ISSN 2665-5306 (en línea)

Maestros & Pedagogía
Volumen 6 Número 1 de 2024

Revista Maestros & Pedagogía

Revista Facultad Ciencias de la Educación

maestrosypedagogia@uniamazonia.edu.co

https://editorial.uniamazonia.edu.co/index.php/mpedagogia

Universidad de la Amazonia

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDITORIAL UNIAMAZONIA

Revista Maestros & Pedagogía

Revista Facultad Ciencias de la Educación

Volumen 6 Número 1 de 2024 | e-ISSN: 2665-5306

IDENTIDAD

Maestros y pedagogía es la revista institucional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia. La revista publica aportes significativos en los diferentes ámbitos de la teoría y la práctica educativa, como resultado de la investigación y del estudio riguroso de la comunidad académica.

ENFOQUE Y ALCANCE

Maestros y pedagogía está dirigida a profesores universitarios, académicos e investigadores de todos los escenarios de la educación, interesados en profundizar en la relación teoría educativa, saber pedagógico y sociedad.

ÁREA TEMÁTICAS

- Pedagogía, didáctica, currículo y evaluación.
- Prácticas y diseño educativo.
- Gestión e innovación educativa.
- Cultura ambiental y sostenibilidad.

ESCANÉAME

Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Universidad de la Amazonia

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

EDITORIAL UNIAMAZONIA

Revista Maestros & Pedagogía
Revista Facultad Ciencias de la Educación
Volumen 6 Número 1 de 2024
e-ISSN: 2665-5306

EQUIPO EDITORIAL

Editor General

AZAEL CORREA CARVAJAL
Universidad de la Amazonia.

Comité editorial

MANUEL PRADA LONDOÑO
Universidad de la Amazonia.

ELOY SÁNCHEZ
Universidad Autónoma del Estado de México.

FABIO RIVERO
Universidad de San Buenaventura.

ANDREA PÁEZ
Fundación Universitaria Agraria de Colombia.

CARLOS BARRETO
Universidad La Salle.

GERMÁN MOLINA.
Escuela Superior de Administración Pública - Cauca.

Comité arbitraje

MÓNICA MARTÍNEZ
Universidad de La Salle.

SERGIO VARGAS
Universidad de la Amazonia.

SONIA ESPINOSA
Universidad de la Amazonia.

WILLIAM TÉLLEZ
UPEL Venezuela.

ROGERS LOAIZA
Universidad de la Amazonia.

LAURA PULIDO
IPARM - Universidad de La Salle.

AUDIN GAMBOA
Universidad Francisco de Paula Santander.

DANIEL BUITRAGO
UNAD.

PAULA CUADROS
Universidad de la Amazonia.

Diseño y diagramación

KAROL ANDRÉS SUAREZ CASTRO

Universidad de la Amazonia
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDITORIAL UNIAMAZONIA

TABLA DE CONTENIDO

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

Página

CUIDAR LAS INFANCIAS: DESAFÍOS DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL.
CARING FOR CHILDREN: CHALLENGES FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION.
NIDIA ESTHER OROZCO CAMACHO, LOURDES AMIRA DÍAZ BUELVAS, LILIAM DEL CARMEN CUARTAS LÓPEZ, ELSY CECILIA MARTÍNEZ SUSA — 8-30

CURSO B-LEARNING EN LA PLATAFORMA EDMODO COMO PROPUESTA DE APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA.
B-LEARNING COURSE ON THE EDMODO PLATFORM AS A PHILOSOPHY LEARNING PROPOSAL.
YEFERSON MOLINA OME — 31-46

CONNECTING CLASSROOMS BETWEEN CHINA AND COLOMBIA (CCBCC): UN PROYECTO COIL ENTRE ESTUDIANTES DE PREGRADO DE CHINA Y COLOMBIA.
CONNECTING CLASSROOMS BETWEEN CHINA AND COLOMBIA (CCBCC): A COIL PROJECT BETWEEN UNDERGRADUATE STUDENTS FROM CHINA AND COLOMBIA.
PAOLA JULIE AGUILAR-CRUZ, ZONGPING XIANG — 47-65

REFLEXIONES PARA LA EDUCACIÓN: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE TEORÍAS DE APRENDIZAJE DESARROLLADAS EN DOS ESCENARIOS EDUCATIVOS.
REFLECTIONS ON EDUCATION: COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN LEARNING THEORIES DEVELOPED IN TWO EDUCATIONAL SETTINGS.
YEIMY PATRICIA MENESES VANEGAS, NATALY VANESSA MURCIA MURCIA, JHON FREDY VEGA SAENZ — 66-83

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN CIENTÍFICA

EL PAPEL DE LA NARRATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.
THE ROLE OF NARRATIVE IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE.
ÓSCAR ÁVILA LARA, DIEGO MAURICIO BARRERA QUIROGA, ALEJANDRO JOSÉ FUQUEN — 84-96

COMPRESIONES SISTEMÁTICAS DEL SUJETO, SUBJETIVIDAD, SOCIEDAD Y SUBJETIVIDAD INFANTIL.
SYSTEMATIC UNDERSTANDINGS OF THE SUBJECT, SUBJECTIVITY, SOCIETY AND CHILD SUBJECTIVITY.
GUSTAVO ADOLFO BELTRÁN — 97-111

Revista Maestros & Pedagogía
Revista Facultad Ciencias de la Educación
Volumen 6 Número 1 de 2024
e-ISSN: 2665-5306

TABLA DE CONTENIDO

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN CIENTÍFICA

Página

CARTA A QUIEN DIRIGE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO A PARTIR DE LA EXPOSICIÓN CRÍTICA DEL MAESTRO "DE A PIE", UNA REMEMBRANZA AL PENSAMIENTO FILOSÓFICO EDUCATIVO DE PAULO FREIRE EN LA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL NMCCEMS.

LETTER TO THE DIRECTOR OF HIGHER SECONDARY EDUCATION IN MEXICO BASED ON THE CRITICAL EXPOSITION OF THE "ORDINARY" TEACHER, A REMEMBRANCE OF PAULO FREIRE'S EDUCATIONAL PHILOSOPHICAL THOUGHT IN DEMOCRATIC FORMATION AND THE TEACHING OF PHILOSOPHY AT THE NMCCEMS.

HEMELINA TOVAR SOTO

112-129

Revista Maestros & Pedagogía

Revista Facultad Ciencias de la Educación

Volumen 6 Número 1 de 2024

e-ISSN: 2665-5306

Nota EDITOR

La Universidad se arroga una autoridad que es precisamente la escritura académica la que debe poner en cuestión. En esta perspectiva de ideas, la revista Maestros y pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia en su volumen VI, número I del 2024, se pregunta por la escritura de investigadores y académicos en función de las distintas realidades que rodean a los autores. ¿Sobre qué escriben los investigadores y académicos?, ¿qué problemáticas tocan con sus textos?, y ¿cómo la investigación y la reflexión contribuyen en la transformación de las realidades políticas, económicas, sociales, culturales y ambientales?

En esta oportunidad, la revista presenta cuatro (4) artículos de investigación y tres (3) artículos de reflexión desde los que, independientemente de la ciencia educativa de referencia, se intenta tocar esas realidades sugeridas previamente.

El primer artículo, ***Cuidar las infancias. Desafíos desde la Educación infantil*,** presenta los resultados de una investigación narrativa biográfica que consistió en develar las transformaciones generadas en el proceso de formación en la educación infantil en tiempos de COVID-19. El segundo artículo, ***Curso B-Learning en la plataforma Edmodo como propuesta de aprendizaje de la filosofía*,** es una investigación que nace en el programa de Especialización en pedagogía y docencia universitaria de la Universidad La Gran Colombia (Sede Bogotá D.C); analiza conceptualmente los contenidos y el diseño del curso B-Learning en la plataforma educativa Edmodo como propuesta de aprendizaje de la filosofía. El tercer artículo, ***Connecting Classrooms Between China and Colombia (CCBCC): Un proyecto COIL entre estudiantes de pregrado de China y Colombia*,** presenta los resultados de una investigación colaborativa entre estudiantes de China y Colombia a través de actividades reflexivas y participativas. El cuarto y último artículo de investigación, ***Reflexiones para la Educación: Análisis comparativo entre teorías de aprendizaje desarrolladas en dos escenarios educativos***, centra su investigación en dos instituciones educativas del municipio de Pitalito - Huila. El primero, la institución educativa Liceo Freire y el segundo el servicio nacional de aprendizaje SENA, los cuales son tomados como objeto de estudio para identificar, comparar y reflexionar sobre las dinámicas sociales que incluyen los diferentes modelos pedagógicos, teorías de aprendizaje y estrategias pedagógicas implementadas en los diferentes contextos.

Posteriormente, se abre paso a la reflexión académica. El quinto artículo, ***El papel de la narrativa en la construcción del conocimiento*,** aborda la investigación narrativa en el campo educativo mediante un análisis documental, destacando la función de las narrativas en la vida cotidiana y su influencia en la comprensión, y

transmisión del conocimiento. El sexto artículo, ***Compresiones sistemáticas del sujeto, subjetividad, sociedad y subjetividad infantil*****,** invita a reflexionar sobre sobre las comprensiones sistemáticas del sujeto, la subjetividad y la sociedad desde la perspectiva de Michel Foucault, destacando cómo las relaciones de poder influyen en la construcción de la subjetividad. El séptimo y último artículo de reflexión, ***Carta a quien dirige la Educación Media Superior en México a partir de la exposición crítica del maestro "de a pie", una remembranza al pensamiento filosófico educativo de Paulo Freire en la formación democrática y la enseñanza de la filosofía en el NMCCEMS***, expone la realidad que viven los maestros y estudiantes mexicanos del primer cuarto del siglo XXI, trayendo a colación la diversidad de contextos que se presentan en México para señalar la relevancia que tiene educar a los jóvenes estudiantes en el ámbito filosófico y democrático.

Como puede verse, el lenguaje de las ciencias de la educación es cualitativo, crítico y hermenéutico o interpretativo. Sea esta una oportunidad más para que, indistintamente de la ciencia a la que se encuentre adscrito el lector, se coincida al menos en una idea central: *la lectura es el alimento por excelencia del pensamiento*. En la medida que se leen los resultados de investigaciones, se testean los propios proyectos de investigación en pregrado y en posgrado, y mientras se leen algunas reflexiones académicas, se reconfiguran las realidades mentales.

Esta publicación es una invitación a reconocer el papel epistemológico de la lectura y a interiorizar la escritura como una auténtica posibilidad de construcción de identidad académica y personal.

Azael Correa Carvajal
PhD. Humanidades, Humanismo y Persona.
Editor general.

Revista Maestros & Pedagogía
Revista Facultad Ciencias de la Educación
Volumen 6 Número 1 de 2024
e-ISSN: 2665-5306

CUIDAR LAS INFANCIAS: DESAFÍOS DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL

CARING FOR CHILDREN: CHALLENGES FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION

CUIDE DAS INFÂNCIAS: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

NIDIA ESTHER OROZCO CAMACHO[1]
https://orcid.org/0000-0003-4614-3659
norozco@usbctg.edu.co

LILIAM DEL CARMEN CUARTAS LÓPEZ[2]
https://orcid.org/0000-0002-0471-7418
Liliam.cuartas@usbctg.edu.co

LOURDES AMIRA DÍAZ BUELVAS[3]
https://orcid.org/0009-0005-7136-6119
lourdes.diaz@usbctg.edu.co

ELSY CECILIA MARTÍNEZ SUSA[4]
https://orcid.org/0009-0001-2542-0787
elsy.martinez@usbctg.edu.co

[1]Docente Universidad de San Buenaventura, Profesional en Lingüística y Literatura, Magister en Lingüística, Doctoranda en Humanidades. Humanismo y Persona. Investigadora Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación y Pedagogía. Coordinadora de Investigación programas de Educación, Facultad de Educación.

[2]Docente Universidad de San Buenaventura, Licenciada en Español y Literatura, Universidad de Córdoba. Magister en Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Lingüística. Universidad de Antioquia. Directora de la Maestría en Ciencias de la Educación.

[3]Docente Universidad de San Buenaventura, Licenciada en Preescolar y básica primaria con énfasis en Lengua Castellana. Magister en Ciencias de la Educación.

[4]Docente Universidad de San Buenaventura, Licenciada en Educación para la Primera Infancia, Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación narrativa biográfica que consistió en develar las transformaciones generadas en el proceso de formación en la educación infantil en tiempos de COVID-19. Como objeto de análisis se tuvieron relatos de maestros, maestras, cuidadores, niños, niñas y maestras en formación sobre sus sentires, experiencias educativas durante la pandemia. El análisis se fundamenta en autoridades como Dusell(2020), Simmons y Masschelein (2014) Sánchez (2018) que estudian las implicaciones de las crisis en la educación desde el cual se evidencia que la educación presenta varios

Cómo citar:
Fecha Recibido: 05/09/2024 **Fecha Aceptado:** 29/11/2024 **Fecha Publicado:** 27/03/2025

Orozco Camacho, N. E., Cuartas López, L. C., Díaz Buelvas, L. A. & Martínez Susa, E. C. (2024). Cuidar las infancias: desafíos desde la educación infantil. Maestros & Pedagogía Vol. 6(1). ppt. 8-30

Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

desafíos tanto para docentes y estudiantes porque no se estaba preparado para mover zonas de comodidad, interpelar la práctica pedagógica y el sentido de la educación infantil que permita cuidar las infancias. Se evidenció que la escuela mudada a los hogares devela historicidades que subyacen el acto educativo más allá de un espacio físico, que las comunidades educativas se enfrentaron a grandes desafíos para cuidar las infancias más allá de la formación.

Palabras clave:
Formación, educación infantil, cuidado.

ABSTRACT

This article presents the results of a biographical narrative research that consisted in revealing the transformations generated in the training process in early childhood education during COVID-19. As an object of analysis, we had as object of analysis the stories of teachers, caregivers, children and teachers in training about their feelings and educational experiences during the pandemic. The analysis is based on authorities such as Dusell (2020), Simmons and Masschelein (2014) Sanchez (2018) who study the implications of crises in education from which it is evident that education presents several challenges for both teachers and students because they were not prepared to move comfort zones, to question the pedagogical practice and the meaning of early childhood education that allows caring for children. It was evidenced that the school moved to homes unveils historicities that underlie the educational act beyond a physical space, that the educational communities faced great challenges to take care of children beyond training.

Keywords:
Training, early childhood education, care.

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa narrativa biográfica que consistiu em desvelar as transformações geradas no processo de formação na educação infantil em tempos de COVID-19. O objeto de análise foram as narrativas de professores, cuidadores, crianças e professores em formação sobre seus sentimentos e experiências educativas durante a pandemia. A análise está fundamentada em autoridades como Dusell (2020), Simmons e Masschelein (2014) e Sánchez (2018) que estudam as implicações das crises na educação, a partir das quais se evidencia que a educação apresenta vários desafios tanto para os professores quanto para os alunos, pois não foram preparados para deslocar zonas de conforto, questionar a prática pedagógica e o sentido da educação infantil que permite o cuidado com as crianças. Ficou evidente que a escola deslocada para as casas revela historicidades que fundamentam o ato

educativo para além de um espaço físico, e que as comunidades educativas enfrentaram grandes desafios para cuidar das crianças para além da formação.

Palavras-chave:
Formação, educação infantil, cuidado.

INTRODUCCIÓN

A partir de la declaración de la pandemia originada por COVID-19 el 11 de marzo del 2020, establecida por la organización mundial de la salud (OMS), organismo encargado de prestar especial atención a la lucha contra los problemas sanitarios -automáticamente la gran mayoría de los países en el mundo comenzaron a aplicar planes de preparación a fin de controlar los efectos de este virus que ha arrasado con muchas vidas en el mundo entero. Atendiendo a las recomendaciones dictadas por la OMS, el gobierno de Colombia determinó la restricción de la movilidad de las personas y la separación física tanto en el ámbito social, educativo y laboral. Así mismo, el presidente de la república Iván Duque, decreto el 25 de marzo del 2020 como el inicio del confinamiento tras la llegada del primer caso del virus, tras la visita de un extranjero en la ciudad de Cartagena.

Tras esas condiciones, los colegios se vieron en la necesidad de suspender los procesos de enseñanza- aprendizaje en su modalidad presencial, para darle paso a la educación virtual. Antonio Gutiérrez, secretario general de las Organizaciones de las Naciones Unidas presentó el 6 de agosto del 2020 el informe “la educación en tiempos de COVID-19 y más allá” donde expresó que la pandemia provocada por el virus anterior había afectado de manera grave los sistemas educativos, llegando a la amenaza de un déficit en el aprendizaje para los nuevos estudiantes de esta generación. Crear nuevas estrategias para el desarrollo académico, así como la implementación de las TICS ha llegado a ser un gran reto para los docentes de hoy en día. En cuanto a la educación inicial este tema de la virtualidad trae consigo un mayor compromiso al momento de establecer sistemas de enseñanzas inspirados en una pedagogía cooperativa, los docentes tienen un gran desafío y es mantener una estrategia dinámica constante para así captar la atención del niño, ofreciéndole actividades que sean favorables a su estimulación intelectual.

Ahora bien, la modalidad virtual no solo requirió una reestructuración de los contenidos para buscar metodologías a la hora de el desarrollo de las clases, sino que también demandó un pensamiento maleable por parte de los docentes

y estudiantes, al momento de manejar la educación remota. Todos los alumnos alrededor del mundo se encontraron en un proceso de adaptación a una nueva rutina y los desafíos que implicaba aprender en línea, sin olvidar que en la educación inicial no es conveniente aumentar la presión para la realización de actividades, siempre contando con el acompañamiento permanente tanto del docente como el de los padres de familia. Ante este panorama era sumamente importante mantener una comunicación activa entre los agentes educativos y cuidadores para trabajar en equipo y lograr resultados exitosos. Sin embargo, es importante resaltar que la educación desde casa no llega a ser la misma que se desarrollaba en las escuelas porque los niños y las niñas no tienen la oportunidad de ser autónomos, explorar nuevos contextos e interactuar con los demás.

Durante el tiempo de confinamiento, se experimentaban ciertos cambios a nivel emocional y comportamental propios de la situación y que afectaba física y emocionalmente a todas las personas. Para muchos generó ciertos conflictos dentro y fuera del contexto familiar. El teletrabajo se constituyó en una labor diaria donde muchas veces estudiantes, y principalmente en la educación inicial, venían acostumbrados a un ritmo completamente distinto de trabajar. En la presencialidad surgen interpelaciones como: “Profe, así está bien”, “Profe, por favor venga acá”. “Profe, voy bien”, “Profe, mire lo que escribí”, preguntas que llegan a ser muy difíciles de responder detrás de una pantalla porque es necesario el contacto y la interacción que se transmiten en el aula de clase. Reconocer lo que implicó ese trabajo se haría mejor a través del análisis de los relatos con las voces de quienes vivieron directamente el fenómeno.

Para ello, se plantearon los siguientes objetivos: General; Develar las transformaciones generadas en los procesos de formación en tiempos de COVID-19 desde los relatos de maestras, cuidadores, niños y maestras en formación. Como objetivos específicos; Analizar los relatos de maestras, cuidadores, niños y maestras en formación, Caracterizar las experiencias de los procesos de formación a partir de los relatos, Definir los desafíos de la educación infantil en tiempos de crisis. En este artículo se da cuenta del tercer objetivo.

MARCO TEÓRICO

La investigación “Formase en tiempos de COVID-19. La experiencia en educación infantil” se asume a partir de seis categorías clave: infancia, formación, práctica pedagógica, crisis sanitaria.

Comprensión de Infancia

La infancia comprendida como el primer periodo de vida de todo ser humano es donde se evidencian cambios notorios conforme pasan los años. Esta primera etapa es crucial para todo el desarrollo del ser, pues de ella va a depender todo el

desarrollo integral del infante. Jaramillo (2017) sostiene que "la noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época" (p. 110). La infancia ha tenido y sigue teniendo demasiados cambios los cuales van desde concebir a los niños como estorbo durante el siglo IV, mirar a los niños malos desde su nacimiento en el siglo XV y considerarlos omo una propiedad. A partir del siglo XX hasta hoy día se conciben como sujetos de derechos.

Juan Jacobo Rousseau, fue uno de los primeros en atribuir la importancia de la infancia, en su obra "El Emilio" considera que cada edad que abarca el ser humano tiene su esencia, la cual junto con la madurez eran adquiridas en la infancia mediante el juego. El desarrollo de cada niño se va dando a partir de la experiencia misma entre él y su entorno, siendo autónomo, para que así conozca lo que puedo hacer y lo que no puede hacer.

Por su parte, la UNESCO define a la infancia como un periodo de vida que va desde el nacimiento a los cinco o seis años, en donde los niños reciben mayor influencia de su entorno y contextos para su desarrollo físico, emocional, e intelectual. También, se considera como la etapa más vulnerable a diferentes tipos de situaciones que se presenten.

Consideraciones sobre formación

Olarte-Alfredo (2016) afirma que la formación no es un proceso de moldeamiento a través de influencias externas, sino que es el proceso de humanización y autorrealización constante, como posibilidad y decisión del sujeto de liberarse y desplegar desde el interior sus potencialidades y sensibilidades. La formación como objeto de la pedagogía se refiere al desarrollo individual y la forma particular como cada ser humano se apropia de los elementos de la cultura, involucra tanto el cuerpo como el espíritu del sujeto que se está formando.

Entonces, se podría entender que la formación está comprendida como un proceso para el desarrollo del ser humano y de sus capacidades que le permiten construir autonomía y ser consciente de su realidad donde pueda crecer y tomar decisiones para poder desenvolverse, reconociendo su cultura y el contexto donde se está desarrollando. De igual manera, Ferry Gilles (1993) pedagogo, una de las figuras fundadoras de las Ciencias de la Educación en Francia en su documento "Pedagogía de la formación- acerca del concepto de formación" pone en evidencia que la formación hace referencia a ponerse en forma y ser autónomos, es decir, adquirir lo necesario para desarrollar sus capacidades y habilidades que le permita tener un buen desempeño en su práctica, teniendo que cuenta los estímulos y mediaciones para tal fin, estos vienen de libros, de docentes o personas de su contexto, de las situaciones que debe vivir la persona que le permitirá crecer y tener un desarrollo personal, un proceso de formación llevado a cabo en la etapa escolar, posibilita en niños y niñas la oportunidad de un desarrollo integral, desarrollar todas sus capacidades y habilidades

motrices, cognitivas, de lenguaje, entre otras. De esta forma se puede entender a la formación como un proceso de desarrollo de un sujeto.

Entonces ¿qué es la formación? Es algo que tiene relación con la forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. No sé si se puede decir así en español, pero formarse es "ponerse en forma", como el deportista que se pone en forma. La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. - uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros… Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación-(Ferry,1993).

También, autores como Gadamer (1975), Flores Ochoa y Mireya Vivas García (2005), mantienen las mismas posturas de que la formación designa el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre, la autorreflexión es un ejercicio fundamental en los procesos de formación logrando desarrollar las capacidades y destrezas que posee el hombre. La autorreflexión nos permite crecer personalmente, saliendo de ese paradigma de no cuestionar las cosas y si buscar por nuestros propios medios, permitiendo ser autónomos a la hora de decidir, de igual forma, en la pedagogía este término de formación hace referencia al proceso educativo o de enseñanza-aprendizaje. Formarse entonces implica una apertura conceptual que supera las concepciones endogámicas del conocimiento y procura una visión general que incluye la reflexión sobre los discursos paralelos, contradictorios y ajenos, esto es, el reconocimiento de múltiples posibilidades de la verdad, por lo que la formación se funda no solo en la idea de un acuerdo sobre la verdad de la vida, sino más bien en una discusión permanente sobre sus posibilidades.

La formación necesita de la crítica, el deber y la verdad (la verdad como un fundamento del aprendizaje). El aprendizaje implica entender al educando como sujeto transformador de la realidad y del medio, es la posibilidad de objetivar los procesos de la subjetivación, al constituirlos en blanco de la acción transformadora: aquello que se modifica en el aprendizaje es justamente el lugar del "sí mismo" en relación con los otros. Es así como, en este proceso, el educando desarrolla sus posibilidades de comprensión del mundo, al mismo tiempo que lo configura (Freire, 1979).

Dicho lo anterior es importante identificar y reconocer que el autor no solo se refiere a lo que se realiza en la escuela, sino que se reflexiona los saberes y conocimientos que la sociedad ofrece a los infantes, desde las

otras problemáticas que se presentan en estas reflejando actitudes críticas, transformaciones y reflexivas.

La práctica pedagógica

Chevallard (1997) define la práctica pedagógica como la capacidad que tiene el docente en transformar el saber que posee al saber posible de ser enseñado, en el cual el docente realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma que los educandos se apropien de él. Asimismo, ésta permite conocer las diferentes situaciones en las cuales los estudiantes se encuentran sumergidos, analizando desde los diferentes contextos sociales, culturales desde el desglose del crecimiento personal y educativa.

Por su parte, el Ministerio de Educación en su documento de práctica pedagógica como escenario de aprendizaje representa el concepto de" la práctica pedagógica concebida como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo". Permite desarrollar y a de una manera crítica partiendo de los registros que se realizan en el aula y fuera de esta para así hacer análisis y posterior a eso hacer los respetivos procedimientos pertinentes en los procesos educativos y formativos. Así mismo Zuluaga (2006) comprende "la práctica pedagógica como las acciones y mediaciones del docente en su contexto, permitiendo que el docente se consigue a partir de las experiencias aplicadas a la práctica, en donde atienda no solamente al uso de la técnica para transmitir los conocimientos, sino que además reflexione continuamente sobre esta". Esta sostiene la postura de que se debe evidenciar la pedagogía y la enseñanza, dentro de los diferentes espacios sociales que permitan construir de manera significativa un saber pedagógico, relacionadas a las posturas anteriores de los autores donde se permita evidenciar no solo en espacios académicos o institucionales, sino también desde los campos del conocimiento que van ligados a la experiencia desde los contextos diversos.

RESULTADOS

La crisis sanitaria vivida especialmente entre los años 2020 y 2021, nos permitió reflexionar sobre el sentido de la educación y de ser maestros y maestras amadores como denominan Simmons y Masschelein (2014). Sin una pretensión de remplazar a madres padres o cuidadores, la heterotopía (cambio de lugares, diferentes espacios para el acto educativo) manifiesta durante pandemia, resalta la importancia de cuidar al ser y atender saberes y haceres más allá de la respuesta a indicadores de calidad.

Se realiza a partir de una investigación tipo biografía- narrativa, que consiente en

ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el contexto educativo, a través del punto de vista de los implicados, los cuales aportan por medio de testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública. Este tipo de investigación tiene sus bases dentro del "giro hermenéutico". De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación, estos conceptos tienen valor y significado, principalmente vienen dados por la auto interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bruner, 2001).

La investigación biográfica - narrativa incluye cuatro elementos: Un narrador que nos cuenta sus experiencias de vida: es aquella persona que, por medio de entrevistas, da su opinión a dicho tema que se esté desarrollando, un intérprete o investigador que colabora y lee los relatos para elaborar un informe: es aquel individuo que a través de sus experiencias pueda interpretar los relatos con el fin de darle cuerpo al informe, valga la redundancia, textos que recogen lo narrado junto con el informe del investigador y por ultimo lectores: aquellos individuos que observan, analizan y disfrutan dicho informe.

