le fijan a la rectoría, que transcurren desde las concepciones "burocráticas" de la función hasta las de ge-

rencia empresarial, pasando por las que denomina "liderazgo burocrático". Al mismo tiempo, con cada perspectiva de la función, viene aparejado un tipo de influencia sobre la política educativa, que en palabras de la autora, ha configurado un "campo complejo y contradictorio frente al cual conviene esclarecer cómo lo asumen finalmente los rectores, y cómo se resuelve en la micropolítica de la institución educativa" (p. 18).

6.2.1 Tendencia "Constitución del campo del saber": En la subcategoría Campo del Saber se encuentran la tendencia "Constitución del campo del saber" en la que se agrupan las declaraciones halladas en los documentos sobre el origen de los marcos de referencia teóricos y conceptuales que fundamentan la investigación, siguiendo los criterios señalados para el campo del saber.

En la tesis doctoral de Martha Lucía Salazar-Andica, *El campo del saber sobre lectura y escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas entre 1886 y 1968*, se declara la constitución del campo del saber desde la perspectiva teórica que fundamenta la decisión de recurrir a los documentos sobre los que se basó la investigación:

> Así nos encontramos con Foucault y su obra, La Arqueología del Saber (1982), donde analiza el saber desde la función enunciativa y las formaciones discursivas, la aproximación a los enunciados en su totalidad, la movilidad, la dispersión, las líneas de enunciación y de visibilidad que permiten el abordaje de los documentos como monumentos.

El mismo documento delimita la constitución el campo del saber a la búsqueda que persigue en función de los objetivos del estudio. El estudio del Campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana, implica necesariamente aproximarse al pensamiento que está implícito en la red de ideas, relaciones y disposiciones que se configuran en toda su trayectoria; es indagar hasta en lo más ínfimo de lo visible de los documentos, realizando un recorrido que conduzca a la formación de los discursos y a las condiciones de posibilidad de ese saber.

Progresivamente, el documento define y delimita los elementos que constituyen el campo del saber concreto para la investigación:

> Desde esta categoría de saber, tomamos los discursos, los enunciados y lo que se dice; mediante el desarrollo arqueológico seguimos la trayectoria del objeto de estudio que se hace

> visible en una cartilla, un registro, un texto legislativo o una opinión de un autor determinado (Salazar-Andica, 2008).

También lo vincula a referentes teóricos que sostienen y argumentan las decisiones metodológicas que tomó la autora para la realización de la investigación: La obra de Roger Chartier y Guglielmo Cavallo, en Historia de la Lectura en el mundo occidental (2004), permite establecer la evolución de la lectura, sus cambios y transformaciones en el tiempo, partiendo del pensamiento antiguo llegando a los lectores del siglo XIX y abordando el estado actual de la lectura.

Evidentemente, la atención se centra en los objetos y conceptos de la lectura; aun ahí fue interesante retomar el texto, porque de acuerdo con la metodología de la investigación, por encima de éstos pueden surgir discursos y enunciados que ayudan a obtener un análisis de la escritura, estableciendo los nexos y las relaciones implícitas con el desarrollo de la lectura.

6.2.2. Tendencia "Cortes históricos del saber": La tesis doctoral *El campo del saber sobre lectura y escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas entre 1886 y 1968*, de Martha Lucía Salazar-Andica, declara explícitamente el interés por conocer la evolución del saber a través de un periodo definido en la historia de las prácticas pedagógicas colombianas, que la autora fragmenta desde la lógica de las políticas educativas para fines del estudio.

El trabajo responde a la perspectiva que Castro (2001) denomina social y cultural, en tanto

> (…) concibe la historia de la educación y la pedagogía como reconstrucción de la dinámica social y cultural de una sociedad en particular. Lo educativo y lo pedagógico se advierte como fenómenos cuya comprensión se basa en hechos, autores y modelos pedagógicos del pasado, los cuales adquieren vigencia puestos en el presente desde los cuales interpreta (p. 9).

Castro recurre a Herrera (1993) para mencionar algunos de los elementos que debe tener en cuenta el historiador, a la hora de trabajar:

> 1) El entrecruzamiento de corrientes de pensamiento con diversos enfoques teóricos y metodológicos, el cual influye de diversas maneras en el tipo de reconstrucción y análisis que se hace de los elementos. 2) Los intereses sociales en juego y el deseo de los grupos dominantes por imponer una cierta imagen de la historia que legitima las relaciones sociales exis-

> tentes. 3) La cosmovisión que posee el historiador según sus propias determinaciones sociales e individuales (p. 9).

Es precisamente esa perspectiva la que conduce el análisis y la discusión de los hallazgos de la investigación. En la siguiente cita, Salazar-Andica, (2008) pone de manifiesto la función que cumplió el hacer cortes históricos para efectos de los resultados:

> Por ello me parece importante puntualizar que las políticas de estado influyeron en la constitución de una disciplina pedagógica pero no fueron determinantes para entender de qué manera procedía o circulaba el saber, porque tal y como lo planteaba Foucault, es necesario salirse fuera de la disciplina para entender los nexos con la economía, la política y la historia misma. Así se construye un esquema organizador del saber, en función de sus posibilidades discursivas, de las visibilidades enunciativas e incluso de las funciones que socialmente se le asignan. La educación sugiere entonces un análisis de la transformación del saber pero a la vez de como éste afecta las demás estructuras y macro estructuras de los social, lo económico y lo político. De esta forma, los desarrollos históricos van mostrando la manera cómo las prácticas discursivas se van convirtiendo en prácticas de saber, siendo éstas las modalidades enunciativas que se hacen visibles en las diferentes estructuras, ámbitos y espacios de la sociedad y sus instituciones (p. 26).

6.2.3 Tendencia Rectoría: Hace referencia a condiciones de dominación y resistencia dentro del campo "Saber y discursos pedagógicos". La Tesis Doctoral de Rosa Ávila, *La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia*, declara el interés por las cadenas argumentales que se refieren al análisis de la interacción de las líneas de fuerza al interior de las escuelas, que provienen de la dimensión macropolítica y de la dimensión micropolítica, y que configuran el campo del rector y se manifiestan a través de resistencias, adaptaciones y transformaciones.

El documento lo expresa como se presenta a continuación:

> **1. Dimensión macropolítica nacional: Regulaciones jerárquicas o de control**
>
> Cadenas argumentales que se refieren a una serie de procedimientos —legislación, políticas y declaraciones—

> emanadas de una instancia superior de gobierno para orientar las acciones de los rectores.
>
> **2. Dimensión macropolítica local: Regulaciones jerárquicas o de control**
>
> Cadenas argumentales que se refieren a la reinterpretación y recontextualización en el contexto local de los procedimientos —legislación, políticas y declaraciones— emanados de una instancia superior de gobierno para orientar las acciones de los rectores.
>
> **3. Dimensión Micropolítica: Regulaciones.**
>
> Cadenas argumentales que se refieren a la utilización, significación y reinterpretación de las regulaciones jerárquicas por parte de los actores de la comunidad escolar: —coordinadores, docentes, estudiantes, consejo directivo, orientadores, administrativos—.
>
> **4. Dimensión de la rectoría: Relaciones de dominio y resistencia.**
>
> Cadenas argumentales que se refieren al análisis de la interacción de las líneas de fuerza, que provienen de la dimensión macropolítica y de la dimensión micropolítica y que configuran el campo del rector y se manifiestan a través de resistencias, adaptaciones y transformaciones (pp. 37, 38-42, 43).

La investigación realizada por Rosa Ávila recurre al estudio de casos múltiple como estrategia metodológica central. El objetivo del estudio de casos es responder a la pregunta: ¿cómo se está configurando el campo de la rectoría escolar oficial en Colombia a partir de las relaciones de poder que se generan con la dimensión macropolítica y con la dimensión micropolítica. La autora recurre a Deleuze (1987), para definir el campo de la rectoría como el resultado de la interacción de las relaciones de poder que emergen de la dimensión macropolítica y de la dimensión micropolítica, y que al entrecruzarse y mezclarse tienen la capacidad de suscitar otras relaciones de poder (pp. 31-32).

Las prácticas institucionales condicionan los discursos pedagógicos a partir de una racionalidad atada a las estructuras de poder en las que se

encuentran insertas. El discurso pedagógico se coloca al servicio de los fines que se establecen para las funciones de rectoría que a través de recursos democráticos o autoritarios generan condiciones de adhesión o resistencia que encierran en sí mismas otras manifestaciones de poder institucional.

En el ámbito educativo, las prácticas pedagógicas y la dirección de las instituciones educativas se constituyen en escenarios para ejercer y entender el poder. Como señalan Gómez y Jódar (2003),

> (…) la recepción de Foucault en el ámbito de la educación ha permitido que la pedagogía se examine a sí misma, controlando de un modo consciente y crítico tanto las precondiciones históricas que la determinan como los efectos que su saber ha producido en la conformación de los que somos (p. 57).

6.2.4 Tendencias "Dominios discursivos y no discursivos": Los dominios discursivos y no discursivos al interior de la sub-categoría Construcción del Saber, remiten al discurso de la pedagogía. Es decir, a lo que se dice o se puede decir del saber pedagógico anclado en las prácticas educativas. En tanto discurso, entra en la dimensión comunicacional que da cuenta de conocimientos que son producto de aquello que se piensa, se hace, se dice y se aprende en el acto de educar en contextos particulares con objetivos pedagógicos.

En la tesis doctoral de Martha Lucía Salazar-Andica, *El campo del saber sobre lectura y escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas entre 1886 y 1968*, la tendencia "Dominios discursivos y no discursivos" se declara en la formación de los conceptos. La autora va conformando una red teórica referida a la forma general como se van esparciendo los conceptos, mas no a la fundamentación o reorganización de los mismos. Describe la forma en que se organiza la presencia del campo en los enunciados sobre la lectura y la escritura, el saber y sus prácticas; cómo aparecen y cómo circulan en el espacio propio de la institución escolar. En la formación de las enunciaciones, remite a atender los enunciados en las diferentes unidades discursivas; así mismo, a su agrupamiento, aparición y desaparición dentro del sistema de formación. Para la enunciación de los conceptos que se emiten, recurre a diferentes obras y autores. La autora reúne los textos para establecer un conjunto de relaciones en el que se recomponen estructuras lógicas.

6.3 Subcategoría "Práctica del saber": La subcategoría "Práctica del saber" se encuentra en la tesis *Aproximación a un estudio genealógico de la*

evaluación en Colombia, siglo XX, de Tomás Sánchez-Amaya. El autor lo declara así:

> El sucinto introito anuncia el itinerario de la pesquisa: analizar las condiciones por las cuales la evaluación se ha constituido en estrategia de producción de saber y verdad, en dispositivo de poder, de disciplinamiento, normalización y control; y, en tecnología para la gestión y el agenciamiento de sujetos, instituciones, proyectos, procesos, acciones, políticas (Sánchez-Amaya, 2008).

La investigación se guía por tres problematizaciones: a) describir la forma en que la evaluación se ha constituido en un signo de la educación en Colombia a partir de la segunda mitad del siglo XX; b) rastrear históricamente en los regímenes que promovieron que emergieran, se instalaran y operaran como norma, los acontecimientos ligados a las prácticas de poder que dan cuenta de la génesis de la evaluación; y, c) identificar las modalidad de sujetos que produce y gestiona la evaluación, como consecuencia de las relaciones que establece y legitima.

El autor señala en el texto que recurre a algunas de las herramientas teóricas de Foucault —como el rastreo arqueológico para establecer las condiciones históricas de la posibilidad de saber—, al análisis genealógico y a la analítica interpretativa (p. 31). En palabras del autor,

> (…) del legado foucaultiano, se usa la arqueología, para el análisis de las problematizaciones propias de un régimen de verdad; la genealogía para la determinación de las formación de las prácticas y sus modificaciones; y el análisis de la subjetividad, para determinar los modos de producción de sujetos" (p. 42).

Para Zuluaga-Arenas (1987),

> El momento arqueológico se centra en el análisis de los saberes institucionalizados, que describen las reglas para los sujetos, las instituciones, los discursos de un saber específico, y señalar, finalmente, los diversos trayectos que la práctica discursiva de la evaluación ha trazado en Colombia en la segunda mitad del siglo XX (p. 34).