Este tipo de investigación biográfica – narrativa permitió desde el contacto con los actores (docentes, padres de familias, cuidadores, niños/niñas y docentes en formación) a fin de reflexionar sobre la educación virtual en tiempos de pandemia en la educación infantil. Se recopiló información de suma importancia a través de relatos que fueron posteriormente categorizados, analizados desde el proceso de la triangulación.

El objeto de análisis fue el relato de vida. Para Meneses y Cano (2008) es una herramienta que se ajusta a la lógica de los estudios cualitativos, centrados en realizar entrevistas en profundidad a un grupo seleccionado de personas. Su objetivo es recopilar varios relatos que sean representativos, a partir de una clasificación de los individuos que conforman el conjunto a estudiar.

Los relatos de vida, experiencias y estrategias, aportaron más información y conocimiento de la realidad de docentes, padres de familia o cuidadores, niños/niñas y docentes en formación. Esto permitió identificar las condiciones en las que se han sometido cada uno para llevar un proceso de enseñanza aprendizaje de manera significativa, conociendo también el desarrollo de las emociones, las condiciones sociales, económicas y tecnológicas.

Desde esta metodología se realizó un análisis cuidadoso de la información suministrada por cada agente, para así poder enlazar e identificar cuáles han sido las fortalezas, debilidades y al fin conocer esas trasformaciones que se han generado a lo largo de la crisis provocada por COVID-19 en la educación de la infancia.

Relatos de padres de Familia (P.F)

P.F01, cabeza de hogar, se encontraba en esos momentos sin empleo y sin terminar su formación, al preguntarle ¿Qué significa para usted y para su hijo el proceso de educación en tiempos de COVID-19? respondió: "Éste ha cambiado instantáneamente la forma en que se imparte la educación ya que la escuela y el hogar ahora se convierten en un solo lugar y lo que solo era trabajo de maestros, nosotros los padres reforzábamos, ahora mismo nos toca a nosotros y depende de nuestro esfuerzo el aprendizaje de los niños".

Su voz es de angustia sin saber cómo aportarle a su niño en su proceso académico, porque se le dificulta hacerle acompañamiento en sus actividades por no tener un aparato electrónico ni los conocimientos suficientes para ayudarle a realizar las guías que envían desde el centro infantil.

Del relato de P.F-01 se define:

- Dificultad en el acompañamiento de las clases sincrónicas.
- Falta de conocimiento para aportar al estudio de su hijo.
- Escasez de recursos tecnológicos.
- Falta de servicio de internet.

P.F-02 Madre soltera, vive con su hija de 5 años. Manifiesta tener una responsabilidad y compromiso más grande al que tenía cuando la niña iba a la escuela al decir: "prácticamente asumí el papel de la docente porque ella solo manda los retos y yo aquí busco la forma de cómo realizarlo".

Por no tener encuentros virtuales, ella mostró preocupación y expresaba que esta situación ha perjudicado mucho el proceso de aprendizaje de su hija : "En las escuelas tienen su metodología para que los niños aprendan en cambio nosotros los padres hacemos lo que podemos".

Se precisa:

- Preocupación al no ver que su hija está aprendiendo igual que cuando estaba en clases presenciales.
- Compromiso mayor al que tenía cuando la niña recibía las clases presenciales.
- Frustración al momento de buscar y no tener los materiales para realizar las actividades con la niña.

P.F-03, Madre que convive con su esposo y sus dos hijas, edades comprendidas de 4 años y 1 año, manifestó desagrado al inicio de las clases virtuales porque su hija no estaba recibiendo una educación de calidad, lo que no le permitiría adquirir un aprendizaje significativo por no tener encuentros virtuales y seguir las directrices del bienestar, donde prácticamente eran los padres de familia los responsables.

"Las clases virtuales el año pasado estuvieron muy flojas porque las directrices

que mandaba el bienestar simplemente se dedicaban hacer llamadas dos veces a la semana y mandaban actividades para los papás prácticamente". "Este año la cambie de institución en un colegio privado, ha tenido un atraso porque no hizo su prejardín como debía ser y entrar al jardín pensado que sabe algunas cosas fue difícil, tocó empezar a trabajar mucho lo que es la motricidad fina que es lo que le hace falta. Esto ha sido agotador tanto para ella como para mí, porque mientras que los niños les hacen dictado de numero o vocales, ella apenas va aprendiendo".

Manifiesta preocupación por el comportamiento de su niña en las clases y realización de las actividades en casa, teniendo en cuenta que no es hija única y hay trabajos del hogar que no se pueden descuidar, haciendo valer la importancia de la presencialidad en este proceso formativo, donde no tiene distractores y puede tener un mejor desempeño.

"Hay ciertas cositas que uno dice que son mejor presenciales, porque el niño presta mucha más atención al profesor que a la mamá, porque a la mamá le hace berrinches, en cambio con el profesor no va a tener el mismo comportamiento, y que también se distrae si llega alguien, en el caso mío que tengo a la hermanita más pequeña, debo estar cuidándola y pues son cosas que a medida que pasa el tiempo se va acostumbrando. Los primeros días si estuve todo el día con ella, pero ya con el tiempo la he soltado más, al ver lo que ella hace sola y en qué actividades necesita de mí".

Desde el relato de P.F-03 se destaca:

- No se definen estrategias para el desarrollo de los acompañamientos.
- Agotamiento por la necesidad de la estimulación motriz en su hija.
- Preferencia a las clases presenciales.
- Poca disponibilidad de tiempo para poder acudir a los encuentros sincrónicos de su hija porque debe atender a su hija menor.

P.F-04, padre soltero que convive con su madre y sus tres hijos de los cuales uno cursa bachillerato y los dos más pequeños segundo y cuarto de primaria, relata la difícil situación que ha sido el mantener su hogar y la educación de sus hijos en la crisis por COVID-19: "No es fácil, mi esposa desafortunadamente murió a causa de COVID.19 y la única ayuda que tengo es la de mi madre. Sin embargo, en las cuestiones académicas de mis hijos es un poco complicado pues ella es una mujer de edad avanzada que tiene problemas de vista, yo trabajo todos los días para ganar el pan y mi hijo el mayor ayuda a sus hermanos a seguir con sus estudios, pero muchas veces se nos complica el poder hacer paquete de datos para cumplir con las guías".

P.F-04 sobresale:

- Responsabilidad del padre de familia para ver por su hogar.
- Acompañamiento de hermano mayor hacia el aprendizaje de sus hermanos.
- Continuidad de los estudios en medio de la crisis de COVID-19 y las distintas situaciones que surgen dentro del hogar.

P.F-05, un padre de niña que cursa grado preescolar en colegio privado de Cartagena, actualmente se encuentra a cargo junto a su familia por la educación de ella, a causa del fallecimiento de su madre, lo cual siempre ha optado por sacar adelante su proceso académico y apoyo constante para lograr buenos resultados y cumplir los deseos de la madre. Debido a la pandemia el compromiso manifiesta que el compromiso fue mayor, pero fue asumido con mucha responsabilidad lograr una adaptación familiar. El padre afirma: "El proceso educativo ahora en tiempos de covid realmente es bastante complejo, pero hay que ver siempre el lado positivo, nos ha permitido a nosotros como padres de familia entrar al mundo de la tecnología, la virtualidad y hemos aprendido muchas cosas nos hemos actualizado en las diferentes plataformas que tienen los niños para asistir a las clases. Realmente es algo que promete muchas cosas buenas a futuro para que así la educación pueda mejorar y utilicemos la virtualidad para reforzar todo el proceso de formación, ha sido un reto y siempre va a ser un reto y como todo tiene cosas buenas y malas, pero lo importante es verlas de manera positiva. Ha sido una experiencia muy buena y amplia en conocimiento que nos ha permitido sobre todo a nuestros niños mirar y entender cómo se mueve el mundo de la tecnología, las plataformas, las aplicaciones y como ellos pueden aprender mucho más en el desarrollo de esta, pues Consideró que esta educación en tiempos de covid es un reto, aunque nos ha costado mucho entrar a conocer más este mundo, nos ha enseñado mucho en nuestro día a día y desarrollo como persona".

Se evidencia:

- Adaptación a la nueva modalidad.
- Aprendizaje colectivo entre estudiante y padres de familia para entender y enseñar a los niños también, para así lograr una formación desde las distintas herramientas.
- Disposición para el acompañamiento académico.

Relatos de docentes (DC)

DC-01, joven de 22 años, docente y estudiante que trabaja en un Centro de Estimulación y estudia en la universidad, se le realizó la siguiente pregunta: ¿Cómo ha sido la experiencia de formación a la infancia en tiempos del COVID-19? "Al principio fue demasiado complicado, nadie estaba preparado para esta situación, los niños nunca habían pasado por esa situación de dar clases virtuales, como docente en un Centro de Estimulación y docente en formación tampoco. No fue fácil adaptarme al principio, lo que hacía en primera instancia antes de planear las clases virtuales yo enviaba unos módulos y los niños lo

realizaban, pero yo quedaba con mucho incertidumbre porque no sabía si los padres estaban atendiendo las actividades de manera correcta, si les estaban hablando de la manera adecuada, si le tenían paciencia, o incluso si eran sus papas quienes les realizaban las tareas y me mandaban evidencias como si los niños lo hubiesen hecho, luego el centro de estimulación donde yo trabajo comenzábamos a dar clases virtuales y al inicio de estos encuentros tanto para ellos como para mí fue complicado porque al principio no supe llevar acabo las clases, quise hacerlas igual que en los colegios pero me di cuenta que no era lomas adecuado, eran otros entornos, contextos, tiempos, entonces debía buscar otras alternativas más creativas, mucho más didácticas, que ellos en su casa pudieran utilizar los elementos que estuvieran a su alcance, los granos de frijoles para las clases de matemáticas, las prenda de vestir, los colores y todo ese tipo de cosas que uno recurre para poder llevar las clases mucho más dinámica, entonces los niños a partir de ahí se fueron divirtiéndose muchos más ya no hacíamos tantos ejercicios de lecturas, manual sino que era mucho más dinámicos, ellos corrían por todas la casa, hacemos búsquedas de tesoro en los que ellos buscaban prendas de color respectivo del día según mi planeación, les pedí a los papas que los vistieran de piratas, ósea nos metimos directamente dentro del papel, ellos muy emocionados, alegres, llevaban a la mesa todo objeto relacionado con el color, detergentes, sillas, comidas, mejor dicho de todo… ahora todo ha sido divertido, en este tiempo todo debe ser más lúdico y comprender a las familias para también poder saber cómo abordarla, entonces al principio fue difícil, fue complicado en adaptarme , pero ya al final todo ha resultado muy bien, obviamente no todo es perfecto hay momentos que los niños se fastidian, ya no quieren estar en la clase, pero es totalmente entendible son niños y hay que comprenderlos también como se sienten ellos en este momento así que nada de presión, siempre apoyándoles para que sigan su proceso de estudio y nunca pierdan el habita de aprender-habito de estudio".

Esta joven describe todo su proceso como docente y como estudiante en tiempos del COVD-19, al escucharla se precisa que, así como a ella hay muchas que se les dificultó implementar actividades para que los niños se sintieran emocionados al realizarlas y al ver al docente y docente en formación detrás de una pantalla pudieran sentirse cerca, pudieran interactuar con mucha fluidez y capaz de responder cualquier tipo de preguntas con el fin de lograr el objetivo de las actividades.

De relato DC-01:

- Preocupación por la acogida de los padres de familia a la nueva normalidad de clases sincrónicas.
- Adaptación a las clases a través de plataformas.

DC-02, Docente de 36 años, madre de familia, expresa sentir emociones revueltas (estrés, preocupación, se siente enferma por tratar de encontrar salidas a las situaciones que vive el mundo), manifiesta haber intentado mantener el mismo

nivel productivo en las clases virtuales como lo tenían en su aula presencial.

“Intentar llegar a todos mis alumnos mediante una herramienta virtual me frustra".

Aparte de eso cuenta que no todos los niños tienen acceso a estas herramientas virtuales teniendo en cuenta que dar las clases con esta nueva modalidad no bastan.

“Al menos en el aula podíamos jugar más con nuestro lenguaje corporal y ahora solo la voz cumple una función importante".

Para ella cada vez nacen más desafíos como crear clases entretenidas, desafiantes y diferentes. Relata que su casa es ahora un salón de clases, siente que debe trabajar más horas de lo normal.

“Es una locura los correos, llamadas de los papitos".

Interpretación de relatos DC-02:
- Expresa tener un caos emocional pese a la situación.
- Su preocupación radica en tratar de mantener el mismo nivel interactivo y enriquecedor con los niños en las clases virtuales.
- Agotamiento físico por trabajar muchas más horas de lo normal.

DC-03, Docente de primera infancia, trabajadora de un colegio privado manifiesta que el cambio de modalidad presencial a virtual fue un poco difícil porque más que maestra, es esposa y madre de familia, entonces debía organizar sus tiempos para cumplir con sus obligaciones.

“Al principio todo fue muy estresante porque soy maestra, pero a la vez soy mamá y esposa, entonces me enredaba con los tiempos, tenía que estar pendiente de que mis hijos estuvieran en sus clases, al mismo tiempo que yo daba las mías, luego estar pendiente de que realizaran los trabajos correspondientes y yo planear mis clases para los niños".

Expresa que fue un reto dar clases virtuales porque le toco reinventarse, buscar estrategias y adaptarlas a la virtualidad, de tal forma que pueda tener la atención de los niños y motivarlos a seguir con este proceso.
“Con los niños siempre debo ser muy activa e innovadora, haciendo dinámicas para poder captar su atención y que puedan estar atentos, me tocó buscar estrategias que fueran útiles para trabajarlas desde la distancia, para poder explicar temas, hago videos, me toca utilizar objetos o vestuarios llamativos para los niños, para tenerlos conectados ya que son niños pequeños y se distraen con facilidad".

Para la docente es importante que los padres de familia se involucren y se vean interesados en este proceso formativo, al principio esto la hacía sentir desesperada porque los padres eran insistentes y mostraban preocupación por la educación de ellos niños y la realización de las actividades, y no tenían en cuenta como se sentía la docente, de ahí la importancia de que con una buena comunicación se puede llegar a una solución y a un acuerdo.

"Los padres de familia fueron de gran ayuda, al principio eran muy exigentes por los trabajos, todos los días preguntaban cosas en relación con las tareas asignadas a los niños y eso me estresaba, pero ya con el pasar de los días nos pudimos poner de acuerdo y trabajar en conjunto para lograr mejores resultados, apoyándonos unos a los otros, proponiendo actividades que para ellos eran interesantes y yo las acomodaba para que fueran significativas y que ellos pudieran orientar a los niños desde casa y no hacerles las tarea".

Interpretación de relatos DC-05:

- Las clases virtuales la hicieron sentir estresada por ser mamá, esposa y docente.
- Buscó estrategias que permitieron que los niños estuvieran conectados en las clases virtuales.
- La maestra tiene el apoyo de los padres de familia y trabajan en conjunto.

DC-04, docente de hogar comunitario que señala que al principio como todo fue difícil la adaptaba, pero con el tiempo logró manejar la situación, llevando experiencias significativas en su día a día y aprendiendo para dar lo mejor de ella en cada encuentro con sus estudiantes.

"La idea de dar clases virtuales a principio no fue muy agradable porque nos tocó adaptarnos a esa modalidad virtual y soy un poco mala para eso, debíamos seguir los estándares propuestos por el bienestar, donde solo suministraba guías de lo que debíamos trabajar y me tocaba replantear las guías para poderlas desarrollar desde mi clase sincrónica. Puedo decir que sin duda es un proceso de mucho compromiso y amor, difícil, pero a medida que paso el tiempo, pude adaptarme y tener un buen rendimiento y un trabajo excelente con mis niños". Asimismo, relató que hay niños que no cuentan con dispositivos electrónicos y que existe una flexibilidad y manera de trabajar completamente diferente, pero todo con el fin de que no atrasen y sigan con sus estudios.

Interpretación del relato DC-04:

- Inseguridad por la falta de experiencias con las nuevas tecnologías.
- Adaptación a la modalidad virtual.
- Adaptar el plan de trabajo hacia la nueva normalidad de las clases.

DC-05, docente de colegio privado, que asume su rol con disposiciones a pesar de tener miedos, dudas y pensando siempre a lo que pasaría al transcurrir el

tiempo con la nueva modalidad, por lo que opto en construir espacios para lograr un ambiente de aprendizaje optimo en sus estudiantes, se siente muy comprometida con los padres de familia al ver el apoyo que estos han ofrecido para lograr la adquisición de conocimientos en los estudiantes y llevar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera eficaz y eficiente.

“Enseñar en estos tiempos de pandemia se ha vuelto un reto para todos los docentes y un proceso de adaptación para los estudiantes en las nuevas aulas Online, incluyendo nuevas estrategias, metodologías, pedagogía y herramientas tecnológicas, dejando de lado un ambiente tradicional de la comunidad educativa".

“Actualmente ejerzo mi profesión como docente en un colegio privado y gracias a ésta gran experiencia me he convertido en una docente mucho más inquieta por el aprendizaje. Buscando estrategias y siendo más recursiva para hacerle llegar la información de cada temática a mis niños de manera divertida y llamativa. Al principio de nuestros encuentros fue un poco difícil, los niños se irritaban en cada encuentro, eran muy inquietos y siempre anhelando estar cerca de mí. En ese momento no pensé que esto funcionara, pero poco a poco los niños se adaptaban a la modalidad y a los encuentros" .

“Me estaba enfrentando a una metodología totalmente diferente a la que realizaba en mi aula de clase. De este modo busqué la manera de organizar y estructurar mi tiempo y el de mis estudiantes".

“Muy motivada inicié construyendo un espacio donde el entorno de aprendizaje sea significativo desde mi casa para ejecutar de manera didáctica cada uno de los contenidos que se deben orientar, así mismo motivé a los padres de familia para que convirtieran las suyas en laboratorios de aprendizaje, donde los niños tuvieran la oportunidad de manipular y construir su conocimiento con los elementos de la casa, como también incluyendo a los padres dentro de su proceso de aprendizaje y diversión con los juegos interactivos".

Interpretación relato DC-05:

- Miedo al iniciar, generando incertidumbre si funcionaria o no.
- Adaptación a la modalidad virtual.
- Implementación de espacios educativos tanto en la docente y motivación a los padres para la realización de los niños.
- Temáticas divertidas y atractivas para captar la atención de los niños y así mismo lograr su aprendizaje.
- Aprendizaje desde la observación y manipulación de herramientas en casa para lograr experiencias y ampliación del conocimiento desde el día a día.

Relatos de docentes en formación (D.F)

D.F-01, Estudiante en formación con 22 años, vive con su madre y abuelos, manifiesta no sentirse cómoda con sus prácticas de manera virtual, ha sido complicado para ella por lo que en la zona donde reside no todo el tiempo tiene acceso a internet.

"En muchas ocasiones no he podido estar en los encuentros de mis clases con los docentes por no tener internet".

Tener las prácticas con niños desde casa tampoco ha resultado favorable por lo que manifestó: "Tuve que adaptar un espacio en la casa para implementar mis actividades, sin dejar de lado las dificultades que tenía, como el ruido al exterior por ejemplo".

La estudiante expresó que este cambio por el que estamos pasando nadie se lo esperaba, pero debemos afrontarlos de la mejor manera.

Interpretación de relatos D.F-0:

- Sus prácticas de manera virtual no la hacen sentir cómoda.
- Dificultad al no contar con una red de internet le impide muchas veces estar en sus clases virtuales.
- Ha sido poco favorable las practicas con niños desde casa por no tener el espacio adecuado.

D.F-02, Mujer de 21 años, estudiante de 7 semestre del programa de licenciatura en educación para la primera infancia, expresa sentirse angustiada y preocupada por no poder realizar sus clases virtuales de forma eficaz por el hecho de que el internet y el servicio de luz es intermitente. Problema que acoge a la mayoría de la población estudiantil del país Colombia.

"Desde mi experiencia tener prácticas pedagógicas de forma virtual no pudo ser posible, porque no cuento con los requisitos necesarios para poder ejercer mi práctica de forma virtual, así como también se me complica en muchas ocasiones tener acceso a los encuentros de las clases organizadas por los docentes de la universidad, por lo que no cuento con un buen internet, que muchas veces presenta caídas y en muchas ocasiones el servicio eléctrico no está de mi lado, incluyendo también en algunas ocasiones el manejo de las plataformas que sufren caídas, colapsan y por supuestos el no saberlas manejar".

La docente en formación comenta que, por no poder realizar su práctica de forma virtual, se le presentó la oportunidad de realizarla en su casa con niños de su familia, expresando que debe acondicionar espacios de su casa para poder tener encuentro con los niños, teniendo en cuenta que existen factores que afectan su realización.

"Estas prácticas en casa han sido un poco complicadas, porque se debe buscar un espacio, un ambiente adecuado, para poder llevar a cabo este proceso de enseñanza-aprendizaje tratando evitar algunos distractores como el ruido por la música o personas hablando".

Pero a esta situación hay que sacarle un lado positivo cuando expresa que toda esta experiencia virtual a la que el mundo tuvo que someterse por la llegada del virus, le trajo consigo cambios que en un primer momento la hicieron sentir frustrada y agotada, pero al pasar los días y adaptarse, pudo sacar su potencial y adquirir aprendizajes significativos.

"Estas clases me han permitido adquirir mayor experiencia en mi proceso formativo, Sin duda alguna, este cambio nadie se le esperaba, pero fue necesario para cuidar y proteger nuestra salud y la de nuestros seres queridos. A principio de semestre por estar en casa y tener obligaciones domésticas y mucha distracción, me dejé acumular los trabajos, cosa que me causaba ansiedad y me hacía sentir estresada, despertando el mí, la necesidad de organizarme para la realización de mis responsabilidades, aspecto que fue importante, debido a que permitió que yo desarrollara mi creatividad y buscara soluciones por mí misma para poder tener un mejor desempeño. La docente en formación hace visible como fue su experiencia teniendo practicas formativas en su casa, dejando en evidencia que es importante la escuela para el niño, porque es un espacio que le permite interactuar, desarrollar y potencializar sus capacidades y habilidades que en tiempos de pandemia está afectando… Fue una experiencia significativa y enriquecedora porqué soy yo, quien dirige la clase y no tengo el acompañamiento de la docente de un centro de prácticas, esto permitió que yo adquiriera experiencia en manejo y dominio de grupo, así mismo, se les brinda a los niños un espacio donde pueden interactuar y relacionarse con otros niños y poner el juego sus capacidades y habilidades, factor fundamente para el desarrollo y crecimiento del niño, que por motivos de pandemia no están asistiendo a clases, ni dando clases virtuales, solo están en casa si hacer ni realizar ninguna actividad".

Interpretación de relatos D.F-02:

- Dificultad al asistir a clases virtuales con regularidad por fallos en internet y fluido eléctrico.
- Sus prácticas formativas las hizo en casa, con niños de su familia.
- Dar clases virtuales le causaba ansiedad, por falta de organización de los tiempos.
- Adquiero habilidades en manejo de dominio, gracias a Sus prácticas formativas en casa.

D.F-03, joven de 22 años, trabaja en un centro de estimulación y estudia en la universidad, relata su experiencia con la educación en medio de la pandemia provocada por COVID-19.

"La educación se ha transformado al presentarse la pandemia del covid-19 generando cambios específicamente en las practicas docentes, quienes tienen un papel fundamental en la continuidad del aprendizaje. Como docente en formación ha sido un gran reto adaptarse a la educación remota, teniendo en cuenta que nadie estaba preparado para este gran cambio, tuvimos que implementar actividades a través de TICS donde muchos teníamos pavor de enfrentarnos a una realidad que nadie esperaba, donde el internet jugaba una mala pasada, donde las plataformas se caían sin saber cuándo se normalizarían. Motivos por el cual, tuve miedo de tomar la responsabilidad de realizar mis prácticas formativas en instituciones educativas, surgieron muchos interrogantes en mí, ¿Qué tal, cuando esté dando las clases el internet se caiga y las maestras tutoras piensen que yo no quiero hacer mi proceso?, o ¿Qué pensaran los padres de familia al saber que deje a sus hijos por la mitad de la clase? ¿cómo se sentirán los niños al ver que me fui de la pantalla sin ninguna explicación? A causas de estas razones asumo una nueva modalidad de enseñanza llevando a cabo mi currículo formativo, donde los niños y niñas sientan un espacio de aprendizaje significativo y acogedor, que se sientan felices al recibir sus clases a pesar que no sientan un afecto presencial con sus compañeros y maestros, me atreví a tomar la decisión de trabajar con un niño de 5 años muy cercano de la familia, al derrumbar muros, mitos, creencias y lograr en los niños la motivación para realizar cambios educativos que necesita la generación en las que se están formando, este sistema nos obliga a innovar formas para que el estudiante aprenda haciendo, no repitiendo, siendo más creativo y ante todo crítico".

Interpretación de relatos D.F-03:

- Dificultad al adaptarse a la educación remota.
- Satisfacción al recibir excelentes resultados del proceso académico de sus estudiantes.

"Mis prácticas para este semestre han sido difíciles me encuentro asignada en un Centro de estimulación y trabajar esta parte desde la virtualidad se me es complicado, y sé que a mis compañeras también. Como maestras siempre queremos estar junto a ellos, bailar, disfrutar, charlar y gozar día a día. Por la situación que vivimos no se puede, pero hay que tener fe de que pronto todo pasara y volveremos a ser las mismas personas o mejores".

Asimismo, expresó que para seguir asumiendo la formación a través de la virtualidad se hace necesario el internet ya que para los estudiantes esto ha sido muy tortuoso porque muchas no cuentan con una buena conectividad o en muchas ocasiones simplemente no tienen.

Interpretación del relato D.F-04:

La falta de dispositivos electrónicos o servicio de internet repercuten de manera negativa en el desarrollo de la educación de algunos estudiantes.
Docentes en formación innovadoras con mentalidad positiva hacia lo vivenciado.

D.F-05 docente en formación que asume con mucha responsabilidad las diferentes estrategias metodológicas para lograr y comprender el mundo de la tecnología para así brindarles a los niños herramientas que les permitan desarrollar desde los diferentes ambientes y ámbitos dentro del proceso.

"Mi experiencia en esta pandemia es que he tenido muchos cambios, donde pasamos de la presencialidad a la virtualidad, nuestra casa se convirtió en nuestra universidad, salón de clases y lugar de prácticas, con nuevos retos para poder estudiar y donde aprendí a reinventarme. Nuestras clases fueron algo nuevo para mí como estudiante, un proceso de aprendizaje, donde hubo un fortalecimiento en el vínculo familiar, aprendimos a compartir más tiempo en familia y la creatividad fue fundamental para el desarrollo de nuestra actividad en el trabajo, estudio y el diario vivir".

"Las practicas fueron un reto en la virtualidad ya que teníamos que resolver mucho de los problemas que se presentaron en el momento como la conectividad a la hora de las actividades de forma didáctica y entretenida, muchos estudiantes no tenían fluido eléctrico, ni aparatos electrónicos o teléfono, cuando recibían sus clases nos tocó utilizar mucha creatividad para que nuestros estudiantes siempre estuvieran atentos a las clases, aprendimos a utilizar nuevas plataformas tecnológicas y reinventarnos en cada uno de los compromisos que teníamos cada día, pero siempre tenido la mejor actitud y sacando todo adelante para seguir formándonos como futuras licenciadas en primera infancia".