La tesis doctoral de Martha Lucía Salazar-Andica da cuenta de las prácticas del saber que aborda al interior de los cortes históricos del saber, cuan-

do afirma que "por ello me parece importante puntualizar que las políticas de Estado influyeron en la constitución de una disciplina pedagógica pero no fueron determinantes para entender de qué manera procedía o circulaba el saber". La investigación fundamenta la construcción del referente teórico en varios autores y autoras que de alguna manera, desde sus pensamientos, han abordado el saber y las prácticas de lectura y escritura; de este referente se van delimitando aquellos planteamientos que permiten deslindar y cercar el objeto de estudio en la constitución del campo de saber, en las prácticas de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana, desde 1886 hasta 1968.

La autora recurre a Foucault, (1982) para señalar que es necesario salirse fuera de la disciplina para entender los nexos con la economía, la política y la historia misma. Así se construye un esquema organizador del saber, en función de sus posibilidades discursivas, de las visibilidades enunciativas e incluso de las funciones que socialmente se le asignan.

La obra de Roger Chartier y Guglielmo Cavallo, en *Historia de la Lectura en el mundo occidental* (2004), permite establecer la evolución de la lectura, sus cambios y transformaciones en el tiempo, partiendo del pensamiento antiguo y llegando a los lectores y lectoras del siglo XIX, y abordando el estado actual de la lectura. De otra parte, en el mismo texto, las prácticas del saber sobre la lectura y la escritura se hacen visibles en la trayectoria histórica que pone de manifiesto la diversidad con la que se han enunciado —en la forma en que las prácticas manifiestan los discursos de saber— las posiciones que asumen frente a los sujetos, los objetos y las formulaciones teóricas.

Y a modo de conclusión, la autora de la tesis doctoral, sostiene que "La educación sugiere entonces un análisis de la transformación del saber pero a la vez de como éste afecta las demás estructuras y macro estructuras de lo social, lo económico y lo político", para finalmente establecer la importancia de aproximarse históricamente a la educación, en tanto

> los desarrollos históricos van mostrando la manera cómo las prácticas discursivas se van convirtiendo en prácticas de saber, siendo éstas las modalidades enunciativas que se hacen visibles en las diferentes estructuras, ámbitos y espacios de la sociedad y sus instituciones (Salazar-Andica, 2008).

6.4 Sub-categoría Teoría constructivista: En la tesis doctoral de Ana Elsa Osorio-Vargas, (2010), la autora, a partir de problema de las

dificultades en la comprensión de textos académicos y científicos que se manifiestan en estudiantes universitarios, desarrolla la aplicación de una innovación áulica de corte constructivista que tiene por objeto que los alumnos y alumnas adquirieran competencias para la lectura comprensiva de textos científicos. La didáctica que la autora lleva al aula se basa en el aprendizaje significativo desde la concepción de Ausubel, y se denomina DICOBA PSI —Desarrollo de Competencias Básicas Psicológicas para la Lectura Comprensiva—. Con el uso de la didáctica, se plantearon estrategias que condujeran a que los alumnos desarrollaran capacidades de pensamiento, aprendizaje y reflexión sobre los procesos de lectura universitaria (p. 26).

Para esta autora, el constructivismo como enfoque cognitivo coloca al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, y en consecuencia ejerce una gran influencia sobre la metodología de enseñanza (p. 58). Ubica el desarrollo de la teoría constructivista a comienzos del siglo XX, con los aportes que Piaget hace a la función de adaptación de la inteligencia y a las construcciones que realiza, para adecuar lo que se percibe al ambiente que configuran lo conocimientos. Le asigna a Novak (1988) el desarrollo en forma sistemática de la teoría constructivista, quien hace énfasis en las nuevas ideas sobre el desarrollo científico, resaltando los postulados cognoscitivos consistentes en dominar el interés por los significados del conocimiento en los distintos individuos. En este sentido, enuncia las ideas de asimilación Ausubel (1978) como formas de adquisición de conocimiento para completar el sustento del modelo didáctico DICOBAPSI, con la teoría de aprendizaje por descubrimiento de Brunner (1960-1966).

El trabajo discurre a través del uso de la herramienta didáctica DICOBA PSI, que lleva a la autora al ejercicio de la propia comprensión respecto de la manifestación que hacen los alumnos y alumnas de universidad, sobre las dificultades de comprender los textos académicos y científicos. Finalmente, la autora reflexiona y teoriza sobre la práctica del enseñar para la comprensión y sobre la participación de las estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales que integra al uso de la didáctica para propiciar los procesos de aprendizaje de lectura comprensiva.

La definición de constructivismo como epistemología se mueve entre las teorías acerca de cómo se aprende y cómo se relaciona lo aprendido —denominado conocimiento— con la persona que aprende o conoce (Piaget, 1969; Savery y Duffy, 1996; Perkins, 1998). El constructivismo desplaza la noción de transmisión del conocimiento, en tanto reconoce

el papel activo del estudiante al construir el conocimiento a partir de los saberes previos. Según Perkins (1998), aprender es comprender. "Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe" (p. 70). Es precisamente sobre lo que ya se sabe que se le asigna significado al conocimiento que se construye, al establecer las relaciones entre lo nuevo y lo conocido. De otra parte, Ordóñez (2001) sostiene, a partir de Rogoff (1996), que para aprender, en el marco del constructivismo, se recurre a las experiencias acumuladas en un proceso que no es definitivo, que es de acomodación constante; lo que se aprende se incorpora a la comprensión y se le atribuye significado con base en los saberes previos. Las acciones ponen de manifiesto la complejidad que alcanza paulatinamente la comprensión.

Tabla 12. Proyecciones y horizontes en categoría Saber y discursos pedagógicos

Temporalidad	Temas	Problemáticas	Autores
Las tesis revisadas se elaboraron entre los años 2004 y 2012. Dos de las tesis tienen como criterio de análisis del fenómeno en estudio los cortes históricos en los que se indaga la manifestación del problema. Uno estudia las prácticas de lectura y escritura en la escuela entre 1886 y 1968, y otro la genealogía de la evaluación durante el siglo XX, ambos en Colombia.	Los estudios en torno al Saber y los discursos pedagógicos cruzan las fronteras de la institución educativa para aproximarse a las manifestaciones de lo que se dice y se sabe sobre pedagogía en ámbitos externos y de aplicación de dichos saberes, como las instituciones de atención a población infantil. También se aproximan a prácticas de gestión educativa, como las que se ejercen desde la rectoría de las instituciones; y a las de evaluación, sobre las que se realiza un recorrido a lo largo del siglo XX, desde las primeras incorporaciones en el sistema educativo hasta las más recientes. Los estudios también se acercan a la lectura y la escritura desde las prácticas históricas de enseñanza hasta la relación entre comprensión y textos académicos universitarios. El ámbito universitario también se estudia las tendencias investigativas en educación y pedagogía.	Las aproximaciones se realizan fundamentalmente desde tres ópticas: una, la recuperación ordenada de fenómenos más recientes en las instituciones educativas, como son las modificaciones asignadas a la gestión de la rectoría y la introducción de los modelos de evaluación. La otra es la aproximación histórica a los fenómenos con fines de comprender las manifestaciones contemporáneas en los discursos y saberes pedagógicos. Otra más se concentra en los problemas pedagógicos actuales y en los intereses interactivos que despiertan en la educación superior.	Peñaranda-Correa (2006) Salazar-Andica (2008) Sánchez-Amaya (2008) Ávila-Aponte (2009) Osorio-Vargas (2010) Urbina-Cárdenas (2012)

A qué se ha limitado	Horizontes
Las tesis recorren trayectos de los temas y problemas declarados desde las muy diversas perspectivas epistemológicas y pragmáticas que orientan las búsquedas de los autores. Algunos estudios remontan las temporalidades en las búsquedas de sentidos a las prácticas educativas contemporáneas, y otros se aproximan a espacios escasamente conocidos desde los saberes pedagógicos y estrechamente vinculados con el hacer pedagógico y con los productos de las prácticas. Unos trabajos son básicamente documentales, en tanto otros son testimonios de lo que acontece en la acción educativa. Finalmente, mientras que unos se concentran en la escuela, otros se desplazan a la educación superior, todos en escenarios nacionales.	La contribución de las investigaciones revisadas a la configuración del estado del arte, constituye un primer panorama para vislumbrar posibilidades y caminos de ampliación o profundización de los estudios que se interesan por el Saber y los Discursos Pedagógicos. Una primera demanda de saber que emerge de estos estudios, es el estudio del mismo fenómeno en otros escenarios o contextos, como lo que tiene que ver con la comprensión de la crianza y de los textos académicos en estudiantes universitarios. Ambos asuntos revisten especial trascendencia para la educación en las etapas en que se desenvuelven. Desde otra perspectiva, sucede igual con la sistematización de las tendencias de investigación en pedagogía y educación en otras universidades y localidades del país; conocimiento de relevancia no solo con fines de inventario sino de dinamización del saber del campo. El ámbito de las acciones relacionadas con la gestión educativa se haya en etapas de investigación preliminar, campo en el que la normativa y las acciones confluyen al interior de las instituciones educativas para creas condiciones, contexto y circunstancias que requieren ser recogidas, analizadas e interpretadas desde las cifras y los actores. Las investigaciones sobre Saber y discursos pedagógicos, sugieren estudios que permitan mejores escuchas de los maestros y maestras que lidian en la práctica docente con las problemáticas que despertaron el interés de los investigadores.

Conclusiones

El recorrido por los trayectos que configuran el estado del arte del foco de compresión en educación y pedagogía en los distintos procesos investigativos, tanto de maestría como de doctorado que lo integran, posibilitaron

la construcción de este documento, en el que damos cuenta no solo de las investigaciones de las que obtuvimos la información, sino de los productos teóricos y metodológicos que los originan. La ubicación de las problemáticas que profundizan en temas tan diversos y complementarios de los campos educativos y pedagógicos, conduce a conceptualizar lo que se dice, se sabe y se hace, en torno a las prácticas pedagógicas, la genealogía de los saberes, la investigación, la formación docente, los escenarios, las políticas, permitiendo avanzar en la configuración de una línea de pensamiento que contribuya a generar procesos de transformación en la educación y en las instituciones que la acogen. El seguimiento de los trayectos, guiados por la identificación de las fuerzas que han llevado a las búsquedas, y las razones en las que se sostienen, se constituyen en horizontes para la producción de nuevos caminos orientados a la investigación en estos campos disciplinares.

A pretexto de síntesis, es oportuno resaltar que los trabajos en líneas de pensamiento, han permitido como avances:

- Aproximarse al conocimiento del sujeto en los campos de la educación y la pedagogía desde distintas perspectivas, interacciones y potencialidades, lo que propicia en el individuo una relación con el otro desde la diversidad.
- Acercarse a la comprensión de las realidades que vive la institución escolar y todo lo que a ella se le demanda.
- La problematización histórica de la educación desde los principales hitos que se abordan en las categorías definidas para la investigación documental.
- El desplazamiento de los discursos pedagógicos a otros escenarios de producción de saberes y prácticas.
- El cuestionamiento del papel del Estado y la implementación de la política pública en la educación.
- Por otro lado, es propio de ejercicios investigativos académicos, como la construcción de un estado del arte, revelar los vacíos encontrados en el abordaje de las categorías. Específicamente, para el presente foco de comprensión registramos las siguientes ausencias:
- Conceptos, prácticas y experiencias innovadoras que posibiliten desarrollar procesos de trasformación educativa, de acuerdo con los cambios sociales.

- Las investigaciones en relación con temas de educación no formal, educación experiencial, educación para adultos y educación popular, vendrían muy bien a complementar la categoría de espacio pedagógico, desde una connotación de mayor amplitud.
- El abordaje de la categoría de diversidad desde el otro, como significativo para una relación; otro que es diferente, que es incomprensible desde los propios esquemas personales y por eso mismo es único; y la labor consiste en dejarse conmover e interrogar por y con el otro, y movilizar la educación a partir de esa conjunción de diferencias.