Es muy diferente la educación presencial a la virtual y nosotros como educadores hemos tenido que aprender que a manejar este nuevo proceso que nos ha dejado muchas nuevas experiencias.

Interpretación del relato D.F-05:

- Fortalecimiento de vínculo familiar.
- Creatividad para el desarrollo de las actividades desde lo relacionado con el entorno y la asociación con la vida diaria.
- No acceso a clases por parte interrupciones de los servicios públicos (luz e internet) y herramientas tecnológicas (Pc, celular, Tablet, etc.).
- Actitud positiva para sacar adelante los compromisos y así lograr conocimientos significativos dentro de la formación como futura licenciada.
- adaptación a los nuevas metodologías y manejo a las diferencias experiencias.

CONCLUSIÓN

Intentando una propuesta de resignificación afirmamos que, la escuela no debe concebirse sólo como institución ni como un aula de clases sino, como sostiene Orozco (2020) "un espacio de aprendizajes y saberes que trasciende las paredes

para abrigar al ser mismo no sólo en su función de estudiante sino de persona" (p. 117). Por esta razón, los tiempos de crisis ratifican que los ambientes de aprendizajes están definidos en las relaciones mismas de los sujetos que enseñan y que aprenden. La escuela debe resignificarse para que su función formativa no quede reducida a intereses mercantiles, pueda enfrentar la domesticación para no perder su estatus ni confundir su centro; el estudiante, no el hijo o la hija, no el paciente, ni el potencial trabajador o emprendedor, pero que ese estudiante no se limite a un curso, un tema, un estándar o un logro. Deconstruirla devela relaciones de poder, silencios que deben romperse, desmitificación del espacio y de roles, la desviste de ese ropaje de salvavidas porque si bien eso representa realmente para niños, niñas y la sociedad misma, al haberla personificado como mesías, le ha otorgado más de las responsabilidades que debe tener.

Lo que sí es cierto es que, ahora mismo la escuela es más pública que antes pues está todo el tiempo mirada y vigilada lo que aumenta el riesgo al cuestionamiento a la sanción. Por lo tanto, está invitada resignificarse, a seguir manteniendo los diálogos entre estudiantes, acudientes; de tal manera que se procure cuidado no entendiendo a éste como sustituto de la protección ni irresponsabilidad, ni padre ni madre. Por esa razón, es tiempo propicio para replantear las denominaciones como la de estudiante porque con esta marca se le termina más bien asociando a un contenido, a un tema a un aula física, a una asignatura, y se le niega su carácter de persona.

En crisis o no, la escuela viene siendo interpelada, pero debe comprenderse esta interpelación más allá de una sanción. Es decir, no es la crisis la que afecta a la escuela sino es la que hace evidente sus fortalezas, debilidades, y desafíos. La escuela como institución, la educación como su eje y la pedagogía como su medio, deben revisar sus objetivos y metas de acuerdo con cada niño o niña a quien le pretenden guiar su formación e impulsar transformación. Para hacerlo es importante lograr un equilibrio entre la razón y el cuidado de las emociones. En este documento se reflexiona sobre los retos de la educación, de la escuela y docentes para el cuidado desde la educación infantil. Para ello se parte de la revisión teórica relacionada con sentires y experiencias como maestras en una licenciatura en educación infantil sin pretender llegar a verdades últimas sino para ofrecer un marco de referencia para incitar a transformaciones en los procesos de formación.

Los tiempos de crisis mueven las zonas de comodidad, difuminan las fronteras entre lo público y privado de tal manera que retan la inteligencia del ser humano y su capacidad de adaptación. Por ello, el encuentro (esa interacción entre los sujetos) hace realmente a la escuela y son fundamentalmente el maestro y la maestra quienes lo posibilitan. Por esta razón, se les debe respetar su rol, formación, disposición para guiar y acompañar que con base en Dussel (2020) y Merieu (2020) requiere una revisión de los contenidos y de los medios.

Los contenidos deben ser contextualizados, fundamentados en teorías acordes y en experiencias reflexionadas para no incurrir en lo que Sánchez Tortosa (2018) considera conceptos de moda que no se sostienen en fundamentos epistemológicos sólidos, sino que se advierte una suerte de mezclas de métodos, categorías de estudios que no le pertenecen. El asunto no está absolutamente en que no le pertenezcan, sino que la escuela postmoderna no ha sabido revisarlos y pensarlos para determinar si realmente les sirven para orientar el acto pedagógico. Suele juzgarse al estado quien establece lineamientos sobre lo que se debe enseñar con el fin de formar ciudadanos de acuerdo con lo que pretende para su propio beneficio.

No obstante, docentes reflexivos, críticos y amadores de su vocación, de sus estudiantes y el mundo, como lo refieren Simons y Masschelein (2014) no deben asumirse como servidores del sistema o un directivo de empresa, sino que deben ser libertos, independientes para no definir tareas unívocas. Ser maestros y maestras que experimentan con la nueva generación que estandarizan y calculan sin pensar el ser humano educable, terminan siendo domesticados a través de dos procesos de profesionalización y flexibilización planteados por Simmons y Masschelein (2014). Es importante aclarar que no es una negación de la profesión ni de lo flexible sino un efecto adverso a lo que deberían ser; maestros y maestras amadores, artistas e investigadores. La profesionalización se comprende en la limitación a la dimensión técnica que hace reverencia al ideal cientificista y a la competencia alejándose del verdadero amor. Por su parte, la flexibilización, como sostienen los autores de referencia, hace alusión a las competencias desplegables que crean personal flexible, diría Sánchez Tortosa (2018) docentes sin criterio propio, moldeables porque descuidan lo racional y muchas veces sólo repiten paradigmas sin cuestionarlos.

A veces parecería que se arremete contra el maestro de educación infantil sin ponerse en su lugar, y se precisa evitar señalamientos para no incurrir en una falacia de generalización porque sí hay maestros y maestras amadores que comprenden que una infancia cuidada permite reducir trastornos, miedos, inseguridades para fortalecer una dimensión socioafectiva.

Dussel (2020) considera la escuela como un espacio de autonomía que posibilita la emancipación de los sujetos que aprenden. Por lo tanto, sostiene que se necesita al maestro para guiar. De esa forma, cuando la escuela se enfrenta a crisis no puede desviar su meta ni su sentido, pero debe atender con cautela las amenazas y fortalecerse para que la sobreexposición a medios, miradas no la hagan desistir. No desistir implica, según Dussel, encontrarse maestros (as) y estudiantes, conversar en clase, así como se comprende que la tarea, aunque en singular, es diversa en función de una intención pedagógica.

El desafío de la escuela, inferido desde Dussel, es recobrar su estructura comunicativa a través de la coreografía de los cuerpos y la regulación del habla

para dejar de ser mercancía. Asimismo, reconocer los límites de la atención (ésta se tambalea) permitirá que se piensen los contenidos, se prioricen los saberes necesarios, y comprende que la evaluación no es la meta porque muchas veces las dificultades de las conectividades, del dominio de saberes de los padres que apoyan no están sólidos o no se tienen.

En la revisión y reflexión sobre los supuestos de Merieu (2020) se comprende un sentido de la escuela como construcción material y simbólica que al "decir yo" se "hace nosotros", se "hace aula" a través de la palabra en un espacio y tiempo colectivo, ritualizado. Pero llama la atención que lo colectivo no es una yuxtaposición de individuos, por eso tampoco el acto pedagógico debe ser intervenciones individuales. Por lo tanto, espera que haya menos burocratización de la escuela, que haya un rechazo a la reducción tecnocrática del aula, existan menos protocolos estandarizados, y que los medios digitales dejen de disfrazar el viejo modelo conductista. De allí, comprendemos que enseñar la clase deba ser una articulación entre lo común y lo singular, y revisar desde la infancia que se procuren pedagogías cooperativas.

En la escuela actual o contemporánea, su domesticación, en términos de Simons y Masschelein (2014) implica empequeñecer al estudiante para hacerle creer que son el centro de atención; de esta manera, se vuelve un esclavo de sus necesidades. Por lo tanto, no hay confrontación. Asimismo, la escuela está rebosante de contenidos manuales, pero nada es real, es decir, que lo que se pone sobre la mesa está vacío. Lo podemos comprender si hacemos alusión a Sánchez Tortosa (2018) cuando cuestiona a la escuela por vaciarse de contenidos y dar cabida a términos de moda y a las malas interpretaciones de modelos pedagógicos como el constructivismo con el cual desaparece el carácter renovador de la escuela.

Los desafíos que se infieren en los planteamientos de Simons y Masschelein (2014) están determinados por un reto a la domesticación independientemente que la escuela se haya trasladado a las casas, y que haya irrumpido en la privacidad no puede asumir una función que no le corresponde. Retomamos así, la tesis inicial de este documento en la que defendemos que la escuela la hace la interacción; esa relación, ese encuentro entre docentes y estudiantes. De esta manera, se ratifica la denominación de comunidad educativa porque no puede desconocerse la función de padres madres o cuidadores en la educación de niños niñas jóvenes.

Detener la mirada en la experiencia educativa entre los **años 2020 y 2021 durante la crisis por la Covid-19 para analizar la función del maestro en ese contexto, evidencia** las tensiones de las que ya antes nos definían Simons y Masschelein (2014) como la domesticación de la escuela, del maestro y del estudiante frente a lo que realmente deben ser. Por esa razón, el análisis de esta situación reafirma la necesidad imperante de reinventar la escuela, descubrir el papel protagónico

del maestro amenazado por el capitalismo, la mercantilización de la educación cada vez que se lleva a la profesionalización de su arte. Invita a interpelar las prácticas centradas principalmente en un cumplimiento de requisitos de calidad donde todo es medido por la presión de los procesos de acreditación que instan a cambiar la mirada de la educación y del maestro para que no esté sujeta a la demanda, a la medición ni al cálculo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chevallard, Y. (2014). La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado. *Revista Góndola*, 9(2), 1-16.

Dussel, I. (2020) *La Escuela en Pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad.* Conversatorio virtual vía Youtube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs

Ferry, G. (1993). El trayecto de la formación. En A. Torres (Ed.), *Pedagogía de formación* (pp. xx-xx). Editorial Magisterio.

Flores, F & Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista de Educación y Pedagogía*. Vol. XIX Núm. 47, (2007) abril.

Freire, P. (1997). *La praxis pedagógica*. (Ed. original 1974). Ediciones Siglo XXI.

Jaramillo, L. (2017). Concepciones de infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, 2007, 165-2416.

Rousseau, J. J. (1970). *Emilio o de la Educación.* México: Editorial Porrúa, S.A.

Sánchez, J. (2018). *El culto a lo pedagógico.* Segunda edición. España: Akal.

Simons, M & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela.* Argentina: Miño y Dávila.

Meirieu, P. (2020). *La escuela después. ¿Con la pedagogía de antes?* Madrid: MCEP.

Orozco, N. E. (2020). Tiempos de resignificar la función del maestro, de la escuela y la educación. *Maestros & Pedagogía*, *2*(2). Recuperado de https://editorial.uniamazonia.edu.co/index.php/mpedagogia/article/view/510

Revista Maestros & Pedagogía
Revista Facultad Ciencias de la Educación
Volumen 6 Número 1 de 2024
e-ISSN: 2665-5306

CURSO B-LEARNING EN LA PLATAFORMA EDMODO COMO PROPUESTA DE APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA

B-LEARNING COURSE ON THE EDMODO PLATFORM AS A PHILOSOPHY LEARNING PROPOSAL

CURSO B-LEARNING NA PLATAFORMA EDMODO COMO PROPOSTA DE APRENDIZAGEM DE FILOSOFÍA

YEFERSON MOLINA OME[1]

[1]*Docente catedrático de la Universidad de la Amazonia*

https://orcid.org/0000-0002-5633-1023

yefersonmolina@santotomas.edu.co

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación en el programa de Especialización en pedagogía y docencia universitaria de la Universidad La Gran Colombia (Sede Bogotá D.C); se propuso como objetivo realizar un análisis conceptual a partir de los contenidos y el diseño del curso B-Learning en la plataforma educativa Edmodo como propuesta de aprendizaje de la filosofía. La metodología contó con un enfoque cualitativo debido a las condiciones de un trabajo bajo la perspectiva descriptiva, haciendo uso de herramientas como, la observación, la lista chequeo y el diario de campo. Algunos de los hallazgos sugieren que, tanto los conceptos del área de filosofía como los términos utilizados por parte de las tecnologías de la información y las comunicaciones no pierden su sentido estricto y riguroso, y mucho menos se desvirtúa el significado que pretende ser tratado. De otra parte, la vinculación de los conocimientos del área de filosofía con relación a las TIC constituye para el maestro de clase una propuesta de aprendizaje, en algunos casos semipresencial, donde el estudiante podrá profundizar en los contenidos propios de filosofía fuera del aula de clase presencial, mediante la virtualidad. Se destaca entre otras conclusiones que, la gran mayoría de los cursos que se desarrollan en plataformas no poseen flexibilidad por parte del docente, ya que estos se diseñan con normatividades rigurosas en cada uno de los componentes que los conforman.

Cómo citar:

Fecha Recibido: 10/09/2024 **Fecha Aceptado:** 25/11/2024 **Fecha Publicado:** 27/03/2025

Molina Ome, Y. (2024). Curso B-learning en la plataforma Edmodo como propuesta de aprendizaje de la filosofía. Maestros & Pedagogía Vol. 6(1). ppt. 31-46

Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Palabras claves:
Filosofía, tecnologías de la información, enseñanza, educación, pedagogía.

ABSTRACT

This article is the result of an investigation in the Specialization program in pedagogy and university teaching of the Universidad La Gran Colombia (Bogota D.C.); The objective was to carry out a conceptual analysis based on the contents and design of the B-Learning course on the Edmodo educational platform as a philosophy learning proposal. The methodology had a qualitative approach due to the conditions of a job under the descriptive perspective, making use of tools such as observation, checklist and field diary. Some of the findings suggest that both the concepts of the area of philosophy and the terms used by information and communication technologies do not lose their strict and rigorous meaning, much less distort the meaning that is intended to be treated. On the other hand, the linking of the knowledge of the area of philosophy in relation to ICT constitutes for the class teacher a learning proposal, in some cases blended, where the student will be able to deepen the contents of philosophy outside the classroom. face-to-face, through virtuality. Among other conclusions, it stands out that the vast majority of the courses that are developed on platforms do not have flexibility on the part of the teacher, since these are designed with rigorous regulations in each of the components that make them up.

Key words:
Philosophy, information technologies, teaching, education, pedagogy.

RESUMO

Este artigo é resultado de pesquisa no Programa de Especialização em Pedagogia e Docência Universitária da Universidad La Gran Colombia (Sede Bogotá D.C.); O objetivo foi realizar uma análise conceitual a partir dos conteúdos e desenho do curso B-Learning da plataforma educacional Edmodo como proposta de aprendizagem de filosofia. A metodologia teve abordagem qualitativa devido às condições de trabalho numa perspectiva descritiva, utilizando ferramentas como observação, checklist e diário de campo. Algumas das conclusões sugerem que tanto os conceitos da área da filosofia como os termos utilizados pelas tecnologias de informação e comunicação não perdem o seu significado estrito e rigoroso e muito menos o significado que se pretende tratar é distorcido. Por outro lado, a interligação de conhecimentos da área da filosofia em relação às TIC constitui para o professor da turma uma proposta de aprendizagem, em alguns casos semipresencial, onde o aluno poderá aprofundar-se nos conteúdos da filosofia fora do sala de aula presencialmente, através da virtualidade. Entre outras conclusões, destaca-se que a grande maioria dos cursos que se desenvolvem em plataformas não possuem flexibilidade por parte do professor,

uma vez que estes são desenhados com regulamentações rigorosas em cada um dos componentes que os compõem.

Palavras-chave:
Filosofia, tecnologias de informação, ensino, educação, pedagogía.

INTRODUCCIÓN

El marco disciplinar, el estado del arte, los antecedentes conceptuales y saberes del área de la filosofía son la base sobre la cual se fija el marco pedagógico que enmarca, a su vez, las herramientas tecnológicas, la habilidad crítica-reflexiva y la didáctica, en aras de la construcción de conocimientos o lo que se puede denominar, desde el punto de vista de Strauss y Corbin (2012), como "producción de teoría", quienes consideran que, las categorías desarrolladas se tratan como un sistema de relaciones interconectadas que permiten dar lugar a ciertos hallazgos, gracias a la asignación de sentido. De esa manera, en el presente estudio, se encuentra de manera estructurada y aplicada un aterrizaje de la enseñanza de la filosofía en la educación básica media con relación al uso de herramientas tecnológicas, siendo esta transversalizada por las múltiples necesidades que acontecen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, la estructura de este primer apartado se distribuye de la siguiente manera: primero, ofrece una generalización sobre la propuesta y su desarrollo; segundo, muestra algunas apreciaciones sobre el rastreo conceptual; seguidamente, enmarca el objeto de estudio a partir del objetivo general, así como establece algunos aportes en relación a la justificación; luego, trata la problemática desde diferentes vertientes con el ánimo de establecer una pregunta precisa y clave; y finalmente, hace una breve precisión sobre el recurso base de la propuesta investigativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, en primer instancia, los saberes del área de la filosofía vinculados a los procesos formativos, específicamente en la educación básica media en relación con el uso de tecnologías de la información y las comunicaciones apuntan a definirla como una propuesta dinámica, lúdica e innovadora, ya que se impulsa y promueve, además de lo concerniente a las competencias filosóficas, el aprovechamiento del tiempo libre, el hábito por la lectura, la construcción de material a partir de las tecnologías, el desarrollo de habilidades críticas y la trazabilidad conceptual desde las dos área de conocimiento.

Consuetudinariamente, a partir del diseño de mecanismos lúdicos la investigación se encuentra sujeta a teoría presentada de manera armonizada; en primera instancia, una estrategia documental que permita analizar los elementos, contenidos y materiales guía en la enseñanza de la filosofía, a partir de los estándares y orientaciones de filosofía, tales como la malla curricular, el syllabus y las planeaciones bimestrales; y una segunda, de diseño, basada en la construcción de una propuesta acorde y factible vinculada al uso de las tecnologías de información y las comunicaciones en la educación, con el fin último de hacer uso efectivo del curso B-Learning en la plataforma Edmodo.

En ese sentido, en un segundo punto, se ha podido determinar que existen pocos estudios sobre procesos investigativos que relacionen las TIC y la filosofía, ya que las dos áreas de conocimiento, tanto la filosofía como las tecnologías se han estudiado por separado, olvidando la relación que se puede resultar. Cabe resaltar que, prima de manera significativa y acertada la investigación en el campo específico, debido a la amplitud que proporciona cada una de ellas a nivel disciplinar.

Para comprender la incorporación de las TIC en el proceso educativo es importante mostrar dos vías de desarrollo, las cuales pueden ser significativas y de rigurosa atención antes de su aplicación. Por un lado, la utilidad de recursos tecnológicos sin un debido control puede convertirse en un distractor que no posibilita ningún proceso formativo, y a su vez, distorsiona el objetivo que orienta el plan de estudio escolar. Por otro, desde un punto de vista optimista, la contribución que genera las TIC a la educación, tanto dentro y fuera del aula es indispensable para acercar y hacer consiente los procesos de enseñanza-aprendizaje con el estudiante; por ello, estas se constituyen como mecanismos de engranaje en el proceso formativo que fortalecen los modos de formación de las ciencias disciplinares de la educación media, permitiendo no solo que el estudiante ofrezca respuesta a los conocimientos adquiridos, sino que, además, se involucre en su proceso haciéndolo con interés y agrado.

Para obtener una mejor comprensión, la investigación centró su objeto de estudio al análisis de la categoría tecnologías de la información y las comunicaciones, con el propósito de Diseñar un curso B-Learning en la plataforma Edmodo, como propuesta didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía para el grado décimo, en el primer semestre del año educativo, entendiendo esta aproximación vinculada a los procesos formativos.

Así, el interés por el tema general de las TIC vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje surgió a partir de la necesidad de su reflexión; ya que, de manera general e introspectiva, la educación a lo largo del desarrollo histórico ha sufrido trasformaciones que han permitido, acercar áreas de conocimiento con el ánimo de un diálogo epistemológico, así como, pensar en mecanismos favorables de enseñanza de los saberes con el propósito de otorgarle a la

educación un carácter de vital en los sistemas sociales.

Para lograr comprender los nuevos paradigmas sobre las transformaciones, es importante detener la mirada en las concepciones que justifican la viabilidad y pertinencia. Por una parte, haciendo referencia a la Misión de la Universidad para constatar su quehacer "La Gran Colombia está comprometida con la solución de los problemas que vive el país y con el desarrollo de los sectores más necesitados, promoviendo el bien común, la investigación y la controversia ideológica y política" (PEI. Dirección y planeación, 2009, p. 3); por lo cual, es natural y está consignado en la ética profesional que el docente Grancolombiano, en su formación sienta la necesidad de ayudar al estudiante pedagógica y didácticamente en el trascurso de su proceso educativo reflejado en el desarrollo de pensamiento, pues el docente no puede ser ajeno a las necesidades de su contexto inmediato.

En suma, la enseñanza de la filosofía en relación con las propuestas didácticas se convierte en un ejercicio social y crítico, que plantea nuevas formas de producción de conocimiento y desarrollo de competencias. Dentro de este argumento la investigación ayuda a los docentes de aula de clase a diseñar dinámicas de enseñanza que fortalezcan la innovación en el material desde la perspectiva de las TIC y mecanismos de aprendizaje para la enseñanza de la filosofía.

Adicionalmente, se presenta la cuestión de análisis reflejada en el objeto de estudio, con el fin de evidenciar si es conveniente relacionar el área de filosofía con las herramientas tecnológicas, así como verificar si esta relación aumenta en los estudiantes el aprendizaje de conocimientos del área y el interés por acercarse a la disciplina, apreciando del mismo modo, su impacto de relevancia en los métodos de la enseñanza. A modo de idea complementaria, el estudiante no sólo reconoce los saberes filosóficos, sino que transversaliza las tecnologías de la información y las comunicaciones, especialmente a partir de la enseñanza virtual desde la plataforma Edmodo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la problemática surge a partir de los sin fin de dilemas que día a día acontecen en la educación y en el aula de clase del común de las instituciones educativas, problemáticas enmarcadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de las necesidades educativas de vincular al estudiante con los conocimientos en todas las áreas. Por ello, se hace pertinente analizar el problema de investigación desde dimensiones que contribuyan a mejorar la verdadera traba que se configura como columna vertebral, en este caso y de manera particular en la enseñanza de los contenidos del área de filosofía en el grado décimo. En palabras de Sánchez, (2011) "si la filosofía es un conocimiento, lo es de una manera tan especial que no se deja encasillar de la misma forma que cualquier otro conocimiento" (p. 17).

Con base en lo anteriormente planteado, el horizonte de la investigación está sujeto a la transmisión, análisis y mecanismos lúdicos de la enseñanza de las temáticas del área de filosofía, ya que se observa que, dichos saberes no son aprehendidos por el estudiante de manera clara y significativa, además que no persisten a largo plazo en las estructuras mentales, sin resaltar el poco desarrollo de las habilidades que derivan de su comprensión, lo que dificulta de manera paulatina, las competencias de análisis, argumentación y comprensión, expresados especialmente en la reflexión filosófica, lectura y escritura de textos.

Consecuentemente, el planteamiento del problema se enmarca en los mecanismos de enseñanza del área de filosofía y su proceso reflexivo dentro y fuera del aula de clase, ya que ésta habitualmente se les propone a los estudiantes como una ciencia que se vincula con características reflexivas y lejos de la realidad que se concibe, además del interés que propicia el maestro en el estudiante para que este, a su vez, retome algunos conocimientos y los accione en su vida diaria, que son dados en algunas ocasiones, por sus conceptos formales que solo el docente comprende. La habilidad comprensora y reflexiva de los estudiantes es coartada, ya que, en ocasiones, la filosofía se considera de manera pasiva y de poca pertinencia con su utilidad, imposibilitando al estudiante por su acercamiento. Por tanto, el problema busca la solución en mecanismos dinámicos que motiven el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, mediada por el área de la filosofía y herramientas tecnológicas, involucrando la relación que resulta de la filosofía y las TIC a la educación.

Por otro lado, se ha podido observar que el área de filosofía no está excenta de la necesidad de fortalecer la aprehensión de los contenidos propios, el interés por parte del estudiante y el uso de las TIC para los procesos de calidad que se llevan anualmente. Por esta razón, se ha propuesto mejorar en métodos enmarcados en el proceso de aprendizaje guiados por las temáticas de los estándares y orientaciones básicas para filosofía.

Con el fin de crear ambientes de aprendizaje que no solo involucren al estudiante y docente, sino, que se haga empleo de las herramientas didácticas, buscando que, por medio de estas, se obtenga una mejor disposición de la transmisión, reflexión y análisis de los contenidos del área de filosofía, justificado en la reflexión. Teniendo en cuenta el anterior planteamiento se describe la siguiente pregunta:

¿Cómo un curso en modalidad B-Learning en la plataforma Edmodo contribuye como propuesta didáctica a fortalecer la enseñanza-aprendizaje de los conocimientos del área de filosofía para el grado décimo?

Teniendo en cuenta la anterior pregunta, el mecanismo de las TIC guiado por la plataforma Edmodo, en la modalidad del curso B-Learning, supone:

Aumentar en el estudiante su capacidad de comunicación escrita, ya que la virtualidad del curso permite la entrega de talleres y actividades que se realizan en la clase virtual, determinados por actividades planeadas de manera cronológicas. Además, visualizar la dimensión general del concepto, es decir, apreciar la inmensidad de información que existe y su forma de discernimiento sobre la misma. Este conocimiento se observa desde tres dimensiones, la filosofía, las TIC y la pedagogía basada en el aprendizaje cooperativo que da sustento y valor al proceso formativo.

Finalmente, es necesario precisar sobre la escogencia de la plataforma en la cual se desarrollará el curso, en este caso la Plataforma Edmodo. La plataforma Edmodo se muestra diferente a otras plataformas virtuales educativas, ya que se trata de un "proyecto que está en constante mejora por parte del equipo que se encarga de su desarrollo, sorprendiéndonos puntualmente con interesantes mejoras en sus funcionalidades", menciona la investigadora María Paz García en su libro La Plataforma Edmodo versus la Plataforma Moodle (García, 2013).

Es una plataforma accesible directamente registrándose a través de internet, lo cual la hace diferente a otras que no prestan el servicio de una red social y debe ser instalado en un servidor propio. Comparando a Edmodo con otras plataformas que prestan el servicio educativo virtual se pueden mencionar las siguientes funcionalidades que la gran mayoría de plataformas no cuentan. Entre ellas están: dar acceso a padres, conceder insignias a los alumnos, crear comunidades donde se agrupe a todos los docentes y alumnos del centro educativo, disponer de un espacio público donde mostrar aquella actividad del grupo que el docente considere oportuna y dar acceso a través de aplicaciones para dispositivos móviles.

METODOLOGÍA

En el presente apartado se proponen los siguientes momentos que están articulados de la siguiente forma: el enfoque, perspectiva epistemológica y la ruta metodológica para el análisis de los datos.

La investigación cuenta con un enfoque cualitativo debido a las condiciones de un trabajo bajo la metodología descriptiva, que responde como lo menciona Hernández (2006) "a la selección de una serie de cuestiones que se miden y se recolecta información sobre cada una de ellas, para así llevar a cabo un proceso investigativo" (p. 102). En otras palabras, modelos que sirven para evaluar o recolectar datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar como documentos o textos.

El trabajo de investigación motivado en el diseño de un curso B-Learning en la plataforma Edmodo, se desarrolló bajo la perspectiva epistemológica

descriptiva. El enfoque cualitativo incluye como lo expone Hernández en su libro Metodología de la investigación (2006) "los objetivos, las preguntas de investigación y la definición inicial del ambiente o contexto; ya que, además, no se busca precisar ni acotar el problema o fenómeno de estudio al comenzar el proceso" (p. 524).

En primera medida, la metodología será ejecutada desde dos perspectivas; por un lado, la revisión y análisis de los documentos que se utilizarán para la construcción de las actividades que guiarán el contenido del curso, y por otro, el ejercicio que corresponde al diseño del curso en su habilitación. El enfoque cualitativo está sujeto a la observación metódica, en este caso a la descripción de los pasos para el diseño del curso. Es por la anterior razón, que teniendo en cuenta el cronograma metodológico y el seguimiento de cada una de las fases para su ejecución la metodología descriptiva será quien demuestre y dé cuenta de los pasos que se van orientando por parte del investigador en el desarrollo de los hechos y actividades. La herramienta metodológica, sujeta al cronograma y cada una de sus fases intenta guiar y orientar al investigador a la observación, ejecución y conclusión en el trabajo, ofreciendo así mismo, reflexiones propias para las conclusiones.

Para llevar a cabo el proceso de investigación se hizo necesaria la revisión de cada uno de los estándares (documentos y textos que fundamentan los contenidos del primer semestre de filosofía para el curso de décimo grado), tales como la malla curricular, syllabus del área y planes de estudio de filosofía, lo que conlleva un análisis de los mismos con la intención de construir actividades, que serán luego articuladas en el curso a diseñar, contemplando la relación de las tecnologías de la información y la comunicación con contenidos filosóficos. Por otro lado, es pertinente para el desarrollo del proyecto investigativo sostener la relación y uso de las tecnologías de la información y comunicaciones desde el marco educativo.

Antes de iniciar con el proceso descriptivo de cada una de las fases que conforman el análisis y diseño metodológico se hace necesario denotar otros elementos como lo son: la organización de los estudiantes en tanto al desarrollo de las actividades, los tiempos que demarcan los límites de entregas de talleres-guías, el rol del docente en el trascurso global del diseño y ejecución del curso y el proceso evaluativo. Aunque los elementos mencionados anteriormente no son cuestión de estudio principal para la realización del curso, sí son inherentes a todo el proceso de ejecución por parte de los estudiantes.

Sobre la organización de los estudiantes en tanto al desarrollo de las actividades y el uso del tiempo en cada una de sus instancias, denotados en las formas de trabajo, como pueden ser: grupal o individual, presencial o virtual, oral o escrita y todas las diferentes dinámicas que se efectúan para la realización, se puede determinar que esta será flexible y en algunos momentos determinada

y precisada en el momento de la ejecución del tema, taller-guía de la semana, dependiendo de muchos factores que acontezcan en su desarrollo. En otras palabras, teniendo en cuenta el interés, rendimiento, atmósfera emocional del curso, ejecución de las actividades y negociación con los estudiantes se pueden determinar las metodologías de trabajo para ellos. Además, la plataforma Edmodo dentro de su configuración posee la versatilidad de editar y ofrecer maleabilidad a cualquier cambio que se quiera realizar en su estructura; esto de una u otra manera, airea la rigurosidad de los cursos virtuales y dinamiza la ejecución de las actividades a realizar creando mayor relación equitativa del estudiante con el maestro.

Por otra parte, el rol del maestro y todo lo correspondiente al proceso evaluativo se demarca de la siguiente manera. El maestro como guía del curso se convierte en un elemento que acompaña, de manera presencial y virtual un proyecto de estudiante; Es decir, como ya se ha mencionado anteriormente, el profesionalismo del maestro le permitirá organizar el proceso académico de los estudiantes y obtener un panorama general del mismo, debido a la confrontación de la actuación presencial y virtual. En cuanto al rol del maestro como administrador, será éste quien dinamice el desarrollo de cada una de las actividades, característica fundamental en el progreso y ejecución del curso. El proceso evaluativo, siendo este tan importante en el campo académico no se tendrá en cuenta de manera precisa, con su análisis y apreciación, ya que, por delimitaciones, como el tiempo del proyecto y la correlación con los objetivos no es necesario hacer precisión de ello, sin desconocer algunos aspectos que son necesarios tener en cuenta. La evaluación para el curso habilitado en la plataforma Edmodo para esta investigación será determinada por el maestro según su apreciación del progreso del curso, esta apreciación es dada a partir de los mejores mecanismos de evaluar a los estudiantes. Sin embargo, en la finalización de cada uno de los bimestres, el taller-guía contiene procesos evaluativos escritos que pueden ser útiles para dar justificación al aprendizaje del estudiante. La idea principal sobre cada uno de los elementos mencionados que de una u otra forma son inherentes al curso de filosofía, se lleva a cabo a partir de la flexibilidad y versatilidad del mismo progreso del curso.

RESULTADOS

En este apartado se realizó el tratamiento de la información, el cual dio origen a la emergencia de algunos hallazgos que permitieron construir interpretaciones, que devinieron en la producción de teoría. Este concepto de lo que se ha denominado aquí “producción de teoría” se asumió desde el punto de vista de Strauss y Corbin (2012), las cuales, se tratan como un sistema de relaciones interconectadas que permitieron dar lugar a ciertos hallazgos, gracias a la asignación de sentido.

Con el objetivo de otorgarle una presentación no lineal al texto que a continuación se despliega, se determinaron subtítulos que expresan los hallazgos del estudio:

Sobre el aspecto disciplinar

Las ciencias de la educación no son ajenas a los procesos históricos, y por lo tanto éstas deben estar en un proceso de renovación constante de forma dialéctica, donde tanto los contenidos del área como los mecanismos de enseñanza se desarrollen de manera perpendicular y adecuada. Las ciencias de la educación, en este caso el área de filosofía debe llevar a la generación de nuevos conceptos, metodologías, teorías psicológicas, antropológicas entre otras, hasta lograr utilizar elementos comunes del contexto como herramientas facilitadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso la implementación de la TIC.

A partir de lo anterior, es de valor mencionar que este trabajo, se desarrolló alrededor de dos categorías fundamentales que ofrecen argumentos para el diseño del curso planteado. La primera se denominó Tecnología y filosofía, en la cual se realizó un análisis de la relación entre la filosofía y la tecnología y la segunda corresponde al ámbito disciplinar, que se aborda bajo las categorías conceptuales, las cuales se pretenden desarrollar, tales como: filosofía, TIC y curso B-Learning.

En este caso se entendió el concepto de filosofía como el saber teórico en cuanto el aprendizaje que se pretende lograr en el estudiante posea algún significado más allá de solo la adquisición de saberes, un interés propio del estudiante por acercarse al conocimiento y un gusto de participar en la construcción del mismo, a partir de lo aprendido en clase y el contexto que lo determina; en palabra de Correa (2012) es una "extraña forma de ser, de pensar, de sentir y de actuar, que rompió con las estructuras sociales planteadas y que sin duda sigue siendo la vía de reflexión frente al acontecer histórico y a los interrogantes del ser humano" (p, 68). Para que sea efectivo dicho aprendizaje el estudiante en primera medida debe tener un conocimiento práctico en el manejo de la información, las herramientas de aprendizaje y la utilización de estas en el proceso educativo.

Sobre el aspecto pedagógico.

Debido a la inmersión de las TIC en el campo educativo como elemento de aprendizaje y escenarios-mecanismos que facilitan la difusión de información, se produjo la necesidad de acompañar estos nuevos métodos de aprendizaje por medio de un sustento pedagógico. La propuesta del curso en modalidad B-Learning se aparta de la virtualización excesiva en la educación y propende por espacios presenciales en los cuales se genera una interacción entre el docente y el estudiante después de las clases formales.

Según Suárez (2007), la propuesta B-Learning se puede enmarcar en el

aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por proyectos que, "busca fomentar la intersubjetividad a través de interacción recíproca entre alumnos conformados en equipos, como condición social de aprendizaje, de tal forma que al trabajar juntos, todos y cada uno de sus integrantes, puedan avanzar a niveles superiores de desarrollo" (Suárez, 2007), este es precisamente el fenómeno que se presenta con esta propuesta virtual, ya que existe un curso virtual y presencial, en el cual, se facilitan espacios para generar una interrelación, por medio de las actividades propuestas por el docente quien será el administrador del curso, al ser esta propuesta no solo de carácter virtual se generan espacios en los cuales los estudiantes pueden manifestar sus inquietudes de manera personal y evaluar el uso y la ejecución.

Dentro de la lógica de la sociedad del conocimiento y la globalización aparece en nuestro sistema educativo el tema de competencias, el cual es un concepto muy mercantil y un poco brusco para los ámbitos humanísticos, la tecnología es una forma de ser más competitivo pero el aprendizaje cooperativo es una forma de generar capacidades sin recurrir al individualismo. Es aquí cuando toma importancia los cursos B-Learning como propuesta de aprendizaje que generan un espacio para que todos los participantes se involucren en el proceso de aprendizaje y enseñanza, haciendo utilidad de espacios como: foros, chats grupales, actividades de investigación, debates y talleres de aprendizaje grupal.

Sobre la Didáctica en el aspecto pedagógico y el proceso educativo a partir del maestro.

El avance de la didáctica no puede ser explicado solo por la evolución de la misma ciencia, sino por la interrelación de estas con otras; es decir que, solo la relación de la psicología, las ciencias humanas del comportamiento, la sociología y la educación como ciencia permitirá experimentar los avances de la didáctica, siendo estos observables en los mecanismos implementados y a los ajustes que se han ejecutado en los procesos y las temáticas de currículos. Además, se ha hecho posible, abordar ciertas y nuevas articulaciones de problemas educativos en su justa medición; por lo tanto, lo anterior se vivencia en la mediación entre el educador, el estudiante y el mecanismo de aprendizaje, que en este caso resulta mediado por las TIC.

El educador siendo un eje importante dentro de la relación de la didáctica, también es responsable de su evolución, se podría decir que el buen maestro utiliza la didáctica con sentido realista, discernimiento y reflexión crítica acerca de los conocimientos impartidos y su forma de aplicación.

Resaltemos que la didáctica abarca también los principios generales tales como: los criterios y las normas prácticas que regulan la educación y la actuación docente, obteniendo de ella un amplio sentido de precisión ante el desarrollo y el proceso educativo, que de igual manera el docente debe ejecutar.

Sobre la Tecnologías de la información y la comunicación.
Tras el eminente desarrollo tecnológico en la actualidad, se hace necesario que los procesos de enseñanza y de aprendizaje tengan nuevos contextos de aplicabilidad, los cuales jueguen a favor de la educación. No solo en un sentido informal sino también formal, debido a esta formalidad, los contextos virtuales han sido aplicados a la educación, de aquí propuestas como la de herramientas informáticas y tecnológicas para la educación y su relación entre áreas.

La filosofía no puede ser ajena a esta serie de transformaciones, debe propender por un análisis de estos nuevos contextos virtuales. Tratar de garantizar un uso que no aliene al individuo de los procesos educativos, sino por el contario genere una adaptabilidad de estos nuevos recursos y mecanismos como aspectos que refuercen y faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, y más aún, acerque de manera interesante a los estudiantes al proceso educativo.

La tecnología está estrechamente relacionada con la técnica, que posee su raíz etimológica en el griego techné, la cual era empleada para designar procedimientos y un perfeccionamiento de la ejecución de una actividad, en este caso la utilización de la técnica se enmarca en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, ya que el uso de la herramienta requiere procedimientos técnicos, claridad en las actividades y consolidación de las actividades realizadas por parte de los estudiantes. El desarrollo técnico se entiende como el uso de procedimientos para satisfacer necesidades humanas de supervivencia y adaptación.

Tras la revolución industrial, se incorpora el concepto de logos (conocimiento) al de *techné* dando origen al término tecnología. Esta se entenderá como una intervención responsable del hombre sobre el entorno natural, tomando como base la sistematización de los objetos tecnológicos y su teorización. Aunque existan otras acepciones, acerca de la tecnología que no poseen un carácter meramente humanístico, según esta concepción, resulta conveniente la incorporación de la tecnología en el ámbito educativo, no como propuesta de la educación, sino como un complemento que permite generar nuevos contextos para la educación.

Sobre el enfoque de la tecnología en la educación.
El punto de partida podemos encontrarlo en la psicología donde la tecnología de la enseñanza es fruto de una rama de esta: el análisis experimental del comportamiento; se puede deducir que nace con un funcionamiento procesal y metódico que comprende análisis conductuales. Esto se ha traducido en máquinas de enseñar y en enseñanza programada.

La tecnología educativa como ahora se le denomina a la ligación de los medios tecnológicos con el proceso de enseñanza-aprendizaje surgió íntimamente ligada a los medios, que pueden definirse como cualquier dispositivo o equipo

que se utiliza normalmente para transmitir información entre las personas, entre ellos están: microprocesadores/vías de red/mecanismos virtuales, entre otros. Por lo tanto; la tecnología educativa presenta un enfoque operativo y sistemático dirigido a la instrumentación del currículo, al diseño, desarrollo y control de la enseñanza y el aprendizaje.

En toda la historia de la educación se ha insistido en los aspectos de unificar las formas y mecanismo de incrementar las formas de enseñar. El desarrollo actual de la tecnología educativa permite la coexistencia en su seno de diferentes tendencias para las escuelas y la formulación de soluciones más eficaces y eficientes a problemas que el entorno desarrolla. Es por ello que, otro enfoque ha de observarse como la vinculación y orientación del marco teórico a la conceptualización de la didáctica (cuerpo teórico de conocimientos descriptivos y explicativos). Teniendo en cuenta la contribución de TIC a la educación, el curso a diseñar tendrá como soporte la modalidad B-Learning y la plataforma Edmodo como propuesta tecnológica para vincular el diseño del curso con el proceso educativo.

CONCLUSIONES

El examen de los contenidos o temáticas propuestas para el área de filosofía desde los estándares que fundamentan el plan de estudios para el primer semestre del año educativo en grado décimo, el curso bajo el diseño en la modalidad B-Learning en la plataforma Edmodo y el análisis del curso ya estructurado desde la metodología y la didáctica utilizada constituye para el maestro de clase una propuesta de aprendizaje, en algunos casos semipresencial, donde el estudiante podrá profundizar en los contenidos propios de filosofía fuera del aula de clase presencial, mediante la virtualidad expresada en la plataforma Edmodo. Ya que, el maestro dispondrá de un recurso virtual para diseñar estructuradamente el curso con material, como talleres, videos, proyecciones, documentos, plan lector y demás que servirán para el desarrollo y la profundización por parte del estudiante fuera del aula de clase, además, proporcionará al proceso en sí, dinámicas propias de evaluación bajo la cotidianidad y realidad del estudiante.

El diseño de un curso B-Learning en la plataforma Edmodo, como propuesta didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, para grado décimo en el primer semestre del año educativo se presenta como una investigación que surge a partir de mecanismos dinámicos en la enseñanza de la filosofía para el aprovechamiento del tiempo y la organización de las temáticas que se deben desarrollar durante un curso en modalidad presencial y virtual. Conceptos como filosofía, tecnologías de la información, enseñanza, educación, pedagogía, etc., adquieren un nuevo horizonte en la medida que el lector lea, analice, profundice y en dado caso, ejecute el diseño de un curso bajo las mismas directrices, las cuales fueron utilizadas para el desarrollo del presente trabajo investigativo.

Con un proceso detallado metodológico, cada una de las fases que relacionan los objetivos planteados y el proceso de diseño del curso de filosofía bajo la modalidad B-Learning se han podido realizar un análisis metodológico que a partir de la reflexión suscita las siguientes conclusiones.

En razón a lo anterior, el proceso metodológico correspondiente a la generalidad del diseño del curso como propuesta de aprendizaje se debe entender bajo un conjunto de procesos alternos que se deben realizar por separado. Cada uno de estos procesos, mediados y relacionados por los objetivos y las fases, se estructura cronológicamente con su respectiva actividad a realizar, propuesta a utilizar y evidencia que da cuenta de lo diseñado. Así mismo, la estructura para el diseño del curso se realiza en la medida que paulatinamente se desarrollan los procesos, es decir, la relación que surge de cada uno de los procesos está dada por el inicio y finalización de cada una de las fases. La fase descrita bajo el primer objetivo da continuidad a la segunda fase denotada en el segundo objetivo, y así mismo, con el tercer objetivo.

Sobre el aspecto disciplinar y conceptual se puede mencionar que tanto los conceptos del área de filosofía como los términos utilizados por parte de las tecnologías de la información y las comunicaciones no pierden su sentido estricto y riguroso, y mucho menos se desvirtúa el significado que pretende ser manejado por el lector, y en este caso en el aula de clase por el estudiante. Por otro lado, los estándares, documentos fundamentales que sirvieron como insumo teórico del trabajo investigación, tales como: malla curricular, syllabus del área de filosofía para el primer semestre de filosofía en el año lectivo y los planes bimestrales del mismo, fueron revisados y analizados en su debido orden, de general o particular; ya que estos, describe a los estudiantes para el desarrollo del curso las temáticas o contenidos semanales que debe aprender y ejecutar. No obstante, dentro del mismo análisis procedimental que se realizó a cada uno de los anteriormente documentos mencionados se produjeron cambios, desde muchas ópticas, logrando una mejor visualización y aprehensión de estos.

Sobre el aspecto pedagógico y metodológico para la realización de cada una de las actividades que conforman el contenido del curso se diseñaron múltiples herramientas y formas de dinamizar las temáticas del curso, entre ellas se pueden mencionar: video-foros, talleres en aula virtual, talleres en aula presencial, trabajo de guía, exposiciones, lecturas personalizadas, proyecciones con material audio-visual, OVAs, entre otros; este a su vez, se desarrolla en tiempos regulados fuera del aula de clase y se complementa en el aula de clase presencial. Es importante resaltar que, el aspecto pedagógico visto desde el aprendizaje colaborativo- participativo interrelaciona el componente filosófico al componente tecnológico permitiendo en los tipos de cursos virtuales la flexibilidad de los procesos que configuran el curso, la participación y el aprendizaje por parte de los estudiantes y el manejo del tiempo, además de la organización del curso por parte del maestro.

En cuanto al desarrollo del proceso de diseño del curso como propuesta de aprendizaje en sí, de manera reflexiva, se descubrió en primera medida que la gran mayoría de los cursos que se desarrollan en plataformas no poseen flexibilidad por parte del docente, ya que estos se diseñan desde un inicio con normatividades rigurosas en cada uno de los componentes que los conforman. Es decir, la modalidad B-Learning como propuesta novedosa para los cursos virtuales termina siendo la flexibilidad que adiciona la virtualidad a los cursos establecidos en plataformas. En segunda instancia, el diseño e implementación de diversas estrategias y metodologías para la enseñanza de la filosofía es una necesidad que refresca el desarrollo de las temáticas y proporciona mayor interés por el estudiante para el aprendizaje de dicha área, no obstante, estas deben ser claras, puntuales y coherentes con el contenido filosófico a desarrollar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Correa, L. (2012). La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento". Colección de Filosofía de la Educación. Nº 12. Quito: Ed. Universitaria Abya-Yala, pp. 67-82. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101005.pdf

Fernández, F. (2004). Didáctica: Teoría y Práctica. Ed. Pueblo y educación. Recuperado de: https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/didc3a1ctica.pdf

Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 7-22. Universidad de Barcelona. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/368/36802301.pdf

Estándares básicos para filosofía. (2010). Orientaciones pedagógicas para la filosofía para la educación media. Malla curricular, syllabus y plan de estudios Filosofía, Grado décimo. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá D. C. República de Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf

Hernández, R. (2010). Metodología de la investigación. 5ta Ed. Recuperado de: https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf

García, M. (2013). La plataforma Edmodo versus la plataforma Edmodo. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Valladolid. Recuperado de: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/174609/TFMG140.pdf?sequence=1

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. Volumen 6, No. 2, Art. 43. Recuperado de: http://diverrisa.es/uploads/documentos/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf

Prestel, A. (2015). Fil. Filosofía. Cartilla Vicens Vives Bachillerato. Aula 3D. Ediciones Vicens Vives S. A. España.

Sánchez, V. (2011). ¿Qué enseñar y para qué enseñar filosofía? Recuperado de: file:///C:/Users/Yeferson%20Molina/Downloads/DialnetQueEnsenarYParaQueEnsenarFilosofia-5973120.pdf

Sandoval, A. (2012). Impactos del uso de las TICS. En el aprovechamiento académico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Editorial, Académica Española.

Strauss, A. y Corbin, J. (2012). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia. Ed. Universidad de Antioquia. Recuperado de: https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/basesinvestigacion-cualitativa.pdf

Suárez, C. (2007). La interacción cooperativa: condición social de aprendizaje. Revista Educación, XII (23), 79-100. Recuperado de: https://core.ac.uk/download/pdf/71041373.pdf

Vidal, P. (2006). Investigaciones de las TICS en la educación. RELATEC: Revista latinoamericana de tecnología educativa. Recuperado de: https:///C:/Users/Yeferson%20Molina/Downloads/DialnetInvestigacionDeLasTICEnLaEducacion-2229253.pdf

Revista Maestros & Pedagogía
Revista Facultad Ciencias de la Educación
Volumen 6 Número 1 de 2024
e-ISSN: 2665-5306

CONNECTING CLASSROOMS BETWEEN CHINA AND COLOMBIA (CCBCC): UN PROYECTO COIL ENTRE ESTUDIANTES DE PREGRADO DE CHINA Y COLOMBIA

CONNECTING CLASSROOMS BETWEEN CHINA AND COLOMBIA (CCBCC): A COIL PROJECT BETWEEN UNDERGRADUATE STUDENTS FROM CHINA AND COLOMBIA

CONECTANDO SALAS DE AULA ENTRE A CHINA E A COLÔMBIA (CCBCC): UM PROJETO COIL ENTRE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA CHINA E DA COLÔMBIA

PAOLA JULIE AGUILAR-CRUZ[1]
https://orcid.org/0000-0001-8386-9104
pa.aguilar@udla.edu.co

[1]*Docente del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés de la Universidad de la Amazonia y docente de inglés en la I.E. Jorge Eliécer Gaitán School*

ZONGPING XIANG[2]
https://orcid.org/0000-0002-7138-9821
xiangzongping@ccnu.edu.cn

[2]*Doctora en Lengua y Literatura Inglesa, Profesora Asociada del Departamento de Inglés en la Escuela de Idiomas Extranjeros de la Central China Normal University en Wuhan, Hubei, China.*

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo fomentar la colaboración entre estudiantes de China y Colombia a través de actividades reflexivas y participativas. Se empleó una metodología cualitativa con un enfoque de estudio de caso, utilizando encuestas de entrada y salida y entrevistas para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre motivación y valoración, autoeficacia y habilidades interpersonales a lo largo del proyecto. La muestra incluyó a 36 estudiantes chinos de la Universidad Normal Central de China y 25 estudiantes colombianos de la Universidad de la Amazonia. Los resultados mostraron que los estudiantes chinos experimentaron una disminución en el interés y la percepción del valor del proyecto, con una mejora en la percepción de competencia y una reducción en la presión. En contraste, los estudiantes colombianos mostraron un aumento en el interés y la percepción del valor, manteniendo una alta percepción de competencia y una presión relativamente estable. En cuanto a habilidades

Fecha Recibido: 16/09/2024 **Fecha Aceptado:** 25/11/2024 **Fecha Publicado:** 27/03/2025

Cómo citar:
Aguilar-Cruz, P. J. & Xiang, Z. (2024). Connecting Classrooms Between China and Colombia (CCBCC): un proyecto COIL entre estudiantes de pregrado de China y Colombia. Maestros & Pedagogía Vol. 6(1). ppt. 47-65

Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

interpersonales, ambos grupos enfrentaron dificultades, pero los estudiantes colombianos lograron mantener un mejor desempeño en comunicación y resolución de problemas. Se puede concluir que los proyectos COIL deben tener en cuenta las diferencias culturales y contextuales de los participantes para maximizar el éxito del aprendizaje colaborativo. Además, la adaptación a las necesidades específicas de cada grupo puede mejorar significativamente la experiencia de los estudiantes y los resultados del proyecto.

Palabras clave:
COIL (Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea), comunicación intercultural, enseñanza del inglés, tecnología educativa.

ABSTRACT

This study aimed to foster collaboration between students from China and Colombia through reflective and participatory activities. A qualitative methodology was employed with a case study approach, using pre- and post-project surveys and interviews to assess students' perceptions of motivation and value, self-efficacy, and interpersonal skills throughout the project. The sample included 36 Chinese students from Central China Normal University and 25 Colombian students from Universidad de la Amazonia. The results showed that Chinese students experienced a decrease in interest and perceived value of the project, along with an improvement in perceived competence and a reduction in pressure. In contrast, Colombian students demonstrated an increase in interest and perceived value while maintaining a high perception of competence and relatively stable pressure. Regarding interpersonal skills, both groups faced challenges, but Colombian students managed to maintain better performance in communication and problem-solving. It can be concluded that COIL projects must take into account the cultural and contextual differences of the participants to maximize the success of collaborative learning. Additionally, adapting to the specific needs of each group can significantly improve students' experiences and project outcomes.

Keywords:
COIL, intercultural communication, english language teaching, educational technology.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo promover a colaboração entre estudantes da China e da Colômbia por meio de atividades reflexivas e participativas. Foi utilizada uma metodologia qualitativa com abordagem de estudo de caso, utilizando pesquisas de entrada e saída e entrevistas para avaliar as percepções dos estudantes sobre motivação e valorização, autoeficácia e habilidades

interpessoais ao longo do projeto. A amostra incluiu 36 estudantes chineses da Universidade Normal Central da China e 25 estudantes colombianos da Universidade da Amazônia. Os resultados mostraram que os estudantes chineses experimentaram uma diminuição no interesse e na percepção de valor do projeto, junto com uma melhoria na percepção de competência e uma redução na pressão. Em contraste, os estudantes colombianos demonstraram um aumento no interesse e na percepção de valor, mantendo uma alta percepção de competência e uma pressão relativamente estável. Em relação às habilidades interpessoais, ambos os grupos enfrentaram dificuldades, mas os estudantes colombianos conseguiram manter um desempenho melhor em comunicação e resolução de problemas. Conclui-se que os projetos COIL devem levar em consideração as diferenças culturais e contextuais dos participantes para maximizar o sucesso da aprendizagem colaborativa. Além disso, a adaptação às necessidades específicas de cada grupo pode melhorar significativamente a experiência dos estudantes e os resultados do projeto.

Palavras-chave:
COIL, Comunicação Intercultural, Ensino de Língua Inglesa, Tecnologia Educacional.

INTRODUCCIÓN

En la era de la globalización y la digitalización, las metodologías educativas innovadoras están revolucionando la manera en que los estudiantes experimentan el aprendizaje intercultural. Una de estas metodologías es el Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea (COIL, por sus siglas en inglés), que permite a los estudiantes interactuar y colaborar con compañeros de diferentes países sin salir de sus aulas (Asojo et al., 2019; O'Dowd, 2018). Esta estrategia educativa ofrece una plataforma para la integración de perspectivas globales y la mejora de competencias interculturales, utilizando tecnologías digitales para conectar a estudiantes de diversas culturas y contextos educativos.