Con el fin de seguir profundizando en estas categorías, como clave de lectura de época, creemos necesario complementar esta mirada con rutas potenciales de comprensión:

- Una primera ruta tiene que ver con el lenguaje y las maneras en que hemos nominado las categorías de abordaje, puesto que en ocasiones lo que se nombra es sumamente reducido, y es poco posible que con los nombres que se tienen asignados se pueda generar movilizaciones y transformaciones en las instituciones, en especial en la escuela. De hecho, el lenguaje delimita y nos limita en las posibilidades de actuación; entonces es importante considerar que, teniendo en cuenta que esas denominaciones se salen del lenguaje objetivado que actualmente circula, se debe empezar a crear otros lenguajes que se constituyan en nuevos mundos y en nuevas posibilidades de actuar y pensar la realidad.
- Otra ruta posible es el cuestionarnos sobre las mismas categorías abordadas, y concretamente preguntarnos ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de… pedagogía, aprendizajes, evaluación, investigación, prácticas pedagógicas, diversidad, dispositivos, entre otros? ¿quiénes son los actores que nos imponen abordar estas categorías? Es decir, abrir posibilidades críticas en torno a la red categorial analizada.
- Aproximarse a las categorías desde otras aristas de compresión, a fin de seguir profundizando sobre el objeto de estudio, y plantearlas desde las problemáticas actuales de la sociedad del siglo XXI y, por qué no, tratar de abordar en perspectiva las posibles tensiones que la institución educativa y la sociedad enfrentarán, entre éstas: la adopción por parejas del

mismo sexo, la institución educativa en situación de post-diálogo, las prácticas pedagógicas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación, el medio ambiente y su no sostenibilidad, los nuevos sentidos y significados relacionales con lo no humano y las prácticas del buen vivir, entre otros.

- Desde esta ruta de comprensión, también se presentan algunos planteamientos de Sergio Emilio Manosalva, quien invita a pensar críticamente la diversidad, al argumentar que ésta indica formas de control y de sometimiento, formas de intervención sobre algunos, distanciándonos de las posibilidades de identificar en la diversidad una forma de reconocer la esencia del otro, de cualquier otro, y enriquecernos en ese encuentro.
- La formación de investigadores es una prioridad en las políticas de las instituciones de educación superior, mientras la cartografía social-pedagógica se ha consolidado como una herramienta eficaz para abordar problemáticas sociales en el plano educativo.
- La escuela se convierte en un espacio de interacción de procesos constitutivos, interacción que puede ser comprendida desde la cotidianidad; y también como actividad social, donde se hace referencia a los diversos modos de pensamiento que constituyen la coherencia social; en consecuencia, la escuela se convierte en un escenario propicio para que todos los sujetos que asistan a ella se sientan incluidos.

Lista de referencias

(Diversidad)

Alvarado, C., & Solano, G. (2005). *Representaciones de feminidad y masculinidad en adolescentes de comunidades pobres* (Disertación de doctorado, Tesis de licenciatura). San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Anzaldua, J., & Yurén, T. (2001). La Diversidad en la Escuela - Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior. *Revista perfiles educativos, vol. 33*(133), p. 89.

Blandón-Colina, T. (2012). *Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual* (Tesis Maestría). Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales - Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Manizales, Colombia.

Careaga, G. (2003). *Orientación sexual en la lucha de las mujeres. El Clóset de Sor Juana*. México: Asociación internacional de lesbianas y gay.

Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.

Collignon, M. M. (2011). Discursos Sociales sobre la Sexualidad: narrativas sobre la diversidad sexual y prácticas de Resistencia. *Revista comunicación y sociedad*, (16), 36. México.

Elizo, J. A., Brugos, V., Gonzales, J. M., & Montenegro, M. (2002). *Guía didáctica - El respeto a la diferencia por orientación sexual*. España: Editorial Grafymak.

Fraser, N. (1997). ¿De la distribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época "postsocialista". Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista, 17-54.

Fraser, N. (1997). *Justicia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, U. de los Andes.

Foucault, M. (2006). *Historia de la sexualidad*. , Madrid: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1992). Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. En M. Foucault, *Microfísica del poder*. España: La Piqueta.

Martínez, P. J., & Suñé, M. V. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Aljibe.

Guarín, G. (2012). *Módulo Modernidad Crítica.* Tesis de Maestría de Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales.

Manosalva Mena, S. (2008). Identidad y diversidad: el control de la alteridad en los sistemas educativos. Revista de pedagogía crítica. Nº 06. Año 2008

Melero, M. (2004). *Hacia la construcción de una escuela sin exclusiones*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada de conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Naradowski, M. (1999). *Después de clase, desencantos y desafíos de la escuela actual*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Palomar, V. C. (2005). Maternidad, historia y cultura. *Revista Estudios de Género. La Ventana* (22). 35-67. [en línea] Disponible en: Roseberry, William.1989. Anthropologies and Histories. Essays in Culture, History and Political Economy. University, Press. Rutgers. (USA).

Puyana, Y., & Mosquera, C. (2005). Traer "hijos o hijas al mundo": significados culturales de la paternidad y la maternidad. *Revista latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud, 3*(2), 111-140.

Platero, R., & Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa.

Pérez, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación especial*. Barcelona: Alertes.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social contex*t. New York: Oxford University Press. Trad. Esp.: Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós, 1993.

Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Buenos Aires: Libronauta.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. En revista *Educación y pedagogía*, *17*(1). ISSN 0121-7593. Medellín: Universidad de Antioquia.

Soto-Builes, N. (2007). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y la inclusión*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales - Cinde, Manizales, Colombia.

Tezanos, J. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema.

Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente del destino del hombre en la aldea global*. París: Librarie Áteme Fayard.

Ugarte, J. (2005). *Sin derramamientos de sangre. Un ensayo sobre la homosexualidad*. Madrid: Editorial Egales.

Wertsch, J. V. (1989). Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. *Infancia y aprendizaje, 47*, 3-36.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psyquiatry, 17*, 89-100.

(Escenario Pedagógico, Enseñanza – Aprendizaje)

Bocanegra-Acosta, E. M. (2010). *Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá* .Manizales. Universidad de Manizales - Cinde. (Tesis Doctoral no publicada).