Este artículo presenta los resultados de un proyecto COIL denominado *Connecting Classrooms Between China and Colombia* (CCBCC), llevado a cabo con estudiantes de pregrado en programas de licenciatura en enseñanza del inglés en China y Colombia. El enfoque principal de este artículo es describir los resultados obtenidos de la versión 4 del proyecto CCBCC, desarrollado en el año 2023. En este sentido, a través del análisis de diversos estudios y experiencias documentadas, se examinan los beneficios y desafíos de implementar COIL en el contexto educativo, destacando su impacto en la preparación de los estudiantes

para un entorno globalizado.

Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea (COIL)

El Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea (COIL) es una metodología educativa que emplea plataformas digitales para facilitar la colaboración entre estudiantes de diferentes países y culturas (Borger, 2022; Freiermuth & Huang, 2012). Esta estrategia busca enriquecer la experiencia educativa al permitir a los estudiantes trabajar juntos en proyectos, intercambiar ideas y reflexionar sobre sus experiencias interculturales sin necesidad de viajar físicamente.

COIL se fundamenta en la idea de que el aprendizaje no solo ocurre dentro del aula, sino también a través de la interacción y colaboración global (Vahed & Rodríguez, 2020; De la Garza & Maher, 2022). Al participar en actividades conjuntas, los estudiantes desarrollan competencias interculturales, mejoran sus habilidades de comunicación en inglés y obtienen una comprensión más profunda de las realidades culturales de sus compañeros. Esta metodología se basa en principios de aprendizaje colaborativo y tecnología educativa para crear entornos de aprendizaje más inclusivos y dinámicos (Magen-Nagar & Shonfeld, 2017; Naicker et al., 2021).

Los estudios han demostrado que el COIL puede tener un impacto significativo en la competencia intercultural de los estudiantes y en su actitud hacia la tecnología, al tiempo que ofrece una plataforma para la internacionalización de la educación superior (Zhu et al., 2023; Deardorff, 2006). Desde su implementación, el COIL ha evolucionado para incorporar prácticas y herramientas tecnológicas que facilitan la interacción en tiempo real y el trabajo en equipo virtual, adaptándose a las necesidades educativas y culturales de los participantes.

La enseñanza del inglés en Colombia

En el contexto colombiano, la enseñanza del inglés (ELT) ha sido objeto de un análisis crítico que señala la necesidad de un cambio paradigmático. Le Gal (2018) destaca que la enseñanza del inglés en Colombia requiere un replanteamiento profundo para abordar las desigualdades y limitaciones inherentes al sistema educativo actual. Según el autor, la implementación de metodologías más inclusivas y contextualmente relevantes es esencial para mejorar la eficacia del aprendizaje del inglés en el país. Fandiño-Parra (2021), por su parte, argumenta que la descolonización de la enseñanza del inglés en Colombia es crucial para desafiar las perspectivas epistemológicas tradicionales que han dominado este campo. El autor propone alternativas discursivas que reconozcan y valoren los saberes locales, lo que permite una enseñanza del inglés más equitativa y relevante para los estudiantes colombianos. Juntos, estos autores subrayan la importancia de repensar la enseñanza del inglés en Colombia, promoviendo enfoques que no solo desarrollen competencias lingüísticas, sino que también aborden las necesidades socioculturales del país.

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, es fundamental crear y promover espacios donde los estudiantes puedan utilizar el idioma de manera práctica y auténtica. La exposición limitada al inglés fuera del aula constituye un desafío significativo para el desarrollo de competencias lingüísticas efectivas. Por ello, es esencial fomentar entornos que faciliten la comunicación en inglés, como intercambios culturales, proyectos colaborativos internacionales, y actividades extracurriculares que involucren el uso del idioma en situaciones reales. Estas experiencias no solo fortalecen las habilidades lingüísticas, sino que también permiten a los estudiantes desarrollar una mayor confianza y fluidez en el uso del inglés, contribuyendo así a un aprendizaje más integral y contextualizado. Además, estos espacios promueven una inmersión cultural que es clave para entender y aplicar el inglés en contextos globales, lo cual es cada vez más necesario en un mundo interconectado.

METODOLOGÍA

Este estudio empleó una metodología cualitativa con un enfoque de estudio de caso, basado en los lineamientos dados por Creswell (2012) para explorar detalladamente las experiencias de los participantes. El objetivo del estudio fue promover una colaboración significativa entre estudiantes del programa de Enseñanza del Inglés de la Universidad Normal Central de China (CCNU) y estudiantes del programa de Licenciatura en Inglés de la Universidad de la Amazonia (UDLA) mediante el uso de plataformas digitales. Además, este proyecto buscó mejorar sus habilidades de comunicación en inglés, fomentar un entendimiento intercultural profundo y desarrollar competencias para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en un entorno globalizado.

El número de participantes incluyó a 36 estudiantes de China y 25 estudiantes de Colombia (ver Tabla 1) que se encontraban realizando sus prácticas docentes en niveles de secundaria. Para la recolección de datos, se utilizaron encuestas de entrada y de salida, que proporcionaron una visión general de las percepciones y expectativas antes y después del proyecto. Estas encuestas, basadas en afirmaciones de escala Likert (donde 1 significaba muy en desacuerdo y 7 muy de acuerdo), evaluaron diversos aspectos como motivación y valoración, autoeficacia y habilidades interpersonales, permitiendo así medir el impacto del proyecto en las actitudes y habilidades de los estudiantes a lo largo de la experiencia intercultural. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 14 estudiantes colombianos, que ofrecieron una comprensión más profunda de las experiencias individuales y las dinámicas de la colaboración intercultural, permitiendo un análisis detallado del impacto del proyecto. Todos los participantes firmaron consentimiento informado para participar de las encuestas y entrevistas.

Tabla 1

Descripción demográfica de los participantes

Información básica		China	Colombia
Sexo	Femenino	28 (77.78%)	19 (76%)
	Masculino	8 (22.22%)	6 (24%)
Edad	20	14 (38.89%)	4 (16.00%)
	21	17 (47.22%)	4 (16.00%)
	22	3 (8.33%)	8 (32.00%)
	23	1 (2.78%)	4 (16.00%)
	24	0	3 (12.00%)
	25	1 (2.78%)	2 (8.00%)

Proyecto CCBCC

El proyecto CCBCC se desarrolló durante 12 semanas con el objetivo de promover una colaboración entre estudiantes de China y Colombia mediante actividades reflexivas y participativas. A continuación, en la Tabla 2, presentamos la descripción detallada del proyecto:

Tabla 2

Descripción del proyecto CCBCC.

Semanas	Actividades
Semana 1	Reunión de Orientación: Los estudiantes asistieron a una reunión de orientación para conocer los objetivos del proyecto. Organización del Grupo WeChat: Los participantes crearon un grupo en WeChat. Elección del Nombre del Grupo: Los miembros del grupo eligieron un nombre para su equipo. En el grupo, a través de WeChat, cada estudiante se presentó y encontró 3 cosas en común con sus compañeros. Un estudiante del grupo creó un video en Flipgrid explicando las 3 cosas encontradas en común. Tema de Discusión 1: ¿Por qué elegiste ser docente?
Semanas 2 a 4	Los participantes escribieron un texto reflexivo sobre las razones que los llevaron a ser docentes y a estudiar el programa de Enseñanza del Inglés de la Universidad Normal Central de China (CCNU) y el programa de Licenciatura en Inglés de la Universidad de la Amazonia (UDLA), respectivamente. Describieron su motivación, aspiraciones y los factores que los atrajeron hacia la enseñanza. Tema de Discusión 2: Un docente que ha tenido un gran impacto en mí.
Semanas 5 a 7	Los participantes redactaron un texto sobre un docente que influyó significativamente en su trayectoria educativa. Compartieron detalles sobre el estilo de enseñanza de ese/esa docente, el impacto que tuvo en ellos y cómo los inspiró o moldeó su enfoque de enseñanza.

	Tema de Discusión 3: El tipo de docente que quiero ser
Semanas 8 a 10	Los participantes escribieron una declaración sobre el tipo de docente que aspiraban a ser. Discutieron su filosofía de enseñanza, los métodos que deseaban emplear y las cualidades que consideraban esenciales para tener un impacto positivo en los estudiantes.
Semana 11	Los estudiantes se prepararon y estuvieron listos para compartir la presentación con los demás en la reunión de cierre. Los estudiantes eligieron a una persona de cada país para presentar.
Semana 12	Reunión de Cierre: Cada grupo presentó sus diapositivas. Se discutió lo que los estudiantes aprendieron sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en China y Colombia, a través del proyecto.

Durante el desarrollo del proyecto, los estudiantes se organizaron en grupos compuestos por 2 o 3 estudiantes de la UDLA y 3 o 4 estudiantes de la CCNU. La comunicación entre ellos se llevó a cabo a través de WeChat, una plataforma similar a WhatsApp, que es ampliamente utilizada en China. Los estudiantes de China fueron los encargados de crear los grupos de trabajo en WeChat, mientras que los estudiantes de Colombia se unieron a estos grupos.

RESULTADOS

Para analizar los resultados del proyecto, se llevaron a cabo dos tipos principales de análisis: el análisis de las encuestas de entrada y de salida, y la codificación de las entrevistas. En el análisis de las encuestas, se compararon las respuestas de entrada y salida para evaluar los cambios en las percepciones y actitudes de los participantes a lo largo del proyecto. Se utilizó una escala Likert para medir aspectos como la *Motivación y Valoración* (determinadas por los ítems: interés, esfuerzo, y valor), la *Autoeficacia* (determinada por los ítems: competencia percibida, y presión) y las *Habilidades interpersonales* (determinadas por los ítems: comunicación y habilidades de resolución de problemas y negociación). Los resultados del análisis se obtuvieron calculando el promedio de las respuestas dadas por los estudiantes en cada ítem de las encuestas de entrada y salida. La información se presenta en gráficos de barras para facilitar la visualización de los cambios en las percepciones a lo largo del proyecto.

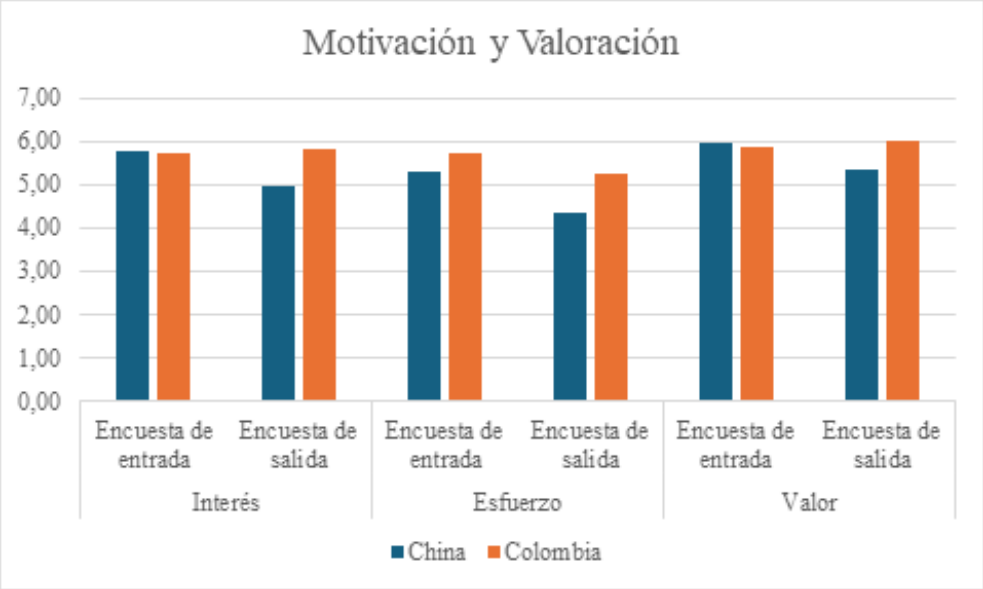
En cuanto a las entrevistas, se aplicó un proceso de codificación cualitativa (Creswell, 2012) para identificar temas recurrentes y patrones en las respuestas de los participantes. Este enfoque permitió una comprensión más profunda de las experiencias y perspectivas de los estudiantes, complementando los datos cuantitativos obtenidos de las encuestas.

Resultados de las encuestas

Motivación y Valoración. Se evaluaron tres aspectos clave relacionados con la actitud y percepción de los estudiantes hacia el proyecto. Primero, el *Interés (Interest)*, que se refleja en el grado de curiosidad y entusiasmo que los estudiantes

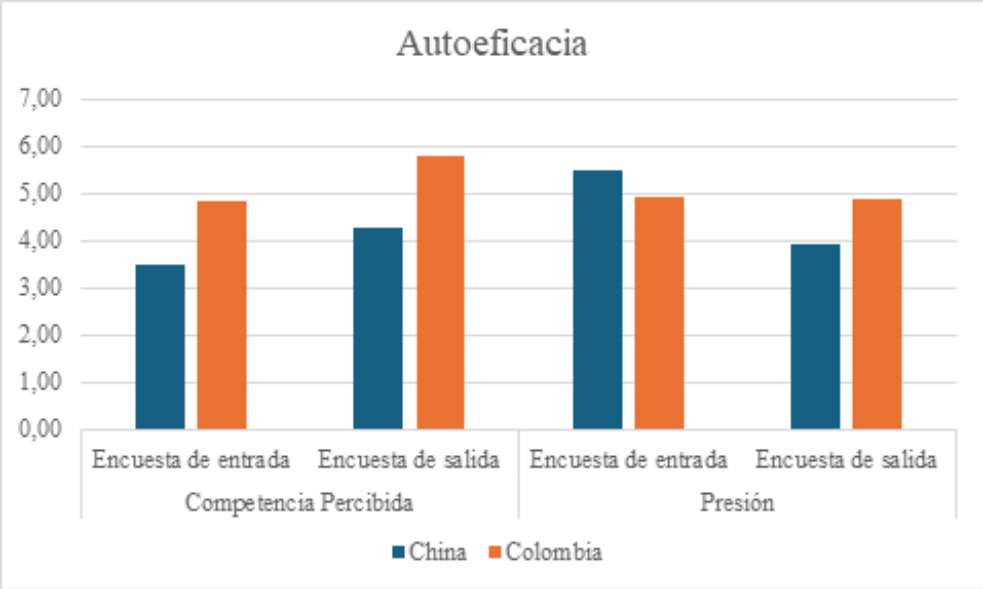
sintieron hacia las actividades del proyecto. Segundo, *Esfuerzo (Effort)* que indica el nivel de dedicación y trabajo que los estudiantes estuvieron dispuestos a invertir en las tareas del proyecto. Finalmente, *Valor (Value)* representado en la importancia y el beneficio que los estudiantes percibieron en su participación, destacando cuánto valoraron y consideraron útil su implicación en el proyecto (Ver Figura1).

Figura 1
Resultados de motivación y valoración.



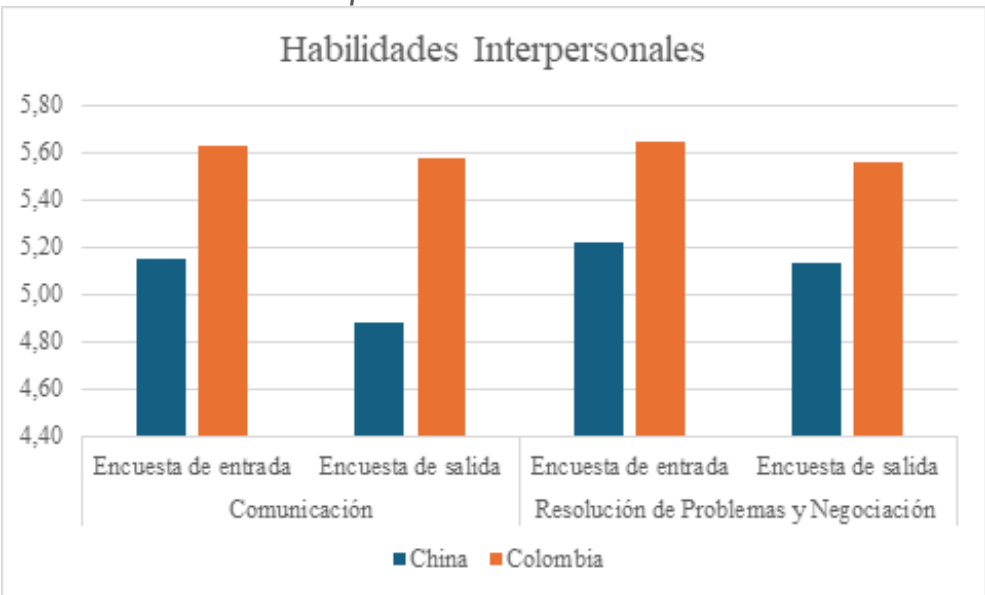
Autoeficacia. Se evaluaron dos aspectos relacionados con la confianza y el estrés de los estudiantes durante el proyecto. Primero, en cuanto a la *Competencia Percibida (Perceived Competence)*, se evaluó la confianza de los estudiantes en sus propias habilidades y capacidades para participar de manera efectiva en las actividades del proyecto. Segundo, la *Presión (Pressure)*, se midió el nivel de estrés o presión que los estudiantes experimentaron a lo largo de su participación en el proyecto (Ver Figura 2).

Figura 2
Resultados autoeficacia.



Habilidades Interpersonales. En este ítem se evaluaron dos aspectos clave relacionados con la interacción y el manejo de desafíos entre los estudiantes. Primero, la *Comunicación (Communication)*, que examinó la efectividad de la interacción y el intercambio de información entre los estudiantes. Segundo, se evaluó la capacidad para la *Resolución de Problemas y Negociación (Problem Solving and Negotiation)* en donde se valoró la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos, resolver conflictos y negociar soluciones dentro del grupo (Ver Figura 3).

Figura 3.
Resultados habilidades interpersonales.



Resultados de las entrevistas

En cuanto al proceso de codificación de las transcripciones de las entrevistas, se siguió un enfoque basado en los referentes teóricos de Creswell (2012). Primero, se realizó una *codificación abierta*, en la que se identificaron y etiquetaron los conceptos y temas emergentes sin ninguna estructura predefinida. A continuación, se llevó a cabo una *codificación axial*, que implicó organizar y agrupar las categorías identificadas en la fase de decodificación abierta, buscando relaciones y conexiones entre ellas. Finalmente, se llevó a cabo un proceso de *codificación selectiva*, en el que se refinó y consolidó la información para desarrollar un marco teórico cohesivo que reflejara los patrones y temas centrales emergentes de las entrevistas. A continuación, en la Tabla 3, se describen los resultados del proceso de codificación describiendo las categorías que emergieron, el número de menciones hechas a esa categoría y el identificador de los estudiantes que mencionaron esa categoría.

Tabla 3

Resultados de codificación.

Categorías	Número de menciones	Estudiantes
Confianza en Habilidades	14	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
Motivación y Compromiso	8	1, 3, 4, 6, 8, 9, 13, 14
Desarrollo Personal y Académico	9	1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12,
Adaptación Cultural	14	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
Aprendizaje Mutuo	14	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
Comunicación Efectiva	8	2, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 14
Problemas de Coordinación	9	1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14
Estrategias de Resolución	8	1, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 14
Beneficios Personales	7	3, 4, 5, 6, 8, 11, 13

Teniendo en cuenta los resultados plasmados en la Tabla 3, en cuanto a la primera categoría *Confianza en Habilidades* fue mencionada por 14 estudiantes, destacando una percepción generalizada de crecimiento en la autoconfianza respecto a sus habilidades para participar en el proyecto. La segunda categoría, *Motivación y Compromiso* recibió 8 menciones, indicando un interés variado y un compromiso variable entre los estudiantes a lo largo del proyecto. La tercera categoría, *Desarrollo Personal y Académico* fue citado por 9 estudiantes, subrayando la percepción de que el proyecto contribuyó significativamente a su crecimiento tanto personal como académico. En cuanto a *Adaptación Cultural* y *Aprendizaje Mutuo* fueron identificados por 14 estudiantes cada uno, mostrando que la adaptación a diferentes contextos culturales y el intercambio de conocimientos entre culturas fueron aspectos centrales y ampliamente reconocidos en la experiencia del proyecto.

La siguiente categoría, *Comunicación Efectiva* fue mencionada por 8 estudiantes,

indicando que la habilidad para comunicarse eficazmente fue un aspecto importante de la colaboración entre los estudiantes. En cuanto a *Problemas de Coordinación* y *Estrategias de Resolución* recibieron 9 y 8 menciones respectivamente, reflejando los desafíos encontrados en la organización y las soluciones implementadas para superar estos obstáculos. Finalmente, la categoría *Beneficios Personales* fue citada por 7 estudiantes, destacando la percepción de beneficios individuales derivados de la participación en el proyecto.

Estas categorías proporcionan una visión integral de las experiencias y percepciones de los estudiantes, abarcando aspectos de confianza, motivación, desarrollo, adaptación cultural, y habilidades interpersonales, así como desafíos y soluciones encontradas durante el proyecto.

DISCUSIÓN

Motivación y Valoración

Los resultados del proyecto revelan una variación notable en las percepciones de *Motivación y Valoración* entre los estudiantes chinos y colombianos. En cuanto al *Interés*, se observa una disminución en los estudiantes chinos, con una puntuación que pasó de 5,76 en la encuesta de entrada a 4,97 en la encuesta de salida. Esta caída podría indicar desafíos en la adaptación al entorno intercultural y en la dinámica del aprendizaje en línea, reflejando los hallazgos de Zhang y Pearlman (2018), quienes argumentan que la tecnología y la experiencia intercultural pueden influir en cómo los estudiantes valoran y mantienen su interés en el aprendizaje. En contraste, los estudiantes colombianos mostraron un aumento en su interés, pasando de 5,71 a 5,83. Según los resultados de las entrevistas, los estudiantes colombianos tenían una mayor familiaridad con el formato del proyecto, mayor motivación y compromiso, y una respuesta positiva a las dinámicas interculturales; estos hallazgo están en línea con las observaciones de Canagarajah (2012), que destaca cómo la exposición a diferentes lenguas y culturas puede afectar el interés y la motivación de los estudiantes.

En términos de *Esfuerzo*, los estudiantes chinos reportaron una disminución significativa, con puntuaciones que bajaron de 5,27 en la encuesta de entrada a 4,34 en la de salida. Esta reducción podría estar relacionada con la dificultad de mantener la motivación y el compromiso en un entorno intercultural, como discute Fandiño-Parra (2021), quien señala que las expectativas y contextos culturales influyen en el esfuerzo percibido y la adaptabilidad de los estudiantes. En contraste, los estudiantes colombianos mostraron una ligera disminución en el esfuerzo, de 5,71 a 5,26, lo que podría sugerir una adaptación más efectiva al proyecto. Esto es explicado por los resultados de las entrevistas donde se evidenció que los estudiantes manifestaron un mejor alineamiento cultural y

una percepción más clara del valor del esfuerzo invertido, como se observa en las teorías de motivación culturalmente adaptativa.

Figura 4
Evidencia reunión de orientación sobre el proyecto.

Respecto al *Valor*, los estudiantes chinos mostraron una disminución en la percepción del valor del proyecto, con puntuaciones que cayeron de 5,94 en la entrada a 5,36 en la salida. Esta disminución podría reflejar dificultades en la integración y en la percepción de los beneficios del proyecto, corroborando los hallazgos de O'Dowd (2018), quien sugiere que la percepción del valor en entornos de aprendizaje colaborativo puede verse afectada por la complejidad y los desafíos de la colaboración intercultural. En contraste, los estudiantes colombianos experimentaron un aumento en la percepción del valor, de 5,88 a 6,00, indicando una apreciación creciente de los beneficios del aprendizaje colaborativo y la experiencia intercultural. De acuerdo con las entrevistas, los estudiantes colombianos manifestaron que el aprendizaje mutuo era importante en este proceso de colaboración virtual. Este hallazgo está en línea con la investigación de Vahed y Rodriguez (2020), quienes enfatizan que una participación exitosa en proyectos de COIL puede enriquecer la percepción del valor y los beneficios del aprendizaje.

Estos contrastes en las percepciones de interés, esfuerzo y valor destacan las complejidades del aprendizaje colaborativo intercultural y subrayan la necesidad de adaptar los proyectos a las expectativas y contextos culturales específicos de los estudiantes. Las variaciones observadas reflejan la importancia de considerar los factores culturales y la familiaridad con el entorno de aprendizaje

en línea al diseñar y evaluar proyectos de aprendizaje colaborativo internacional.

Autoeficacia

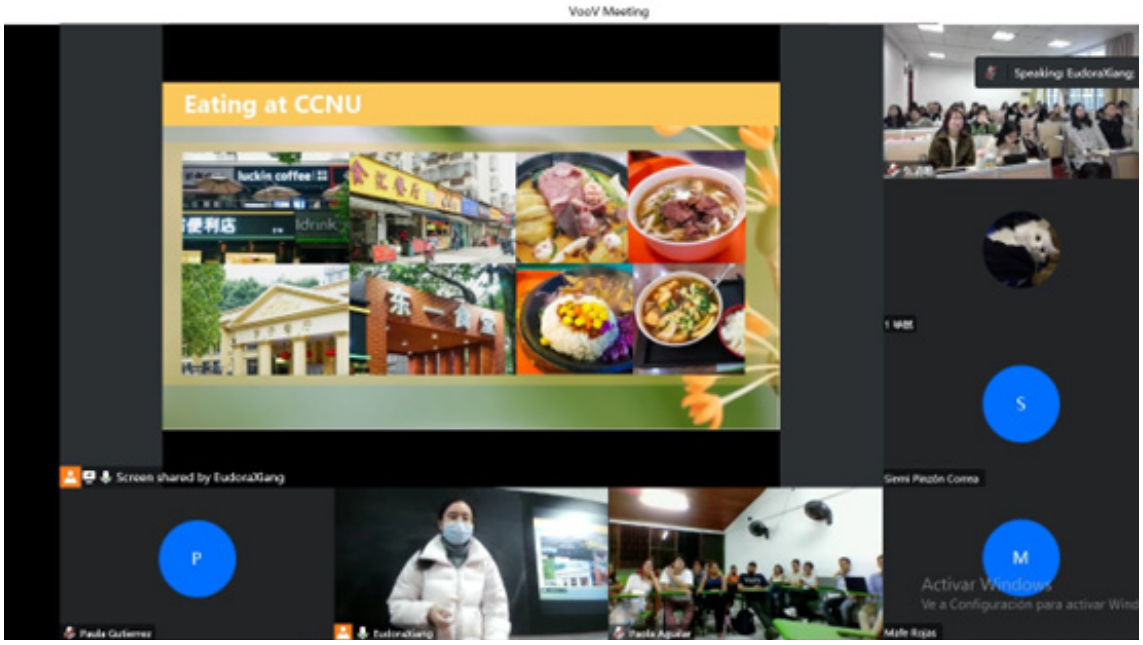
Los resultados de la encuesta muestran diferencias significativas en la *Competencia Percibida* y la *Presión* experimentadas por los estudiantes de China y Colombia a lo largo del proyecto. En cuanto a la *Competencia Percibida*, los estudiantes chinos comenzaron con una puntuación de 3,49, que aumentó a 4,29 después de su participación en el proyecto. Aunque esta mejora es notable, los estudiantes chinos partieron de una percepción relativamente baja de sus habilidades. En contraste, los estudiantes colombianos mostraron una puntuación inicial más alta de 4,85, que aumentó a 5,78 al final del proyecto, lo que sugiere una mayor confianza en sus capacidades desde el principio y un incremento sustancial tras la experiencia. Esto también se evidenció en las entrevistas cuando los estudiantes manifestaron que el proyecto fue importante para mejorar su desarrollo personal y académico.

Estos resultados están en línea con las observaciones de Hackett et al. (2023), quienes argumentan que la participación en proyectos de aprendizaje colaborativo, como el COIL, puede fortalecer significativamente la autoconfianza de los estudiantes al proporcionarles un contexto internacional en el cual aplicar y desarrollar sus habilidades. La disparidad en la percepción inicial de competencia entre los estudiantes chinos y colombianos podría estar influenciada por factores culturales y la experiencia previa en actividades similares. O'Dowd (2018) también señala que el progreso de la telecolaboración a los intercambios virtuales ha permitido a los estudiantes desarrollar habilidades interculturales y una mayor confianza en sus capacidades mediante la exposición a contextos globales.

En cuanto a la *Presión*, los estudiantes chinos experimentaron una disminución considerable en sus niveles de estrés, pasando de una puntuación de 5,50 en la encuesta de entrada a 3,92 en la encuesta de salida. Esto sugiere que, a medida que avanzaba el proyecto, los estudiantes chinos se adaptaron mejor al entorno de aprendizaje y a las demandas del proyecto, reduciendo así su estrés. Este patrón de reducción del estrés es consistente con los hallazgos de Vahed y Rodriguez (2020), quienes destacan que los proyectos de aprendizaje colaborativo pueden contribuir a una mayor adaptación y menor estrés a medida que los estudiantes se familiarizan con el entorno de aprendizaje en línea. Por otro lado, los estudiantes colombianos comenzaron con un nivel de presión más bajo (4,94) que disminuyó ligeramente a 4,89, lo que indica una estabilidad en la experiencia de estrés a lo largo del proyecto. Según las entrevistas, el estrés de los estudiantes colombianos principalmente se ocasionó debido a problemas de coordinación para reunirse con los estudiantes chinos. Este patrón se alinea con los estudios de Altınay (2016) y Canagarajah (2012), quienes argumentan que el estrés y la presión en entornos de aprendizaje colaborativo internacional pueden variar significativamente dependiendo de la familiaridad con la tecnología, el

nivel de competencia percibida y las diferencias culturales en la gestión de la presión académica.

Figura 5
Evidencia de una presentación dada por una estudiante china sobre su universidad.



En resumen, los resultados indican una mejora en la confianza y una reducción del estrés, especialmente entre los estudiantes chinos, lo que puede interpretarse como una adaptación exitosa al entorno de aprendizaje colaborativo y una validación de la metodología implementada en el proyecto. Estos hallazgos también están respaldados por la investigación de Freiermuth y Huang (2012), quienes señalan que la participación en tareas interculturales en línea puede aumentar la motivación y reducir el estrés, promoviendo una experiencia de aprendizaje más enriquecedora.

Habilidades Interpersonales

El análisis de los resultados en *Habilidades Interpersonales* revela una disminución en las puntuaciones de *Comunicación* y *Resolución de Problemas y Negociación* en la encuesta de salida para los estudiantes de ambos países, aunque con variaciones en la magnitud de los cambios.

En el ámbito de *Comunicación*, los estudiantes chinos experimentaron una disminución significativa, con sus puntuaciones cayendo de 5,15 en la encuesta de entrada a 4,88 en la de salida. Esta reducción podría reflejar dificultades en mantener la efectividad comunicativa a lo largo del proceso, lo cual puede estar vinculado a los desafíos en la adaptación al entorno colaborativo en línea, como lo discuten Zhu et al. (2023) y Capdeferro y Romero (2012). Estos autores

señalan que los entornos de aprendizaje en línea pueden generar frustraciones y dificultades en la comunicación colaborativa, exacerbadas por la falta de interacción cara a cara y las barreras culturales. Además, Nava-Aguirre et al. (2019) sugieren que las estrategias de COIL pueden enfrentar dificultades en la integración de experiencias colaborativas internacionales, lo que podría explicar la disminución observada en los estudiantes chinos.

En contraste, los estudiantes colombianos, con un puntaje inicial más alto de 5,62, mostraron solo una ligera disminución a 5,58. De acuerdo con los resultados de las entrevistas, esta reducción leve sugiere que los estudiantes colombianos pudieron mantener una comunicación efectiva, beneficiándose de una estructura educativa que promueve la interdependencia positiva y la colaboración, como enfatizan Johnson y Johnson (2009). Esta estabilidad en las puntuaciones podría también reflejar una mayor adaptabilidad y familiaridad con las herramientas tecnológicas, en línea con las observaciones de Magen-Nagar y Shonfeld (2017), quienes señalan la importancia de un entorno de aprendizaje en línea que apoye el desarrollo de habilidades comunicativas.

En términos de *Resolución de Problemas y Negociación*, los estudiantes chinos también mostraron una disminución en su puntuación, de 5,22 en la encuesta de entrada a 5,13 en la de salida. Esta disminución podría reflejar dificultades en la gestión de conflictos y en la negociación de soluciones en un entorno colaborativo en línea, posiblemente exacerbadas por la menor disposición hacia la tecnología o diferencias culturales en la negociación, como se discute en el trabajo de Hackett et al. (2023) y Deardorff (2006). Por otro lado, los estudiantes colombianos presentaron una disminución menor, de 5,65 a 5,56, lo que sugiere una mayor competencia en la resolución de problemas, lo que también se manifestó en las entrevistas cuando los estudiantes expresaron su confianza en sus habilidades para la resolución de problemas y negociación. Además, esto también podría estar relacionado con su familiaridad con el trabajo en equipo y una mayor competencia en el uso de herramientas tecnológicas para la negociación, apoyando la idea de que una estructura educativa sólida facilita una mejor adaptación, como también se observa en los estudios de Aguilar-Cruz y Xiang (2023).

Figura 6

Evidencia clase virtual en donde interactúan dos estudiantes, uno de China y otro de Colombia, mientras los demás escuchan.

Estos resultados indican que, aunque ambos grupos enfrentaron desafíos en el mantenimiento de sus habilidades interpersonales, los estudiantes colombianos lograron adaptarse de manera más efectiva. De acuerdo con el análisis de las entrevistas, esto está relacionado con factores como la interdependencia positiva, una mayor competencia intercultural, y una disposición más efectiva hacia el uso de la tecnología, factores que también están destacados en la literatura sobre aprendizaje colaborativo internacional y habilidades interculturales.

CONCLUSIONES

Se evidencia que la motivación y valoración de los estudiantes en un proyecto de COIL varían significativamente entre los participantes chinos y colombianos. Mientras que los estudiantes chinos mostraron una disminución en su interés y percepción del valor del proyecto, los estudiantes colombianos experimentaron un aumento en ambos aspectos. Esto sugiere que los desafíos en la adaptación al entorno intercultural y las diferencias en la familiaridad cultural pueden influir considerablemente en la experiencia de aprendizaje. Por lo tanto, se puede concluir que ajustar el diseño de los proyectos colaborativos para abordar las especificidades culturales de los participantes es esencial para mejorar la efectividad y el impacto de estos proyectos.

En cuanto a la autoeficacia, se evidencia que los estudiantes chinos lograron

una mejora en la percepción de su competencia y una reducción en la presión experimentada a lo largo del proyecto. Esto respalda la idea de que los proyectos COIL pueden contribuir positivamente a la autoconfianza y reducir el estrés de los estudiantes, aunque la discrepancia en la percepción inicial de competencia entre los grupos destaca la influencia de factores culturales y experiencias previas. Se puede concluir que proporcionar un apoyo adecuado y considerar los contextos culturales específicos son factores clave para maximizar los beneficios en términos de autoeficacia en entornos colaborativos internacionales.

Finalmente, se evidencia que ambos grupos de estudiantes enfrentaron desafíos en las habilidades interpersonales, con una disminución en las puntuaciones de comunicación y resolución de problemas y negociación. A pesar de que los estudiantes colombianos mantuvieron niveles relativamente altos en estas habilidades, los estudiantes chinos mostraron una mayor disminución, probablemente debido a barreras culturales y dificultades en el entorno virtual. Se puede concluir que es crucial adaptar las estrategias pedagógicas y proporcionar un apoyo específico para desarrollar y mantener habilidades interpersonales efectivas en contextos interculturales y en línea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar-Cruz, P. J. & Xiang, Z. (2023). Online Collaborative learning. *Academia y Virtualidad*, *16*(1), 89-104. https://doi.org/10.18359/ravi.5929

Altınay, Z. (2016). Evaluating peer learning and assessment in online collaborative learning environments. *Behaviour & Information Technology, 36*(3), 312–320. https://doi.org/10.1080/0144929x.2016.1232752

Asojo, A. O., Kartoshkina, Y., Jaiyeoba, B., & Amole, D. (2019). Multicultural Learning and Experiences in Design through Collaborative Online International Learning (COIL) Framework. *Journal Of Teaching And Learning With Technology, 8*(1), 5-16. https://doi.org/10.14434/jotlt.v8i1.26748

Borger, J. G. (2022). Getting to the CoRe of Collaborative Online International Learning (COIL). *Frontiers In Education,* 7. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.987289

Canagarajah, S. (2012). Translingual practice. En *Routledge eBooks*. https://doi.org/10.4324/9780203073889

Capdeferro, N., & Romero, M. (2012). Are online learners frustrated with collaborative learning experiences? The International Review of Research in *Open and Distributed Learning, 13*(2), 26. https://doi.org/10.19173/irrodl.

v13i2.1127

Creswell, J. (2012). *Educational Research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. 4th edition*. Pearson Education, Inc.

De la Garza, A., & Maher, C. (2022). Decolonising the film curriculum through South–North collaborative online international learning (COIL) initiatives. *Film Education Journal, 5*(1). https://doi.org/10.14324/fej.05.1.04

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10(3), 241–266.* https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Fandiño-Parra, Y. J. (2021). Decolonizing English Language Teaching in Colombia: Epistemological Perspectives and Discursive Alternatives. *Colombian Applied Linguistics Journal*, *23*(2), 166-181. https://doi.org/10.14483/22487085.17087

Freiermuth, M., & Huang, H. (2012). Bringing Japan and Taiwan closer electronically: A look at an intercultural online synchronic chat task and its effect on motivation. *Language Teaching Research, 16*(1), 61–88. https://doi.org/10.1177/1362168811423341

Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J., & Van Tartwijk, J. (2023). The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal Of Educational Technology In Higher Education*, *20*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Le Gal, D. (2018). English Language Teaching in Colombia: A Necessary Paradigm Shift. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (12), 154–187. https://doi.org/10.15446/male.n12.73267

Magen-Nagar, N., & Shonfeld, M. (2017). The impact of an online collaborative learning program on students' attitude towards technology. *Interactive Learning Environments, 26*(5), 621–637. https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1376336

Naicker, A., Singh, E., & Van Genugten, T. (2021). Collaborative Online International Learning (COIL): Preparedness and experiences of South African students. *Innovations In Education And Teaching International, 59*(5), 499-510. https://

doi.org/10.1080/14703297.2021.1895867

Nava-Aguirre, K. M., Garcia-Portillo, B. I., & Lopez-Morales, J. S. (2019). Collaborative Online International Learning (COIL): An Innovative Strategy for Experiential Learning and Internationalization at Home. En *Springer eBooks* (pp. 721-746). https://doi.org/10.1007/978-3-030-20415-0_34

O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal Of Virtual Exchange*, *1*, 1-23. https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1

Vahed, A., & Rodriguez, K. (2020). Enriching students' engaged learning experiences through the collaborative online international learning project. *Innovations In Education And Teaching International, 58*(5), 596-605. https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1792331

Zhang, J., & Pearlman, A. M. G. (2018). Expanding access to international education through technology enhanced collaborative online international learning (COIL) courses. *International Journal of Technology in Teaching and Learning, 14*(1), 1-11.

Zhu, Y., Xia, Y., Yan, Y., & He, Y. (2023). Crossing Boundaries through Collaborative Online International Learning (COIL) during Covid-19: A Participatory Case Study in China. *Comparative & International Higher Education, 15*(3), 98-108. https://doi.org/10.32674/jcihe.v15i3.4917

Revista Maestros & Pedagogía
Revista Facultad Ciencias de la Educación
Volumen 6 Número 1 de 2024
e-ISSN: 2665-5306

REFLEXIONES PARA LA EDUCACIÓN: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE TEORÍAS DE APRENDIZAJE DESARROLLADAS EN DOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

REFLECTIONS ON EDUCATION: COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN LEARNING THEORIES DEVELOPED IN TWO EDUCATIONAL SETTINGS

REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE TEORIAS DE APRENDIZAGEM DESENVOLVIDAS EM DOIS AMBIENTES EDUCACIONAIS

YEIMY PATRICIA MENESES VANEGAS[1]
https://orcid.org/0009-0004-2451-613X
yei.meneses@udla.edu.co

JHON FREDY VEGA SAENZ[2]
https://orcid.org/0009-0000-6561-5354
jh.vega@udla.edu.co

NATALY VANESSA MURCIA MURCIA[3]
https://orcid.org/0000-0002-0663-2573
n.murcia@udla.edu.co

[1]Químico, Universidad de la Amazonia, Facultad de Ciencias de la Educación Florencia, Colombia.

[2]Licenciado en matemáticas y física Universidad de la Amazonia, Facultad en Ciencias de la Educación, Florencia, Colombia.

[3]Doctora en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad de Surcolombiana, Facultad de Educación.

RESUMEN

El presente artículo se centra en el estudio de los escenarios educativa de dos instituciones educativas del municipio de Pitalito - Huila. El primero, la institución educativa Liceo Freire y el segundo el servicio nacional de aprendizaje SENA, los cuales son tomados como objeto de estudio para identificar, comparar y reflexionar sobre las dinámicas sociales que incluyen los diferentes modelos pedagógicos, teorías de aprendizaje y estrategias pedagógicas implementadas en los diferentes contextos. La línea de esta investigación del estudio

Cómo citar:
Fecha Recibido: 25/09/2024 **Fecha Aceptado:** 27/11/2024 **Fecha Publicado:** 27/03/2025

Meneses Vanegas, Y. P., Vega Saenz, J. F. & Murcia Murcia Murcia, N. V. (2024). Reflexiones para la Educación: Análisis comparativo entre teorías de aprendizaje desarrolladas en dos escenarios educativos. Maestros & Pedagogía Vol. 6(1). ppt. 66-83

Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

corresponde a una investigación cualitativa usando el método fenomenológico, la cual permite explorar de forma subjetiva el fenómeno de la educación. De forma particular en esta investigación, para describir y comparar los diferentes modelos pedagógicos existentes en dos escenarios educativos, el primero que refiere a la educación escolar y el segundo a la educación profesional. Aquí se ven inmersos los procesos y teorías que están involucrados en la educación, y se realiza una pequeña síntesis que fundamenta como la teoría y la práctica se integran, complementan y aportan a la evolución constante de la educación.

Palabras clave:
Teorías de aprendizaje, modelos pedagógicos, estrategias pedagógicas, escenarios educativos, educación.

ABSTRACT

This article focuses on the study of the educational scenarios of two educational institutions in the municipality of Pitalito - Huila. The first, the Liceo Freire educational institution and the second, the national learning service SENA, which are taken as an object of study to identify, compare and reflect on the social dynamics that include the different pedagogical models, learning theories and pedagogical strategies implemented. in different contexts. The line of this research study corresponds to a qualitative research using the phenomenological method, which allows subjective exploration of the phenomenon of education. Particularly in this research, to describe and compare the different pedagogical models that exist in two educational settings, the first referring to school education and the second to professional education. Here the processes and theories that are involved in education are immersed, and a small synthesis is made that substantiates how theory and practice integrate, complement and contribute to the constant evolution of education.

Keywords:
Learning theories, pedagogical models, pedagogical strategies, educational scenarios, education.

RESUMO

Este artigo centra-se no estudo dos cenários educativos de duas instituições de ensino do município de Pitalito – Huila. A primeira, a instituição de ensino Liceo Freire e a segunda, o serviço nacional de aprendizagem SENA, que são tomadas como objeto de estudo para identificar, comparar e refletir sobre as dinâmicas sociais que incluem os diferentes modelos pedagógicos, teorias de aprendizagem e estratégias pedagógicas implementadas. em diferentes contextos. A linha desta pesquisa corresponde a uma pesquisa qualitativa utilizando o método fenomenológico, que permite a exploração subjetiva do fenômeno da educação.

Particularmente nesta pesquisa, descrever e comparar os diferentes modelos pedagógicos existentes em dois ambientes educacionais, o primeiro referente à educação escolar e o segundo à educação profissional. Aqui estão imersos os processos e teorias que estão envolvidos na educação, e é feita uma pequena síntese que fundamenta como a teoria e a prática se integram, complementam e contribuem para a constante evolução da educação.

Palavras-chave:
Teorias de aprendizagem, modelos pedagógicos, estratégias pedagógicas, ambientes educativos, educação.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual está en constante cambio, por lo tanto, la educación también debe adaptarse a las nuevas realidades y necesidades. En este sentido, a lo largo de la historia, la educación se ha visto influenciada por distintos modelos y enfoques pedagógicos, cada uno de los cuales representa su propia visión que responde al tipo de personas y de sociedad que se quiere contribuir a formar, dependiendo del contexto histórico en el que se desarrollan (Correa & Pérez, 2022).

Estos modelos y enfoques se fundamentan en diversas teorías del aprendizaje, que según Schunk (2012), explican de qué manera aprende el individuo y los factores que están inmersos en los diferentes escenarios educativos, los cuales se rigen por principios que guían las prácticas educativas. Es decir, las teorías del aprendizaje representan los postulados teóricos que son cruciales para desarrollar modelos y enfoques efectivos, adaptados, contextualizados y orientados al desarrollo integral del ser humano.

Las teorías del aprendizaje vistas desde Schunk (2012) se abordan desde las diversas posturas filosóficas y teorías psicológicas con el propósito de comprender de manera profunda el origen del conocimiento y su relación con el entorno. El autor señala que las primeras posturas filosóficas que se reconocen son el empirismo y el racionalismo. También, menciona que las primeras perspectivas psicológicas del aprendizaje que se reconocen son las teorías de condicionamiento clásico por Pavlov, el condicionamiento operante por Skinner y la teoría del aprendizaje social desarrollada por Bandura.

Así mismo, el concepto de aprendizaje ha experimentado una evolución y transformación a través de la historia desde tiempos remotos, ha sido parte del

proceso intrínseco de la condición humana para la adquisición de herramientas que permiten al individuo un mejor desempeño en su entorno, desde la perspectiva de Schunk (2012) se expone:

"El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia" (p.3).

Para Ortiz (2013) aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas de una forma activa y personal, para ello es necesario como preámbulo, definir un modelo que se ajuste a la necesidad que emerge del contexto y la práctica educativa, permitiendo que la educación sea un proceso cambiante y evolutivo que trasciende con el tiempo.

Relacionado con los modelos pedagógicos, Ortiz (2013) expone que existen dos grandes grupos, uno bajo la concepción tradicionalista, que enfatiza en una educación enmarcada en la formación de un sujeto pasivo y una concepción humanista, que enfatiza en una educación dinámica y participativa del sujeto. La transición de un grupo a otro es la que ha permitido la evolución de la educación actual. Esta transformación ha permitido contribuir al desarrollo integral del ser humano, centrados en el aprendizaje social en un proceso dinámico y enriquecedor en la edificación del saber (Quintero, 2019).

Por ende, la educación requiere un cambio de paradigma que contribuya a la formación y transformación del ser; lo que hace necesario, seguir una línea coherente entre las diversas teorías de aprendizaje que respondan a los desafíos de la sociedad actual. Desde esta mirada, emerge el saber pedagógico que transforma las prácticas educativas. Para Schunk (2012) es importante la integración de la teoría con la práctica; la experiencia permite confirmar los pronósticos teóricos y sugerir revisiones, y la teoría proporciona un marco de referencia para la toma de decisiones educativas.

Bajo esta postura, las instituciones educativas fundamentan sus prácticas en diversas teorías de aprendizajes existentes, que rigen los modelos y enfoques pedagógicos en los escenarios educativos caracterizados por determinado contexto.

El objetivo de este artículo de investigación se fundamenta en realizar un análisis reflexivo sobre las diferentes teorías de aprendizaje observadas en las dinámicas presentes en los escenarios educativos de la institución educativa Liceo Freire y el servicio nacional de aprendizaje SENA del municipio de Pitalito-Huila.

METODOLOGÍA

En este apartado se describe el marco metodológico de investigación, para ello, primero se define el paradigma epistemológico que rige la observación obtenida en los diferentes escenarios educativos que se tuvieron en cuenta a la hora de investigar. Partiendo de la postura de Franco, M. F., & Solórzano, J. L. V. (2020) quienes toman las posturas de Habermas desde la teoría de la acción comunicativa, esta investigación se centra en el paradigma socio crítico teniendo cuenta que se caracteriza por el análisis e interpretación social y cultural lo cual, enfatiza con la investigación de carácter cualitativo. Esto acoge el propósito de generar una crítica en cómo se desarrollan los diferentes modelos y teorías, que intervienen en las diversas estrategias educativas empleadas en distintas instituciones educativas.

A partir de los aportes de Hernández et, al (2014) en la sexta edición de su libro "metodología de la investigación", este documento se centra bajo un enfoque cualitativo. Este es definido como un enfoque que refiere a los procesos inductivos, recurrentes, aquellos que permiten analizar realidades desde la subjetividad y que finalmente, no tiene la necesidad de seguir una secuencia lineal como lo haría el enfoque cualitativo. Con estos procesos es aprovechable bondades como la profundidad de los significados, alcanzar una mayor riqueza interpretativa y finalmente permite contextualizar el fenómeno investigado.

Dado que este escrito centró su atención en un comparativo de las diferentes teorías de aprendizaje y métodos pedagógicos llevados a cabo en diferentes escenarios educativos, la subjetividad de las observaciones, se encarrilan en coherencia con la interpretación dada por los observadores. Con ello la verdadera esencia de los resultados enfatizan en la forma en serán descritas las diferentes situaciones del fenómeno de la observación.

Así, en secuencia con lo descrito por Hernández et, al (2014), el enfoque cualitativo va en relación a un tipo de investigación no experimental donde protagoniza la observación como eje primario de la investigación, lo que concuerda con los datos preliminares obtenidos en las visitas de las instituciones educativas tomadas como objeto de investigación, donde se observaron las actuaciones de los docentes en la práctica y las actuaciones mismas de los estudiantes. En este sentido, la investigación no experimental toma un sentido transversal, el cual se caracteriza por realizar una recolección única de datos, y particularmente para el cumplimiento del objetivo de investigación, se define como el diseño de investigación no experimental transversal de tipo descriptivo, el cual "tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población" (Hernández et, al, 2014, p. 188). Lo cual concuerda con hacer una descripción de los modelos y teorías de aprendizaje de las instituciones objeto de estudio.

Desde el propósito de lograr el objetivo de la presente investigación, se establece que es necesario el uso del método fenomenológico, el cual surge de con el matemático Edmund Husserl con la actitud natural del juicio de la existencia o también definida como tesis expresa del juicio (Osorio, F, 1998.), este método permite hacer uso de la subjetividad de un juicio coherente de la realidad y permite la validez de una experiencia sin dar la totalidad de la realidad, ni tampoco, un área específica de ella. Por otro lado, Hernández et, al (2014) concibe el método fenomenológico como un diseño cuya definición concluye en la misma en esencia de la propuesta por Husserl, "Su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias" (Hernández et, al, 2014, p. 493).

Esto complementa la realidad dentro de esta investigación, partiendo de la necesidad de describir la implementación de modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje a partir de la observación y recolección de datos de diversos escenarios educativos y con ello, hacer una descripción subjetiva pero coherente de la realidad de la educación.

Así, para llegar a lo propuesto, la implementación metodológica se describe en dos fases que comprenden la exploración (**fase I)** y la caracterización (**fase II**), las cuales se describen en tres momentos específicos, uno descriptivo, interpretativo y propositivo, que comprenden desde la observación y recolección de información, hasta el momento de síntesis y/o análisis de la realidad experimentada.

La fase I de exploración, se relaciona con el campo educativo, antecedentes, cualidades, intereses y efectos en la sociedad, que responden principalmente a comprender las dinámicas sociales que se generan en el contexto de la institución educativa Liceo Freire y el SENA del municipio de Pitalito-Huila. Con ella, se comprende la realización del momento descriptivo de la investigación.

Con el momento descriptivo se logra establecer desde la observación, la perspectiva de los maestros y estudiantes dentro de las realidades particulares que viven en el aula, y como terminan siendo actores sociales de la cultura a nivel regional. Desde la recolección de datos mediante el uso de la entrevista, en esta ocasión, caracterizada por incluir preguntas abiertas, se indaga sobre los modelos, prácticas, estrategias y didácticas pedagógicas, procesos de formación utilizadas en el aula, desde el rol del maestro como del estudiante.

Para profundizar en la entrevista, se llevó a cabo la exploración de las perspectivas de los estudiantes y profesores frente a los modelos pedagógicos, teorías de aprendizaje y estrategias metodológicas en la práctica educativa, surgen las siguientes preguntas, con el propósito de lograr el objetivo de investigación:

- ¿Qué tipo de estrategias de aprendizaje ha observado que utilizan los niños con más frecuencia y hay alguna que se destaque por su eficacia?
- ¿Cómo cree que influye el entorno educativo y familiar en el aprendizaje de los niños?
- ¿Cómo se adaptan los métodos de enseñanza, para satisfacer las necesidades individuales de los niños en términos de los estilos de aprendizaje y las preferencias de cada niño?
- ¿Ha notado alguna tendencia en los niños relacionada a la retienen o aplican la información que aprenden? ¿Y qué conclusiones ha sacado de esas observaciones?
- ¿Qué cree que los motiva a aprender? ¿Y qué factor en particular ha observado que despierte el interés para aprender?
- Desde su experiencia ¿Qué tipo de aprendizaje les resulta más efectivo: el aprendizaje práctico o un enfoque que combina la práctica con la teoría?
- ¿Ustedes consideran que les dan el espacio de la crítica dentro del aula de clases?

En cuanto a la fase II de caracterización, abarca el segundo momento de interpretación de las diferentes observaciones y registros de la entrevista, los cuales abren el paso hacia el tercer momento propositivo, el cual permite mediante la subjetividad de los observadores, proponer conclusiones y reflexiones de la práctica investigativa que se presentarán en los apartados siguientes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado de la investigación se presentan los resultados obtenidos desde la observación hasta la recolección de datos mediante la encuesta, los cuales, se relacionan directamente con el fundamento teórico de los diferentes modelos pedagógicos, teorías del aprendizaje existentes y las estrategias metodológicas y didácticas, donde los principales actores en los escenarios educativos son los docentes y estudiantes de la institución Liceo Freire y el servicio nacional de aprendizaje SENA.