Camargo-Abello, M. (2008). *Educación: Estudios de caso de políticas educativas.* Manizales. Universidad de Manizales - Cinde (Tesis Doctoral no publicada).

Cano, G., Montoya, A., & Zuluaga-Arenas, H. (2002). *Valoración de la lectura creativa en estudiantes de grado 9º del programa Escuela Nueva en los municipios de Anserma, Risaralda y Manizales en el departamento de Caldas.* Manizales. Universidad de Manizales – Cinde. (Tesis de Maestría no publicada).

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En Rosero, A. (2013). *Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar*. Manizales. Universidad de Manizales – Cinde. (Tesis Doctoral no publicada).

Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión.* Buenos Aires: Siglo XXI.

González-Valencia, G. (2005). *Educación experiencial y trabajo en equipo.* Manizales. Universidad de Manizales - Cinde (Tesis de Maestría no publicada).

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES y Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2002). *Cobertura, Calidad y Pertinencia. Retos de la educación técnica y tecnológica en Colombia*. Bogotá, D. C.: Arfo.

Martínez, A. (2011). *Memorias de la escuela pública: expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela 1774-1821.* Bucaramanga: Universidad industrial de Santander.

Murcia-Peña, N. (2006). *Vida Universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos.* Manizales. Universidad de Manizales - Cinde Tesis Doctoral no publicada).

Narváez, M., & Jaramillo, M. (2006). *Representaciones mentales del concepto de didáctica y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas en los docentes de la Fundación Academia de dibujo profesional de Cali.* Manizales. Universidad de Manizales - Cinde (Tesis de Maestría no publicada).

Orozco-Giraldo, J. (2004). *Diagnóstico de la Educación Técnica industrial en el instituto tecnológico superior de caldas ITEC.* Manizales. Universidad de Manizales - Cinde (Tesis de Maestría no publicada).

Rosero, A. (2013). *Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar.* Manizales. Universidad de Manizales - Cinde (Tesis Doctoral no publicada).

Salazar-Andica, M. (2008). *El campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968.* Manizales. Universidad de Manizales - Cinde (Tesis Doctoral no publicada).

Silva, A. (2005). *Archivos Imaginarios*. Barcelona: Fundación Antoni Tapies.

Urbina-Cárdenas, J. E. (2012). *La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios.* Manizales. Universidad de Manizales - Cinde (Tesis Doctoral no publicada).

(Investigación Educativa y Pedagógica)

Castañeda, B., & Ossa, J. (Eds.) (2005). *Por los caminos de los semilleros de investigación.* Medellín: Biogénesis, Fondo Editorial.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona: Península.

Manassero, M., & Vásquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, (3), 5-6.* Recuperado de: http://reme.uji.es/reme/numero5-6/indexsp.html

Observatorio de Ciencia, Tecnología e Innovación del Tolima. (2007). *Estrategias del conocimiento*. Recuperado de: http://issuu.com/biogestion/docs/1congreso_gestec_memorias/107

Ospina, H. F., & Murcia-Peña, N. (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010.* Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud: Cinde - Universidad de Manizales.

Rojas-Betancur, H. M. (2008). *El problema regional de la Formación de Jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de educación superior del departamento de Tolima*. Tesis del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales - Cinde, Manizales, Colombia.

Roldán-Vargas, O. (2006). *La Institución Educativa: Escenario de formación política, de niños y niñas, que se configura desde el ejercicio mismo de la política, establece la escuela del mundo de la vida como actores educativos*. Tesis del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales - Cinde, Manizales, Colombia.

Serres, M. (1995). *Atlas*. Bogotá, D. C.: Cátedra.

Soto-Builes, N. (2007). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y la inclusión.* Tesis del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales - Cinde, Manizales, Colombia.

(Saber y discursos pedagógicos)

Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Ávila-Aponte, R. (2008). *La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes.* Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el Cinde. Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091211042800/tesi s-avila-aponte.pdf

Bontá, M. I. (2013). *La Construcción del saber pedagógico: sus principales dimensiones.* Recuperado de: http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=91580

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Castro, J. (2001). Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber en Sociedad Colombiana de Pedagogía-SOCOLPE- *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Tomo I.* Bogotá: Icfes - Colciencias.

Chartier, R., Cavallo, G., & Bonfil, R. (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.

Díaz, V. (2004). Teoría Emergente en la construcción del saber pedagógico. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 6*(2), *169-193.*

Fernández, J., & Puente, A. (2009). La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis),* (127), *33-53.*

Foucault, M. (1982). *La arqueología del saber.* México: Siglo XXI Editores, 12ª edición.

Gómez, L., & Jódar, F. (2003). Foucault y el análisis socio-histórico: sujetos, saberes e instituciones educativas. *Revista Educación y Pedagogía, 15*(37), *55-68.*

Herrera, M. (1993). *Tendencias historiográficas de la educación en Colombia. Primera mitad del siglo XX*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.

Novak, J. D. (1988). El constructivismo humano: un consenso emergente. *Revista Enseñanza de las Ciencias, 6*(2), *213-223.*

Ordóñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. *Revista de Estudios Sociales, (19), 7-12.*

Osorio-Vargas, A. (2010). *Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el Cinde. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/handle/6789/1807

Peñaranda-Correa, F. (2006). *Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo.* Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el Cinde. Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091210104323/Te sisFernandoP.pdf

Perkins, D. (1998). *¿Qué es la comprensión?* Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Crítica

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), *45-55.* Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706

Rogoff, B. (1996). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Salazar-Andica, M. (2008). *El campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas entre 1886 y 1968*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el Cinde. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:6789/720

Sánchez-Amaya, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el Cinde. Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091210042624/tesi s-sanchez.pdf

Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. In *Constructivist learning environments: Cases studies in instructional design*, edited by B. G. Wilson. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Urbina-Cárdenas, J. (2012). Filosofía de la educación; Pasiones; Práctica pedagógica; Aprendizaje; Estudiantes universitarios; Psicología de la educación. Cúcuta, Norte se Santander, Colombia. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el Cinde. Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130402114226/Te sisJesusUrbinaCardenas.pdf

Zuluaga-Arenas, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá, D. C.: Universidad de Antioquia.

Zuluaga-Arenas, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber.* Bogotá, D.C.: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Universidad de Antioquia.

Autores

Andrés Klaus Runge-Peña

Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia. Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín. Posdoctor de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Programa interinstitucional con el aval Clacso). Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica y Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía de la Universidad de Antioquia. Profesor y Asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquía. Profesor invitado del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —Formaph—. Correo electrónico: andres.runge@udea.edu.co

Beatriz Ramírez-Aristizábal

Docente Investigadora de la Universidad de Manizales. Su carrera profesional ha estado muy relacionada con la gestión escolar. Licenciada en Educación con Especialidad en Administración Educativa, Universidad Católica de Manizales. Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional y el Cinde. Suficiencia Investigadora de la Universidad de Salamanca, (España) y Diplomado Superior en Gestión Educativa, Flacso, Argentina. Actualmente es Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: bramirez@umanizales.edu.co

Blanca Gallardo-Cerón

Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales-Cinde. Tesis sentidos y perspectivas sobre Semilleros de Investigación Colombianos, hacia la lectura de una experiencia Latinoamericana. Investigadora Asociada Colciencias. Especialista en economía Internacional Universidad de Medellín. Economista Universidad de Nariño. Profesora Facultad de Educación Universidad Católica de Oriente. Integrante Grupo Educación pedagogía: Imaginarios e intersubjetividades A1 Colciencias. Integrante Grupo SER B Colciencias, Universidad Católica de Rionegro. Presidente ONG Corporación Alma

Arte y Acción. Coordinadora Red Colombiana de Semilleros de Investigación RedCOLSI Nodo Antioquia. Correo electrónico: bngallardo@gmail.com

Camilo Andrés Ramírez-López

Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Profesor-investigador de postgrados del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Vinculado activamente a diversas experiencias de Educación Popular, tales como el colectivo Red de Ciudadanos Siglo XXI, la Red de Educación y Desarrollo Humano, colecto Utopía Radical, desde donde ha adelantado procesos de formación de ciudadanía crítica, procesos de empoderamiento y construcción de paz en contextos sociales de alta vulnerabilidad de derechos, comunidades indígenas y contextos socialmente empobrecidos. Miembro del grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades. Participó como co-coordinador del grupo de trabajo de Clacso Pedagogía Críticas Latinoamericanas y Educación Popular. Correo electrónico: camiandres8@hotmail.com

Claudia Jurado-Alvarán

Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde. Tesis de Doctorado: Enfoques de Extensión Rural en Programas Profesionales Agropecuarios Construcción Social de Imaginarios desde la Voz de sus Actores Universitarios -Universidad de Caldas-. Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Surcolombiana-Cinde. Psicóloga de la Universidad de Manizales. Profesora universitaria e investigadora por más de 20 años en las siguientes áreas: Psicología Social-Comunitaria, Desarrollo Humano y Social, Desarrollo Comunitario y Rural, Sociedad Rural, Extensión Rural, Educación Ambiental, Conocimiento Popular, Comunicación Comunitaria, Educación y Desarrollo Social, Desarrollo Sustentable, Adaptación y Gestión del Conocimiento, Educación Popular y Conocimiento Tradicional. Correo electrónico: cjurado@umanizales.edu.co

Claudia Patricia Uribe-Lotero

Psicóloga Universidad de San Buenaventura. Especialista en Ciencias de Desarrollo Social, Universidad Católica. Maestría en Educación Superior, Universidad Casa Grande, Guayaquil. Doctorado en Ciencias Socia-

les, Universidad de Manizales-Cinde, en curso. Docente-investigadora y Directora de investigación, Universidad de Casa Grande, Guayaquil. Trabaja temas sociales y educativos relacionados a condiciones de pobreza y vulnerabilidad en poblaciones minoritarias, niños, jóvenes y docentes, desde enfoques cualitativos. Las narrativas constituyen unos de sus focos de principal interés. Vinculada por dos décadas como consultora y facilitadora certificada, a liderar el fortalecimiento de organizaciones del sector social a través de proyectos de desarrollo y de investigaciones en torno a las realidades que atienden. Correo electrónico: curibe@casagrande.edu.ec

Claudia Vélez-De La Calle

Licenciada en educación. Magister en educación y Desarrollo social. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Profesora del Doctorado en educación de la Universidad de Santo Tomás. Coordinadora Académica del Doctorado en educación de la Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia. Investigadora en varias líneas de investigación de estos doctorados. Coordinadora de la Línea de Educación y derechos humanos de la Universidad de Santo Tomás. Interesada en los temas educación-sociedad-política desde enfoques críticos decoloniales. Correo electrónico cvelez02@yahoo.es

David Alberto Londoño

Traductor Inglés-Francés-Español de la Universidad de Antioquia. Especialista en la Enseñanza del Inglés, Universidad Pontificia Bolivariana. Magíster en Lingüística, Universidad de Antioquia. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Docente Tiempo Completo, Institución Universitaria de Envigado. Miembro del grupo de investigación en Psicología Aplicada y Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales Institución Universitaria de Envigado. Los principales trabajos están relacionados con la lectura y la escritura académica, la literacidad, el lenguaje juvenil, la enseñanza de las lenguas y el análisis del discurso. Correo electrónico: dalondono@correo.iue.edu.co

Gina Marcela Ordóñez-Andrade

Psicóloga, Universidad Surcolombiana. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-Cinde. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde.