Modelo y enfoques pedagógicos del Liceo Freire

En la observación de las dinámicas sociales se resalta en el contexto del Liceo Freire que los estudiantes construyen el conocimiento a través de la exploración y la interacción con el mundo que los rodea. Relacionado al rol del docente, este no se ve limitado a la orientación de un tema específico, sino el ente sembrador de la duda que encarrila a surgimiento de nuevas preguntas, una mayor profundización en el aprendizaje de los estudiantes. Así, en la práctica, se evidencia que los docentes escuchan y acompañan activamente a los estudiantes, utilizando estrategias didácticas que fomentan el aprendizaje colaborativo y el diálogo, el cual es mediado por preguntas y problemas contextualizados facilitando una comprensión profunda y que promueve un aprendizaje significativo.

La infraestructura representa un ambiente propicio para su fin particular, fomentando el aprendizaje colaborativo, el liceo se caracteriza por sus aulas al aire libre, mayoritariamente son espacios con mesas redondas y con acceso a materiales didácticos manipulables (Ver Figura 1), que facilitan la experimentación y la construcción del conocimiento de manera práctica y tangible.

Figura 1
Aulas de la institución educativa Liceo Freire.

Nota: *Elaborado por los autores.*

Con respecto a los modelos pedagógicos se evidencia que el Liceo Freire refleja un modelo constructivista con un enfoque crítico social, donde el estudiante es constructor de su propio conocimiento y el docente es un guía facilitador del proceso. Los estudiantes son capaces de reflexionar sobre el contexto social identificando y abordando problemas del diario vivir.

Desde la perspectiva de los docentes frente a los modelos durante la entrevista se menciona, "Lo que se hace acá réplica también el nuestro medio local inmediato en nuestro municipio, la idea es que integramos también a la sociedad acá. Una escuela y lo aprendimos de Reggio Emilia, una escuela no puede salir de la sociedad y la sociedad no puede salir de la escuela. La escuela debe ser una pequeña sociedad" (Rojas, comunicación personal, 14 de mayo del 2024).

Con ello se evidencia que la institución educativa está enmarcada dentro del modelo pedagógico de la escuela activa, dado que permite la interacción social y cultural de la educación y sus participantes dentro de una comunidad. sin embargo, la institución integra diferentes enfoques de los cuales se pueden identificar los siguientes:

- **Socio-constructivista:** la institución se caracteriza porque los estudiantes son activos constructores del conocimiento a través de la interacción,

exploración y el descubrimiento con el entorno y con la comunidad, además se promueve el aprendizaje colaborativo en contextos de su cotidianidad.

- **Crítico social:** En la institución la comunidad educativa siempre está comprometida con el análisis profundo y la reflexión de los diferentes contextos sociales y políticos identificando y abordando problemas reales y prácticos desde una perspectiva crítica y desde la acción transformadora de los procesos educativos, también, implementa la pedagogía de la pregunta dónde se está en constante interacción social entre pares, quienes se ven involucrados en una práctica investigativa.
- **Dialogante:** La institución se caracteriza por llevar procesos interactivos a través del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente, enfocados en la formación integral fundamentadas en el pensar mejor, el convivir mejor y el actuar mejor. Se promueve la horizontalidad en las relaciones en un proceso dinámico de intercambio de ideas donde los estudiantes son sujetos de derecho y sus opiniones, actuaciones y decisiones son respetadas en la misma proporción en que se debaten, puesto que se construye un carácter crítico, ético y social en todos los momentos de la clase y fuera de ella.

Modelo pedagógico del servicio nacional de aprendizaje SENA

Por otro lado, el Sena, también se resalta por el diseño y organización del espacio, cuenta con amplias zonas verdes y laboratorios bien equipados que facilitan la formación teórica y práctica en diferentes áreas como la industria, la agricultura tecnología que se adaptan a los contextos laborales y complementan el aprendizaje práctico (Ver Figura 2).

Figura 2

Aulas del servicio nacional de aprendizaje SENA.

Nota: *Elaborado por los autores.*

En estos escenarios educativos no se evidencia la existencia del docente, sino del instructor, es así como el rol del docente es justamente el de instruir, impartir conocimientos, habilidades técnicas, establecer las condiciones, normas o el debido proceso a seguir durante el aprendizaje. Sin embargo, también se

presentan escenarios de participación, interacción, aclaración de dudas e incluso la experimentación.

Así lo menciona la estudiante del SENA Pinzón "Aquí hay una metodología que es a través de instructivos que nos dan las guías, el instructor nos hace una retroalimentación de ese instructivo y de ahí sale una actividad, la cual nosotros desarrollamos con la ayuda del instructor y dependiendo la dificultad que veamos con esa actividad nos ayudamos con todo el grupo" (Pinzón, comunicación personal, 14 de mayo del 2024).

Los estudiantes en este escenario se ven inmersos en el aprendizaje activo y colaborativo, pero siempre guiado por el instructor. Siempre enfocado en el desarrollo de personas competentes. Por lo que el modelo pedagógico está centrado en el desarrollo de habilidades y competencias técnicas necesarias para el desempeño del mundo social y laboral. Los estudiantes integran la formación teórica y práctica, así lo refiere la estudiante "Aquí se enfoca en la teoría y en la práctica, ya que cada día son nuevos temas y con diferentes instructores tenemos diferentes temas a tratar, (…) usamos una guía que nos explica los pasos, son como las bases, el instructivo es como los temas que no entendemos. Y ya después seguimos, como nosotros somos de AXO, diseño de software. Nos explican cómo que es un lenguaje, de qué se trata, como lo manejan, y ya después tenemos que hacer como un código, que esa es la actividad" (Pinzón, comunicación personal, 14 de mayo del 2024).

Es decir, no se puede situar fácilmente dentro de un modelo, sin embargo estaría más cercano al enfoque pedagógico socio constructivista de Lev Vygotsky por la forma en la abordan el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que los estudiantes mediante la experiencia directa y la práctica aprenden "haciendo", es decir es un aprendizaje activo y participativo porque están involucrados dentro de la construcción del conocimiento, además se promueve el aprendizaje colaborativo y social, no obstante, el instructor es el que instruye o imparte conocimientos y habilidades técnicas y educar es un proceso más profundo y holístico, que implica la formación integral del ser y no sólo el desarrollo de competencias para el desempeño laboral y social, por lo que dejan en un segundo plano el desarrollo emocional y moral de los estudiantes.

Teorías de aprendizaje del Liceo Freire y el servicio nacional de aprendizaje SENA

En el Liceo Freire, los estudiantes construyen el conocimiento a través de la experiencia directa, la indagación y la interacción con el entorno, por lo tanto, se basan en el aprendizaje por descubrimiento donde se promueve la curiosidad, el pensamiento crítico a través preguntas provocadoras elaboradas a partir de sus propios intereses y del contexto, facilitando la comprensión profunda e interiorizando de manera más efectiva al relacionar los conocimientos previos con la experiencia y así fomentando un aprendizaje significativo.

Es decir, el proceso de construcción de conocimiento se centra en el estudiante, pero también implica la interacción con los demás, donde el docente es un guía facilitador del proceso; así lo menciona la docente "El rol del maestro es construir, es provocar unas mesas de aprendizaje, no es decorarlas, es provocarlas con los elementos que el chico va a necesitar para cumplir un reto, poner una pregunta que invite a pensar, que no sea literal, y entregar todas las herramientas para que los chicos construyan su aprendizaje y luego corroborar con ellos ese concepto que construyó. Nunca antes entregar una teoría o un concepto sin ser explorado" (Rojas, comunicación personal, 14 de mayo del 2024). Es decir, se manifiesta que el aprendizaje es activo y colaborativo, basado en la teoría del constructivismo social de Vygotsky.

Además, también trabajan las inteligencias múltiples, que se fundamente de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, que postula que las personas poseen habilidades y capacidades diferentes, es decir reconoce que existen diferentes tipos de inteligencia y por ende en el ámbito educativo se debe reconocer y valorar la diversidad de habilidades para así poder enriquecer, potenciar y adoptar diferentes formas de aprendizaje adaptadas a los estudiantes, como lo refiere la docente Rojas "nosotros, los docentes, hacemos una lectura holística de cada uno de nuestros estudiantes y un proceso de caracterización, uno a uno, identificando al inicio del ciclo escolar cuáles son sus fortalezas y justos, sus necesidades, sus posibilidades, cuáles son esos aspectos por mejorar. ¿Qué estrategias funcionan más con cada uno de nuestros estudiantes y lo que hacemos es prefigurar, proyectar y hacer unos mapas de aula pensando en cada uno de ellos? Incluir no es lo mismo que integrar. Entonces no solo es suficiente con que un estudiante haga parte de nuestra aula, sino también que pertenezca. Por eso aplicamos el DUA, que es el Servicio Universal para el aprendizaje. Todas las estrategias, o sea, agotamos todas las herramientas, todos los canales por los que cada niño puede aprender. Si a Pepito Pérez se le dificulta o requiere una letra de tamaño grande porque tiene dificultades en su vista, todos van a llevar una letra de tamaño grande, no solo Pepito Pérez, que resulta que Juanito tiene problemas con audiólogos. Pero nosotros vamos desde las herramientas pedagógicas y desde las estrategias pedagógicas fortalecer esos procesos con audiólogos, pero no solo con Pepito Pérez. Lo vamos a hacer con todos los estudiantes. Primero, leer a nuestros chicos exige mucha creatividad, mucho tiempo, mucha disposición" (Rojas, comunicación personal, 14 de mayo del 2024).

En relación con el SENA, se pudo evidenciar que los estudiantes aprenden a través de instructivos, seguido de la práctica. Dentro de las teorías de aprendizaje usadas se ubicaría dentro del aprendizaje cognitivo social, ya que los estudiantes aprenden a través de la experiencia y observando guías o al instructor que sería el modelo que demuestra una serie de habilidades, seguido de la práctica por parte de los estudiantes, siempre guiada y supervisada por el instructor. Así lo mencionan las estudiantes "Aquí hay una metodología que es a través de

instructivos, nos dan las guías, el instructor nos hace una retroalimentación de ese instructivo y de ahí sale una actividad la cual nosotros desarrollamos con la ayuda del instructor y dependiendo la dificultad que veamos con esa actividad nos ayudamos con todo el grupo, nos hacemos una revisión de cuáles son las preguntas que tenemos respecto a esa actividad" (Pinzón, comunicación personal, 14 de mayo del 2024).

La forma en la que aprenden los estudiantes del Sena se ubicaría dentro de la teoría cognoscitiva social de Bandura. Los estudiantes aprenden y adoptan diferentes habilidades y comportamientos de diferentes maneras, no solo a través de la repetición de acciones como lo propone el modelo conductista, en este caso específico, los estudiantes aprenden desde la experiencia práctica y a través de la observación de modelos "instructores", no obstante este aprendizaje implica procesos cognitivos e interiorización de los mismos que se convierten en representaciones simbólicas que orientan la toma de decisiones relacionados con las consecuencias de las acciones que sirven de refuerzo, como fuentes de información o motivación que guían a los estudiantes para ejecutar una acción.

Estrategias de aprendizaje del Liceo Freire y SENA

Relacionado con las estrategias didácticas se evidencia que trabajan en grupos y enfatizan en actividades lúdicas como el juego haciendo las clases más dinámicas y fomentando la participación activa, la interacción y colaboración con los demás estudiantes, como lo expresa la docente "Nuestra principal estrategia de aprendizaje es el juego, el juego lúdico. Entendiendo la lúdica como una herramienta con un objetivo, un fin específico que lleva al niño la exploración, a la creación de hipótesis, a la comprobación de las mismas, y a entregar un resultado de acuerdo a toda esa exploración que el anteriormente ha hecho. La estrategia de aprendizaje es el trabajo colaborativo. Hay una parte de trabajo individual, pero muy poco, realmente, todos los conceptos se construyen a partir del trabajo y de la relación entre partes. (Rojas, comunicación personal, 14 de mayo del 2024).

Así mismo, la docente y psico-orientadora Rojas, expresa que la misión de la institución educativa Liceo Freire es "educar para formar niños felices" y que la enseñanza está orientada en la felicidad, enfatiza en que es importante la emoción dentro de los espacios educativos y a su vez es necesario realizar desde la planeación, estrategias e instrumentos que mantienen esta postura activa, es por ello que refieren al uso del juego lúdico o al uso de la ruleta de emociones entre otros (Ver Figura 3).

Figura 3

Estrategias de aprendizaje lúdicas de la institución educativa Liceo Freire.

Nota: *Elaborado por los autores.*

Las aulas, son organizadas en grupos pequeños y mayoritariamente son espacios con mesas redondas y con acceso a materiales didácticos manipulables, que facilitan la experimentación y la construcción del conocimiento de manera directa y perceptible, fomentando el aprendizaje colaborativo (Ver Figura 4). Además, se registran las experiencias de aprendizaje, permitiendo reflexionar sobre el proceso y el progreso de cada estudiante.

Figura 4

Estrategias de aprendizaje lúdicas de la institución educativa Liceo Freire.

Nota: *Elaborado por los autores*.

En el SENA se identifican diferentes metodologías de enseñanza como el aprendizaje basado en competencias, aprendizaje práctico-experiencial, observacional y el aprendizaje colaborativo, donde se utilizan instructivos como guías de aprendizaje, así lo menciona la estudiante "en sí solo utilizan una

metodología, que es la de instructivos, o sea, que nos explican los instructivos y nos explican cada tema que es nuevo. Y eso es lo más significativo, porque pues nos explican temas que no tenemos conocimiento y así nos vamos retroalimentando cada uno" (Pinzón, comunicación personal, 14 de mayo del 2024).

Dentro de las estrategias del SENA, se puede evidenciar que se dan variaciones en cuanto a la formación del perfil del individuo, esto es debido a las características particulares del propósito de cada técnico o tecnólogo, que corresponde a contextos laborales múltiples, teniendo en cuenta que es un centro de formación en competencias laborales y de educación superior. Con ello, también se generan variaciones en las actuaciones a seguir por los docentes, lo que permite un grado mayor o menor de flexibilidad en la planeación de las actuaciones a seguir por el estudiante. En la siguiente figura el docente señala que el estudiante no puede tomar medidas al azar en la preparación de un café o experimentar más allá, porque esto define las condiciones ideales que esperan lograr, es necesario seguir un instructivo (Ver Figura 5).

Figura 5
Estrategias de aprendizaje del SENA.

Nota: *Elaborado por los autores.*

Análisis reflexivo sobre las dinámicas sociales de los contextos educativos

Haciendo un análisis comparativo sobre los dos contextos educativos, se refleja que cada uno representa su propia visión respecto al tipo de personas y de sociedad que se quiere contribuir a formar, por un lado, en el Liceo Freire se basa

en el desarrollo de experiencias educativas significativas encaminadas en formar personas críticas, felices, creativas y comprometidas con la transformación personal y social. Por otro lado, el Sena está centrado en formar personas competentes que se desempeñen en el mundo social y laboral. El Sena se basa en la instrucción, es decir en impartir conocimientos o habilidades técnicas a los estudiantes, y en este sentido, es totalmente diferente a educar que implica un proceso integral, más amplio "Holístico" cuyo objetivo es formar humanos conscientes, críticos y competentes en diferentes entornos y contextos.

El modelo y los enfoques que adopta el Liceo Freire presenta fortalezas significativas evidenciadas en los estudiantes, que se destacan por su buena gestión de emociones, sus habilidades comunicativas, creatividad y pensamiento crítico. Además, a través de las experiencias prácticas preparan a los estudiantes para enfrentar problemas reales con una perspectiva transformadora.

Si bien, cada uno de los contextos tiene sus fortalezas, desde nuestra perspectiva también tiene sus debilidades o implicaciones al intentar aplicarlos a otro contexto.

Adoptar este modelo en una institución educativa pública puede enfrentar múltiples limitaciones como la estructura institucional que generalmente está centrada en transmitir contenidos, así mismo las políticas educativas pueden ser una barrera debido a la presión externa por los estándares de evaluación.

Las expectativas de los padres de familia también puede ser una limitación, por lo que requieren de un compromiso institucional y de la comunidad escolar. Además, los desafíos económicos son cruciales para implementar espacios y recursos adecuados para la capacitación docente. Por lo que este enfoque demanda no solo cambios epistemológicos en la concepción educativa, sino que exige transformación de los principios pedagógicos que guían la práctica educativa, como las relaciones entre el docente y el estudiante, las estrategias metodológicas y, sobre todo, una disposición comprometida por parte de la institución educativa y la comunidad escolar hacia un cambio significativo.

En el Liceo Freire se utiliza un modelo pedagógico activo, específicamente el aprendizaje a través de la interacción y el descubrimiento, consideramos que este tipo de metodología es adecuada en los primeros años de formación, en edades más avanzadas se requiere de un pensamiento más complejo y científico; es imposible pretender que los estudiantes descubran todo el conocimiento que culturalmente y con muchísimo trabajo se ha descubierto, además que demandaría de mucho tiempo, por lo que sería más significativo aprovechar y transformar el conocimiento ya existente, gracias a eso no tenemos que descubrir que el fuego quema, de ahí la importancia de los docentes como mediadores de cultura y enfatizando en lo que menciona Freire (2005), "nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo, los hombres se educan entre sí con la

mediación del mundo".

Por otro lado, el Sena prioriza la formación cognitiva y técnica para la formación de personas competentes para el mundo laboral, que sin duda desempeñan un papel importante en el panorama económico del país, no obstante, desestiman o dejan en un segundo plano el desarrollo personal, crítico, investigativo y emocional del ser humano, que también son cruciales para desenvolverse en el mundo, teniendo en cuenta situaciones como el desarrollo del comportamiento humano o el avance tecnológico, estos factores hacen de la educación cambiante, evolutiva y constante, que aquellos que aprenden hoy, tengan la capacidad de adaptarse en procesos de enseñanza en el mañana.

Para finalizar, es importante resaltar que educar no es lo mismo que instruir, aunque instruyendo se eduque. El intercambio de ideas y experiencias en los dos contextos educativos nos invita a replantear el rol docente demandando en el contexto actual la necesidad de una práctica educativa más consciente que facilite el desarrollo integral de las diversas dimensiones humanas.

CONCLUSIONES

La base del aprendizaje del ser humano debe ser la formación integral, la adquisición de competencias transversales encaminadas en la transformación del mismo, claramente no se pueden seguir usando metodologías tradicionales que fueron valiosas en otros momentos históricos, en otras realidades personales, sociales y laborales pero que son muy diferentes a la sociedad actual. Estamos en la era digital, por lo que los docentes deben adaptar las metodologías de enseñanza a nuevos horizontes enfocadas en fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Sin duda la sociedad exigirá al campo educativo soluciones pertinentes y que requieren de nuevos enfoques adaptados al contexto actual. De ahí surge la importancia de la integración de la teoría con la práctica educativa, ya que se complementan entre sí para generar un entorno de aprendizaje significativo, tanto para el docente como para el estudiante, permitiendo comprender y configurar el saber pedagógico y descubriendo la finalidad de la educación en el contexto actual.

En este sentido, todos los procesos, teorías y modelos aportan en el proceso educativos, los diferentes escenarios solo son aprovechados al máximo, cuando el docente desde su práctica reflexiona en el componente teórico para mejorar sus resultados y lograr contribuir en el desarrollo humano, llegando a sociedades más conscientes, empáticas y socialmente potenciales, más allá de una comunidad netamente llena de conocimiento teórico, metódico y mecánico.

RECOMENDACIONES

Es significativo relacionar la teoría con la observación de prácticas educativas que estén a la vanguardia con la época actual, ya que son cruciales para transformar y configurar el saber pedagógico. Debemos ser conscientes que el mundo al que nos enfrentamos requiere de personas competentes y que sean capaces de adaptarse para enfrentar los diferentes desafíos de una sociedad que está en constante transformación.

Si bien es cierto que las prácticas educativas deben evolucionar constantemente, acorde con los contextos de cada escenario educativo, un punto a seguir es la formación pedagógica de los educadores. Es necesario que, dentro de los espacios de formación docente, sea constante la interacción en espacios académicos y que las reflexiones en cuanto a las prácticas, métodos o incluso la planeación misma, sea cuestionada desde una postura filosófica y pedagógica.

Estar inmerso en un espacio educativo conlleva la responsabilidad de hacer énfasis en la constante evaluación de las actuaciones que se siguen en el aula de clase. El docente debe diseñar, gestionar y evaluar estrategias que permitan que los estudiantes sean críticos, persistentes y competentes en la solución y comprensión de sus experiencias educativas, esto permite el verdadero cambio de las teorías de aprendizaje y modelos pedagógicos que regirán un entorno educativo apto y coherente con la evolución de las realidades que se viven hoy y que se vivirán en un futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Correa Mosquera, D., & Pérez Piñón, F. A. (2022). Los modelos pedagógicos: trayectos históricos. *Revista Debates por la historia*, *10*(2), 125-154.

De Franco, M. F., & Solórzano, J. L. V. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico Paradigms, approaches and methods of investigation: theoretical analysis Paradigmas, abordagens e métodos de pesquisa: análise teórica. *Revista Mundo Recursivo*, 3(1), 1-24.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición

Gutiérrez, K. T. Q. (2019). Transformación del aprendizaje desde el enfoque social (TADES). *Revista Scientific*, *4*(13), 322-334.

Ortiz Ocaña, A. (2013). *Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje*. https://www.researchgate.net/publication/315835198

Osorio, F., (1998). El Método Fenomenológico. Cinta de Moebio, (3),

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. Pearson Educación.

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. Pearson Educación.

Pinzón, C. (2024). Explorando las dinámicas sociales de la institución educativa Liceo Freire: Perspectivas de docentes.

Rojas, T. (2024). Explorando las dinámicas sociales del servicio de aprendizaje SENA: Perspectivas de los estudiantes.

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN CIENTÍFICA

Revista Maestros & Pedagogía

Revista Facultad Ciencias de la Educación

Volumen 6 Número 1 de 2024

e-ISSN: 2665-5306

EL PAPEL DE LA NARRATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

THE ROLE OF NARRATIVE IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

O PAPEL DA NARRATIVA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

ÓSCAR ÁVILA LARA[1]

https://orcid.org/0009-0001-6706-2527

oscar.avila03@uptc.edu.co

ALEJANDRO JOSÉ FUQUEN[2]

https://orcid.org/0009-0004-2905-0893

alejandro.fuquen@uptc.edu.co

DIEGO MAURICIO BARRERA QUIROGA[3]

https://orcid.org/0000-0002-8880-3443

barreradiego1990@gmail.com

[1]Estudiante Licenciatura en Ciencias Sociales, UPTC

[2]Estudiante Licenciatura en Ciencias Sociales, UPTC

[3]Doctor en Lenguaje y Cultura, Magíster en Educación, Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, y abogado. Integrante de los grupos de investigación "Corporación Si Mañana Despierto para la Creación e Investigación de la Literatura y las Artes" y "Lenguajes, Representaciones y Educación". Profesor e Investigador, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

RESUMEN

Este artículo aborda la investigación narrativa en el campo educativo mediante un análisis documental, destacando la función de las narrativas en la vida cotidiana y su influencia en la comprensión, y transmisión del conocimiento. Las narrativas no solo permiten la expresión de experiencias individuales, sino que facilitan la articulación de saberes y la creación de conexiones significativas entre los sujetos y sus contextos culturales, y sociales. Para ello, se fundamenta en un marco teórico que proporciona una variedad de enfoques sobre el papel de las narrativas en la educación. Metodológicamente, se ha realizado una revisión exhaustiva de documentos y fuentes clave, lo que permite explorar en profundidad las múltiples facetas de la investigación narrativa. Este análisis demuestra cómo las narrativas contribuyen a la formación de identidades,

Cómo citar:

Fecha Recibido: 05/09/2024 **Fecha Aceptado:** 26/11/2024 **Fecha Publicado:** 27/03/2025

Ávila Lara, Ó., Funquen, A. J. & Barrera Quiroga, D. M. (2024). El papel de la narrativa en la construcción del conocimiento. Maestros & Pedagogía Vol. 6(1). ppt. 84-96

Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

a la construcción del conocimiento y a la consolidación de comunidades de aprendizaje dentro del ámbito educativo.

Palabras clave:
Narración, investigación narrativa, educación, análisis documental, construcción del conocimiento.

ABSTRACT

This article addresses narrative research in the educational field through a documentary analysis, highlighting the role of narratives in everyday life and their influence on the understanding and transmission of knowledge. Narratives not only allow for the expression of individual experiences, but also facilitate the articulation of knowledge and the creation of meaningful connections between individuals and their cultural and social contexts. To this end, the article is grounded in a theoretical framework that provides a variety of approaches to the role of narratives in education. Methodologically, an exhaustive review of key documents and sources has been conducted, allowing for an in-depth exploration of the multiple facets of narrative research. This analysis demonstrates how narratives contribute to the formation of identities, the construction of knowledge, and the consolidation of learning communities within the educational sphere.

Keyword:
Narration, narrative research, education, documentary analysis, knowledge construction.

RESUMO

Este artigo trata da pesquisa narrativa no campo educacional por meio de uma análise documental, destacando o papel das narrativas na vida cotidiana e sua influência na compreensão e transmissão do conhecimento. As narrativas não apenas permitem a expressão de experiências individuais, mas também facilitam a articulação de saberes e a criação de conexões significativas entre os sujeitos e seus contextos culturais e sociais. Para isso, baseia-se em um marco teórico que oferece uma variedade de abordagens sobre o papel das narrativas na educação. Do ponto de vista metodológico, foi realizada uma revisão minuciosa de documentos e fontes-chave, permitindo uma exploração aprofundada das múltiplas dimensões da pesquisa narrativa. Esta análise evidencia como as narrativas contribuem para a formação de identidades, a construção do conhecimento e a consolidação de comunidades de aprendizagem no contexto educacional.

Palavras-chave:
Narrativa, pesquisa narrativa, educação, análise documental, construção do

conhecimento.

INTRODUCCIÓN

> "Hay un hecho evidente: la historia se escribe cada vez con mayor frecuencia en primera persona, desde el prisma de la subjetividad de un autor.
> Enzo Traverso, *Pasados singulares. El "yo" en la escritura de la historia*".

Este estudio centra su análisis en la importancia de la narrativa y su impacto en la adquisición del conocimiento. Debido a que está profundamente arraigada en la cotidianidad del ser humano, la narrativa facilita la transmisión de información de manera clara y accesible, promoviendo así un aprendizaje significativo y efectivo.

La trascendencia de la narrativa en la educación se debe a su capacidad para entrelazar memorias y eventos, creando una estructura que permite una interacción más clara y transparente con el conocimiento. Esta interacción favorece la comprensión y enriquece el desarrollo cognitivo de los estudiantes, enfocándose en hacer más productivo el aprendizaje. Además, la narrativa se centra en la apreciación y análisis de las experiencias de los actores involucrados. A partir de aquí surge una pregunta fundamental que este documento indagará: ¿Cuál es la importancia del papel de la narrativa como herramienta pedagógica de aprendizaje?

Desde el punto de vista pedagógico, la narrativa contribuye a la interacción con diferentes individuos, lo que lleva a una mejor estructuración y organización del conocimiento. Esto permite que los alumnos exploren e incorporen nuevas posturas a través de las experiencias personales y ajenas.

Como se verá a continuación, las personas están en constante desarrollo de sus ideas y viven inmersas en narrativas que, con el paso del tiempo, se integran a su cotidianidad. En otras palabras, las personas son el resultado de una fabricación de ideas a través del intercambio de vivencias (Bruner, 2013).