Profesora asistente, Universidad Surcolombiana. Con experiencia en investigación y procesos educativos en Neiva, Bogotá, D.C. y a nivel Nacional. Correo electrónico: ginamarce21@gmail.com

Glenis Bibiana Álvarez-Quiroz

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional y Cinde. Licenciada en Informática Educativa y Medios Audiovisuales, Universidad de Córdoba. Profesora-Investigadora del Programa de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, sede Montería. Profesora-Investigadora, Departamento de Informática, Universidad de Córdoba. Integrante de los grupos "Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades" del doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Cinde y la Universidad de Manizales y del grupo "Neurocognición", Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Cooperativa de Colombia, sede Montería. Correo electrónico: alvarez.glenis@gmail.com

Hamlet Santiago González-Melo

Profesor Asociado de tiempo completo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales-Cinde. Magíster en Desarrollo Educativo y social, Universidad Pedagógica-Cinde. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Antonio Nariño. Filósofo, Universidad Nacional. Docente y directivo en el ámbito de la Educación en diferentes niveles educativos e instituciones del sector oficial y privado. Su trabajo investigativo se ha orientado a los siguientes objetos: Jóvenes escolares, formación de profesores, docencia universitaria, y saber pedagógico, desde perspectivas cualitativas y Etnográficas. Correo electrónico: hsgonzalezm@unal.edu.co

Héctor Fabio Ospina

Licenciado en Filosofía y letras, Universidad Javeriana, Bogotá. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Nova University-Cinde. Doctor en Educación, Nova University-Cinde. Curso Posdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesor Emérito-Investigador y director de tesis del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Investigador del proyecto de investigación

"Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la no violencia" y "Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas". Investigador proyecto escuela itinerante de saberes. Co-coordinador proyecto Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia -Un estudio sobre las tesis de maestría y doctorado finalizadas-. Director del grupo de investigación Educación y Pedagogía. Editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Ha publicado artículos, capítulos de libro, libros, y realizado ponencias nacionales e internacionales en el campo de participación política de jóvenes, educación popular, y de educación y pedagogía para la paz. Todas estas acciones las desarrolla desde hace veintiocho años a través del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales en Colombia. Correo electrónico: revistaumanizales@cinde.org.co

José Miguel Olave-Astorga

Hijo de obreros. Profesor de Historia y Geografía. Magíster en Educación. Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales-Cinde. Desde el año 2005, trabajó como profesor en distintas escuelas públicas de Santiago de Chile. Docente, Departamento de Estudios Pedagógicos y coordinador del área de investigación del Programa de Educación Continua para el Magisterio, ambas instituciones pertenecientes a la Universidad de Chile. Desde allí ha impulsado una línea de investigación vinculada al trabajo docente y al reconocimiento profesional, pudiendo profundizar su interés investigativo en prácticas evaluativas en la escuela chilena. Es parte del Grupo de Estudio en Evaluación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Correo electrónico: josolave@gmail.com

Julio Roberto Jaime-Salas

Profesor e Investigador de la Universidad Surcolombiana. Psicólogo. Experto en Gestión de la paz y de los conflictos, Universidad de Granada. Magíster en Conflicto, Territorio y Cultura. Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales-Cinde. Director del Grupo de Investigación In-SUR-Gente. Correo electrónico: julio.jaime@usco.edu.co

Liliana María Del Valle-Grisales

Profesora de preescolar, Institución Educativa Villa Flora, Secretaría de Educación de Medellín. Licenciada en Educación Preescolar, Universidad de Antioquia, 1998. Especialista en Computación para la docencia, UAN, 2001. Magíster en Educación, Universidad de Antioquia, 2005. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, 2017. Premio Fundación ALAS-BID, Mención Honorífica en la categoría Mejor Educador, 2015. Premio Mejor Experiencia significativa de educación inicial en Colombia, Ministerio de Educación Nacional-OEI y Mercosur, 2015. Distinción Maestra Innovadora, Secretaría de Educación de Medellín, Alcaldía de Medellín, 2015. Correo electrónico ldelvalle186@gmail.com

María Eugenia-Córdoba

Economista Universidad de Nariño. Magister en Docencia, Universidad De La Salle. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad Manizales-Cinde. Vicerrectora de Investigaciones de la Institución Universitaria Cesmag, Pasto. Trabaja en las línea de investigación: decolonialidad e interculturalidad. Ha producido artículos sobre alteridad y transmodernidad y formación investigativa en el nivel de pregrado. También es autora de un capítulo de libro sobre estrategias didácticas para la formación investigativa en la educación superior. Correo electrónico: mariaeug8@yahoo.com

María Piedad Marín

Docente Asociada y Directora General de Docencia de la Universidad de Manizales, Publicista, Especialista en Educación Personalizada, Universidad Católica de Manizales. Magister en Educación Docencia, Universidad de Manizales. Candidata a Doctora del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – Cinde. Ha producido artículos en el campo de la Universidad Latinoaméricana. e-mail: mpmaring@umanizales.edu.co,

Marifelly Gaitán-Zapata

Socióloga. Magister en educación. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad Manizales-Cinde. Asesora pedagógica de la Organización Indígena de Antioquia (OIA). Integrante del colectivo de la licenciatura de la Pedagogía de la Madre Tierra, Univer-

sidad de Antioquia. Profesora de cátedra de la Universidad de Antioquia en asuntos relacionados con: Formación de maestros, Políticas educativas, Educación Comunitaria Intercultural, Diversidades, Pedagogías críticas e Investigación Cualitativa. Maestra investigadora orientadora de proyectos relacionados con planes de vida y proyectos educativos de los pueblos indígenas Embera, Senu, U´wa, Sikuani, Embera Chamí, Makaguan y Betoyes. Cuenta con publicaciones como: 'Y la escuela, nos moldió': aproximación a una propuesta pedagógica misional en contextos indígenas colombianos", Revista Educación y Pedagogía, Vol. XX, No. 52, (septiembre-diciembre), 2008. Voces indígenas. Universidad de Antioquia- Unesco, 2004, ISBN 958-6558282. Pueblo U´wa: Un mundo de saberes, 2006, ISBN 958-4561754. Correo electrónico marifelly111@hotmail.com

Néncer Losada-Salgado

Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas. Especialista en Derechos Humanos. Magister Culturas y Drogas, Universidad de Caldas. Candidato a Doctor, Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesor-investigador, Universidad de la Amazonia, Florencia-Caquetá. Correo electrónico: nenlosa@hotmail.com

Simón Montoya-Rodas

Licenciado en Educación Especial, Universidad de Antioquia. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Actualmente director de investigación, Corporación Alma, Arte y Acción–Akará. Investigador del grupo "Investigación, Arte y Cultura – Ginacú". Co-coordinador Proyecto Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia -Un estudio de las tesis finalizadas de maestría y doctorado-. Profesor y coordinador del programa Club Científico, Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: simontoya@gmail.com