En resumen, al referirnos a la narrativa, también estamos considerando la escritura, que forma una parte integral de la investigación narrativa. Dentro de esta categoría encontramos textos como fábulas, cuentos, historias e incluso mitos. Aunque las funciones de cada uno de estos géneros son muy diversas, todos cumplen con el rol fundamental de narrar hechos del imaginario o, como en el caso de las memorias, retratar sucesos que se han producido dentro de

la cultura, tal como lo expresan Adam y Lorda (1999): los textos narrativos se caracterizan por la predominancia del relato. Este concepto no solo se refiere a una modalidad literaria particular denominada *narración*, también puede incluir otras formas, como las novelas y los cuentos.

El concepto narrativo

Narrar implica cualquier acto de comunicar o describir una serie de eventos. Como lo hace notar Barrera Quiroga (2023), esta acción facilita la transmisión de acontecimientos o expresiones en un marco temporal, presentando efectos y conexiones según un patrón específico de situaciones, y proporcionando una mayor comprensión a través de explicaciones contextualizadas.

En el campo educativo, la narración está formada por actores verbales, signos lingüísticos y no lingüísticos, con la finalidad de transmitir el hecho a los escuchas. A juicio de Gudmundsdottir (2012), las narrativas han sido empleadas de manera práctica en la educación, especialmente, como la acción de contar a otros lo que ha ocurrido.

Por otro lado, para Peña-Vial (2014), el significado en el discurrir temporal de la narración tiene sus discusiones derivadas de las palabras *Chronos* y *Kairos*. En el primero, el tiempo se entiende como algo que pasa, en cambio, en el segundo, se habla del momento preciso o propicio en el cumplimiento del designio; esto es, la narrativa histórica tiene un sentido de espera y completitud; no obstante, se compone de momentos *kairóticos* que permiten discernir entre la cronicidad y los acontecimientos determinantes. Al respecto, podemos afirmar que vivimos no tanto de la determinación histórica, sino que nadamos en el caos, coexistimos en la itinerancia porque nuestra realidad está abierta. Y será la narrativa la que nos permita identificar el devenir témpico, las trayectorias vividas, las experiencias condensadas y los momentos cruciales que revelan las tramas del acontecer. De acuerdo con Aristóteles, y en palabras de Ricoeur (2006), la trama no debe entenderse como una estructura fija, sino como una operación dinámica, *un proceso integrador* que alcanza su verdadera forma en el lector o espectador, es decir, en quien recibe y vive la historia narrada. Esta trama se construye a partir del significado que emerge de la propia historia.

En consecuencia, no hay narraciones que eviten el entrecruzamiento entre la historia y lo vivido, por el contrario, la reciprocidad se aprecia en el "yo" y el "yo-ser". Por eso, decir que la vida tiene comprensión narrativa es entender la acción del sujeto entre la práctica y la proyección histórica. La cuestión es, pues que somos los únicos animales que requerimos contar lo vivido para comprender el mundo. Y eso es porque permanecemos enredados en historias. Así las cosas, recurrimos a las narrativas como forma inteligible y pensante del mundo. A esto se añade que las historias se organizan, comprenden, analizan y viven en el mundo social. Además, recibimos el sentido de la vida a través de los relatos expresados que hacemos aprehensibles. Para Schapp (como se citó en

Delory-Momberger, 2015): los sentimientos, las intenciones y las actividades del espíritu únicamente pueden ser comprendidos a través de las narraciones, ya que poseen una realidad y una existencia diferentes de las que se describen en las historias. Vivimos para contar las experiencias, pero contamos para inventariar lo que ha pasado y así estructurar mi identidad en la medida en que leo el contexto (mundo como texto). También, la narrativa me ayuda a otorgarle un grado de significación a las unidades de sentido que le doy a la realidad, a las reflexiones y así acceder a la coherencia del devenir. Habitamos un mundo lleno de historias, sucesos, ocurrencias, conflictos, sueños o episodios que esperan ser narrados.

Un ejemplo pragmático de lo anterior es la leyenda, la cual posee una estructura lineal de causa-efecto que facilita el vínculo entre personajes y situaciones para el entendimiento. Otra manifestación es la historia, que combina pensamientos, acontecimientos y la perspectiva del autor, enriqueciendo la interpretación y significado de los hechos a través de los diversos puntos de vista de cada narrador.

Es fundamental que la narrativa, como compilación de memorias, incorpore elementos clave como temporalidad, personajes, trama, descripción del ambiente, punto de vista y diálogo. Dentro de este conjunto, la trama y el punto de vista son particularmente significativos, ya que son estos los que otorgan sentido y dirección al relato.

La relevancia de la narrativa en el escenario educativo se evidencia en su capacidad de construir una estructura que facilita la comprensión de los estudiantes y enriquece los conocimientos empíricos. Asimismo, es una herramienta que estimula el desarrollo de las clases.

> Algunos filósofos de la educación, como Egan (1988), han recomendado a los maestros que utilicen la narrativa como un medio para estructurar el curriculum. El modelo alternativo de Egan organiza el curriculum sobre la base de opuestos binarios, que representan "las principales líneas estructurales a lo largo de las cuales avanza una historia" (Gudmundsdottir, 2012, p. 54).

Además de esto, el enfoque narrativo, como medio pedagógico, implica la identificación de diferentes factores que permiten que los educandos originen un pensamiento robusto dentro del ejercicio hermenéutico, lo que genera que los estudiantes implementen nuevos aprendizajes que suscitan un cambio dentro del campo educativo.

En disciplinas como la sociología, etnografía, psicología, derecho, medicina, entre otros, se implementa la narrativa para observar temas subjetivos desde un enfoque más social sin dejar de lado las diferentes experiencias humanas que enriquecen la creatividad y pensamiento crítico del receptor. De acuerdo

con Barrera Quiroga (2021), el uso del espacio narrativo se ha expandido considerablemente en distintos campos académicos, incluyendo la medicina, el derecho y, de manera destacada, la educación. Este enfoque permite una comprensión más profunda de la vida humana al involucrar experiencias y reflexiones. También crea lazos emocionales y conexiones cognitivas, incluso en ciertas ocasiones en las que el oyente no percibe de primera mano esta intención.

Asimismo, la interacción fortalece la relación social, gracias a la habilidad narrativa porque evoca imágenes, crea sensaciones, descripciones y apropiación del lenguaje. En otros términos, la narrativa puede formar un puente en el vacío, donde conecte a los oyentes y los eventos narrados, tejiendo en su imaginario una historia en la que las palabras cobran vida.

A diferencia de lo que a menudo se presume, existe la posibilidad de transmitir y a adquirir conocimientos históricos. Un claro ejemplo de esto son las culturas ancestrales. Ellos, a través de la acción narrativa, representan el vínculo comunal entre el pasado, presente y futuro, como expresa Adam y Lorda (1999): el relato no se limita a ser un tipo específico de discurso o texto, sino que representa una forma particular de organizar los enunciados, ya sean estos escritos, orales o incluso no verbales, como en el caso de las imágenes.

Dicho de otro modo, la narrativa posibilita reconocer los acontecimientos, permite una visión mucho más clara, por lo tanto, proyecta una reflexión de su presente enfocada a un futuro cercano. Adicionalmente, ofrece oportunidades para que diferentes personas puedan expresar sus puntos de vista.

Siguiendo con este razonamiento, la narrativa podría fomentar la imaginación de los estudiantes al recrearles historias emocionantes y cautivadoras, lo que ocasiona que el alumno empiece a relacionar términos, figuras y sucesos, porque el relato facilita el aprendizaje al estimular escenarios y sensibilidades. En suma, la conexión intrínseca del estudiante con el relato permite un autoaprendizaje, al involucrarlo con el tema tratado dado que, por medio de la significación e interpretación, desarrolla el pensamiento y admite acercamientos hacia espacios intangibles que promueven la creación y la reflexión.

¿Qué es investigación narrativa?

La narración es de gran utilidad, sobre todo en la investigación cualitativa, ya que permite jugar con la palabra a la hora de construir significados. Su uso se ha extendido a diversas áreas, dando lugar a la emergencia de la investigación narrativa que, a su vez, ha vinculado nuevos procesos de escritura que otorgan sentido a los acontecimientos (Bal, 2002; Heinen, 2009).

Por ello, la narrativa pasó a verse como un método de investigación que trata de interpretar los eventos como sucesos que representan causas o cambios

en el estado social. Desde el punto de vista de Blanco (2011), la investigación narrativa se centra en analizar la experiencia humana y, de manera más precisa, se enfoca en comprender y dar sentido a esa experiencia.

El valor de este enfoque reside en su capacidad para leer una sociedad a través de sus narraciones, permitiendo comprender cómo estas revelan crisis, acontecimientos y experiencias vitales. Además, se considera un arte para transmitir las emociones y mensajes ante el "vacío narrativo, que se manifiesta como desorientación y carencia de sentido" (Han, 2023, p. 11).

En la opinión de Pinnegar y Daynes (2006), la investigación narrativa ha experimentado una transformación significativa en cuatro direcciones: 1) la profundización en la relación entre investigador y participante; 2) la valorización de las palabras como datos clave; 3) un movimiento del análisis de lo general a un enfoque más localizado y contextualizado, y 4) la adopción de epistemologías alternativas.

En contraste con la visión moderna de la ciencia y el conocimiento, que promovía la idea de un "gran relato" unificador que reflejaba una realidad coherente basada en la correspondencia entre los enunciados y los hechos del mundo, el constructivismo propone una perspectiva diferente. Desde este enfoque, la realidad se compone de múltiples narrativas pequeñas, cada una de carácter local y personal, y en constante construcción y reconstrucción. La ontología constructivista sostiene que la realidad es una construcción social, cultural e histórica, mientras que su epistemología argumenta que el conocimiento no es una representación fija de los estados del mundo, sino una construcción activa realizada por los individuos mediante la interacción, la comunicación y la actividad social. Por lo tanto, el conocimiento se percibe como algo relativo, sujeto a variaciones según el tiempo, el contexto, las circunstancias y la perspectiva del observador. Así, se entiende como un entramado de narrativas en constante cambio, que se nutre de elementos culturales y sociales, los cuales son transformados y reintegrados continuamente en el proceso de construcción del conocimiento. Teniendo en cuenta a White (como se citó en Packer, 2013):

> La narrativa es un dispositivo persuasivo que juega con nuestra razón, nuestras emociones y nuestra estética, y nos invita a ver el mundo de una manera nueva, o incluso a ver un mundo nuevo. Utiliza diferentes recursos lingüísticos, los que, mediante discurso indirecto y figurativo, motivan al lector a imaginar el tipo de mundo al cual la narrativa se acerca. White señala que "la narrativa no es simplemente una forma discursiva neutral que puede o no ser utilizada para representar eventos reales en su aspecto como procesos de desarrollo, sino que implica elecciones ontológicas y epistemológicas con claras implicaciones ideológicas e inclusive con implicaciones específicamente políticas" (p. 144).

Por otro lado, es fundamental entender la perspectiva realista que sustenta las ciencias naturales. Esta concepción afirma la existencia de una realidad externa e independiente de nuestra percepción que puede describirse de manera objetiva y sistemática a través de un discurso diseñado para reflejar fielmente los estados del mundo. Desde esta perspectiva, la validación del conocimiento depende de la capacidad para contrastar las afirmaciones con la realidad observable. Por ejemplo, la proposición "la luna gira alrededor de la Tierra" se verificaría al observar el comportamiento real de la luna dentro del sistema solar. Las ciencias naturales proyectan una imagen de rigor y objetividad mediante el uso de recursos retóricos como la tercera persona y la voz pasiva, lo que elimina el carácter subjetivo del investigador y lo sitúa en una posición de neutralidad, similar a una mirada omnisciente que observa y comprende sin intervención personal.

No obstante, en las ciencias sociales y humanas no hay una única perspectiva para la investigación, ya que se reconoce que el conocimiento no es universal ni inmutable, sino contextual y susceptible a cambios a lo largo del tiempo. Esto contrasta con las certezas aparentes de disciplinas como la física, la lógica o las matemáticas. La suposición ontológica del realismo, que plantea que la realidad se limita a lo natural, ha traspasado las fronteras de las ciencias naturales, ejerciendo una influencia considerable y, en cierto sentido, dominando el enfoque de las ciencias sociales y humanas.

En síntesis, es un planteamiento que valora la subjetividad, reconoce las emociones, involucra completamente al investigador, corre el velo de lo oculto y agudiza la visión contextual. Asimismo, admite diferentes puntos de vista, infinitas maneras de ver y narrar su contexto, múltiples formas de pensar sin limitaciones porque no existe una vida convencionalizada o estándar.

La investigación narrativa en la educación

El relato vive en nosotros y se construye desde la experiencia humana; el sujeto, por lo tanto, desempeña un papel esencial. Negar la mediación del sujeto sería un error, especialmente considerando que es a través de su participación que el mundo cobra sentido. Heinz von Foerster, biofísico austriaco, sostuvo que en las investigaciones donde el observador tiene una presencia fuerte, no se puede aislar al sujeto que mira y siente; sería una ilusión creer que las observaciones no pasan por una mediación humana o que estas están desligadas del individuo por suponer la incorporación automática del mundo en él, pues no deja de ser una quimera.

Por su parte, François Jacob, galardonado con el Premio Nobel de Fisiología en 1965, reflexionó sobre su carrera científica y su colaboración profesional con André Lwoff, genetista del Instituto Pasteur. Jacob recordó que Lwoff, su mentor en ese instituto, le señaló que la investigación es, sobre todo, una cuestión de intuición, acompañada de persistencia y determinación. Según Jacob, esta idea

se confirmó repetidamente a lo largo de su experiencia trabajando junto a Lwoff como investigador.

Lo que Jacob más valoraba en Lwoff era su profundo entendimiento del mundo biológico y su habilidad excepcional para abordar temas en biología y elegir áreas de investigación. Lwoff se guiaba más por su intuición y percepción que por un enfoque metodológico riguroso. Su aproximación a la ciencia se asemejaba a la de un artista; en esencia, tenía un espíritu artístico predominante (Jacob citado en Recasens, 2018).

Como se ve, los científicos no es que estén sujetos únicamente al mástil de la objetividad ortodoxa, por el contrario, cuando hablan de ciencia y su hacer se refieren a la posibilidad de mundos y no exclusivamente al desarrollo de variables y acumulación de datos. Están más cerca de un diálogo que del procedimiento experimental aislado de la realidad. Por lo tanto, "lo objetivo" o "lo válido" o "lo confiable" se transforma en nuevas formas de análisis (Blanco, 2012) que para este caso será la investigación narrativa a pesar de las exageradas posiciones positivistas o el ataque por legislar hacia una verdad (Denzin y Lincoln, 2008).

Por consiguiente, el potencial de la investigación narrativa estará en la capacidad creadora e imaginativa hacia nuevas formas de interpretación de su entorno y de los diferentes sujetos sociales. En ese orden de ideas, podríamos decir que la narrativa se entiende como esa herramienta capaz de presentar múltiples experiencias, supone, también, una vía de lectura de la sociedad hacia sí misma y hacia cada uno de los sujetos que la conforman.

Preguntas como ¿qué significa para una persona ser educado? O ¿cómo se educan las personas? Llama la atención en la investigación narrativa a través de la búsqueda sobre cómo se ha desarrollado la educación. Desde otro punto de vista, un comprender desde la narrativa que se irá materializando en las ideas expuestas; albergando el acto de leer vidas y realidades que experimentó un ser y que otro asume bajo la consideración mediacional (Murillo, 2016), para encontrar significados. Según Ramírez Bonilla (2015): "al lector le corresponde la tarea de darle coherencia y forma" (p. 69); es decir, otras maneras de adentrarse o revelaciones entre lo no dicho, pero escrito.

Por ende, las experiencias de vida de los docentes se convierten en valiosas a la hora de entender los elementos esenciales del ser que constituimos o de las percepciones que tenemos sobre nosotros mismos, así como el nivel de compromiso que ponemos en nuestra manera de enseña (Goodson, 2003). Dicho de otra manera, las formas de enseñar y aprender en el sujeto configuran un sistema de prácticas simbólicas en el sector académico que inculcan determinados *haceres* que engendran el conjunto de narrativas.

Esto ha llevado a que hoy en día las narrativas hagan parte del imaginario

intelectual entre los investigadores. Así mismo las ideas creadoras del relato actualmente se analizan desde su espacialidad entendiendo la singularidad social de los individuos y el relativismo cultural que abarca los diferentes campos de producción literaria; es decir, en relación con las condiciones materiales y simbólicas del actual contexto.

En contraste con el estado sólido, determinado y rígido de las llamadas "ciencias duras" "como si la objetividad y la universalidad pudieran sostenerse" (Yedaide, Álvarez, y Porta, 2015, p. 29) está la representación del conocimiento como una ramificación de verdades: entendidas, explicadas y difundidas a través del relato. Esto implica, inicialmente, el abandono de un modelo universal y objetivo de los métodos y la creación de relatos, dejando a un lado la conceptualización determinista de la narrativa debido a la evidente transición hacia una ética humana, más que hacia una técnica automática. Por su parte, Geertz (2003) menciona que las complejas relaciones entre el lenguaje y la cultura, concebida esta como una red de significados, y su influencia en la creación de conocimientos, han llevado al cuestionamiento de las verdades absolutas y han puesto en duda la posibilidad de acceder directamente a la realidad sin intermediaciones.

En este sentido, la educación establece las bases fundamentales para la construcción de una semiótica sólida, de acuerdo con las ideas interpretadas como aptas para difundir el conocimiento a los diferentes campos. La problemática no reside en el principio de considerar una metodología o unas herramientas como válidas o inválidas, sino en la apreciación del valor que aportan las nuevas alternativas, en este caso tecnológicas, y su correcto uso en el complejo campo de la pedagogía.

En ese orden de ideas, la nueva textualidad se nos presenta como el eje de las nuevas propuestas narrativas en la educación de las próximas generaciones. Esto parte del impacto que la hipertextualidad ha tenido en la sociedad, que hoy vive hiperconectada en el consumo cotidiano de millones de relatos o de las también llamadas "narrativas de la inmediatez" contenidas en los aplicativos digitales.

CONCLUSIONES

La capacidad narrativa, intrínsecamente ligada a la condición humana, trasciende su función primordial de relatar sucesos, configurándose como un elemento esencial para la transmisión de conocimientos, la construcción de significados y la conexión entre individuos y comunidades. Su habilidad para organizar secuencialmente eventos y establecer relaciones causa-efecto no solo facilita la comprensión de conceptos complejos en el ámbito educativo, sino que también supera barreras temporales y culturales, permitiendo la difusión de experiencias históricas y diversas realidades.

En el contexto educativo, la narrativa capta el interés de los estudiantes, fomentando el autoaprendizaje y facilitando la asimilación de contenidos. Esto constituye una base fundamental para la pedagogía de las nuevas sociedades y su interacción con las diversas formas narrativas del conocimiento, que se extienden a disciplinas como la filosofía, antropología, sociología y psicología. Este enfoque profundiza la comprensión de conceptos difíciles desde una perspectiva más social y centrada en la humanidad. La utilización de la narrativa en la enseñanza se entiende como un proceso interpretativo y reflexivo, en el cual los actores sociales animan los textos con sus experiencias y significados.

Finalmente, dentro del universo conceptual de la narrativa educativa, este análisis ha demostrado que la narrativa no solo enriquece y diversifica la educación y la investigación académica en la interacción docente-alumno, sino también proporciona una base sustancial para enseñar y aprender. Además, esta narrativa actúa como un puente unificador de las variadas experiencias humanas, promoviendo una comprensión más profunda y significativa del mundo que nos rodea. Reflexionando sobre el poder intrínseco de la narrativa y su capacidad para trascender lo meramente literario, se reconoce como un elemento fundamental que une, transmite y enriquece las diversas facetas de la experiencia humana y el conocimiento.

Referencias bibliográficas

Adam, J. M. y Lorda, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Ariel.

Bal, M. (2002). *Travelling concepts in the humanities. A rough guide*. University of Toronto Press.

Barrera Quiroga, D. M. (2021). El viaje narrativo para el derecho: aproximación conceptual. *Revista Justicia, 26*(40), 30-44. https://doi.org/10.17081/just.26.40.4971

Barrera Quiroga, D. M. (2023). Narrativa y relato pedagógico. *ACTIO Journal of Technology in Design, Film Arts and Visual Communication*, *7*(2). https://doi.org/10.15446/actio.v7n2.112382

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos (México, DF)*, *24*(67), 135-156. https://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v24n67/v24n67a7.pdf

Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios, 9*(19), 49-74. http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v9n19/v9n19a4.pdf

Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Traducción de Luciano Padilla López. Fondo de Cultura Económica.

Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Traducción de Miguel Orlando Betancourt Cardona. Editorial Universidad de Antioquia.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2008). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En: N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 1-44). SAGE.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Traducción de Alberto L. Bixio. Editorial Gedisa, S.A.

Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *8*(19), 733-758. https://www.redalyc.org/pdf/140/14001908.pdf

Gudmundsdottir, S. (2012). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-71). Amorrortu.

Han, B. C. (2023). *La crisis de la narración*. Traducción de Alberto Ciria. Herder Editorial.

Heinen, S. (2009). The role of narratology in narrative research across the disciplines. In S. Heinen, R. Sommer (eds.), *Narratology in the age of cross-disciplinary narrative research* (pp. 193-211). Walter de Gruyter.

Murillo, A. G. J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4555/1/GabrielJaimeMurillo_2016_investigacionBiograficoNarrativa.pdf

Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Traducción de Claudia de la Cera Alonso y Parada y Patricia Torres Londoño. Ediciones Uniandes.

Peña-Vial, J. (2014). La vida exige ser narrada. *Anuario Filosófico*, *47*(3), 567–587.

Pinnegar, S. y Daynes, J. G. (2006). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the Turn to Narrative. En: D. J. Clandinin (eds.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 3–34). SAGE. https://bit.ly/3ebp5DJ

Ramírez Bonilla, G. (2015). Alcances de la narrativa en el campo de la educación a partir de la obra *Tiempo y Narración* de Paul Ricoeur. *PAPELES*, *6*(12-13), 63-71. https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/574/494

Recasens, A. (2018). Explorando los orígenes de la etnografía y su pertinencia. *Revista Chilena de Antropología*,(38),330-350. https://doi.org/10.5354/0719-1472.52119

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Agora - Papeles de Filosofía 25*(2), 9-22.

Yedaide, M. M., Álvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, *13*(1), 27-35. https://www.redalyc.org/pdf/1053/105342821002.pdf

Revista Maestros & Pedagogía
Revista Facultad Ciencias de la Educación
Volumen 6 Número 1 de 2024
e-ISSN: 2665-5306

COMPRESIONES SISTEMÁTICAS DEL SUJETO, SUBJETIVIDAD, SOCIEDAD Y SUBJETIVIDAD INFANTIL

SYSTEMATIC UNDERSTANDINGS OF THE SUBJECT, SUBJECTIVITY, SOCIETY AND CHILD SUBJECTIVITY

COMPREENSÕES SISTEMÁTICAS DO SUJEITO, DA SUBJETIVIDADE, DA SOCIEDADE E DA SUBJETIVIDADE INFANTIL

GUSTAVO ADOLFO BELTRÁN[1]

[1]*Universidad de la Amazonia*

https://orcid.org/0000-0001-6415-9588

g.beltran@udla.edu.co

RESUMEN

El artículo reflexiona sobre las comprensiones sistemáticas del sujeto, la subjetividad y la sociedad desde la perspectiva de Michel Foucault, destacando cómo las relaciones de poder influyen en la construcción de la subjetividad. Foucault, al rechazar la idea de una verdad objetiva y universal, plantea que el poder se manifiesta a través de discursos y prácticas que configuran al individuo. La subjetividad, según Foucault, no es una esencia inherente, sino una construcción social y discursiva moldeada por instituciones disciplinarias como la educación y la medicina. Estas instituciones imponen normas y categorías que normalizan el comportamiento y limitan la libertad individual. El artículo profundiza en cómo el poder disciplinario y la regulación de la sexualidad también influyen en la formación del sujeto, destacando la interrelación entre conocimiento, control social y la constitución de la identidad. Finalmente, la subjetividad infantil se presenta como un proceso determinado por las estructuras de poder presentes en la familia, la escuela y la sociedad, donde los niños, desde temprana edad, internalizan normas y participan activamente en la autovigilancia, conforme a las expectativas impuestas por estos mecanismos.

Palabras clave:
Subjetividad, poder, discursos, Foucault.

Cómo citar:

Fecha Recibido: 19/09/2024 **Fecha Aceptado:** 27/11/2024 **Fecha Publicado:** 27/03/2025

Beltrán, G. A. (2024). Compresiones sistemáticas del sujeto, subjetividad, sociedad y subjetividad infantil. Maestros & Pedagogía Vol. 6(1). ppt. 97-111

Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

ABSTRACT

The article reflects on the systematic understandings of the subject, subjectivity, and society from Michel Foucault's perspective, highlighting how power relations influence the construction of subjectivity. Foucault, rejecting the notion of an objective and universal truth, argues that power is manifested through discourses and practices that shape individuals. According to Foucault, subjectivity is not an inherent essence but a social and discursive construction molded by disciplinary institutions such as education and medicine. These institutions impose norms and categories that normalize behavior and limit individual freedom. The article delves into how disciplinary power and the regulation of sexuality also influence the formation of the subject, emphasizing the interrelation between knowledge, social control, and identity construction. Finally, childhood subjectivity is presented as a process shaped by power structures within the family, school, and society, where children, from an early age, internalize norms and actively engage in self-surveillance, adhering to the expectations imposed by these mechanisms.

Keywords:
Subjectivity, power, discourses, Foucault.

RESUMO

O artigo reflete sobre as compreensões sistemáticas do sujeito, da subjetividade e da sociedade a partir da perspectiva de Michel Foucault, destacando como as relações de poder influenciam na construção da subjetividade. Foucault, ao rejeitar a ideia de uma verdade objetiva e universal, argumenta que o poder se manifesta por meio de discursos e práticas que moldam os indivíduos. Segundo Foucault, a subjetividade não é uma essência inerente, mas uma construção social e discursiva moldada por instituições disciplinares como a educação e a medicina. Essas instituições impõem normas e categorias que normalizam o comportamento e limitam a liberdade individual. O artigo explora como o poder disciplinar e a regulação da sexualidade também influenciam na formação do sujeito, destacando a inter-relação entre conhecimento, controle social e a constituição da identidade. Finalmente, a subjetividade infantil é apresentada como um processo determinado pelas estruturas de poder presentes na família, escola e sociedade, onde as crianças, desde cedo, internalizam normas e participam ativamente na autovigilância, conforme as expectativas impostas por esses mecanismos.

Palavras-chave:
Subjetividade, poder, discursos, Foucault.

INTRODUCCIÓN

La obra de Michel Foucault ha generado un debate profundo en torno a las nociones tradicionales del sujeto y la subjetividad, poniendo en tela de juicio conceptos que históricamente han sido considerados inamovibles. En sus análisis, Foucault revela cómo el poder, lejos de ser una fuerza externa o coercitiva, se entreteje de manera sutil en los discursos y prácticas cotidianas, moldeando no solo el comportamiento, sino también las percepciones e identidades individuales. Obras como *"Vigilar y Castigar"* de 1975 y *"Las palabras y las cosas"* de 1966 evidencian que las instituciones como las escuelas, prisiones y la medicina son espacios donde se ejercen mecanismos de control y disciplina que normalizan las conductas y formas de pensar.

La subjetividad, por tanto, no es un núcleo esencial, sino una construcción social influenciada por el poder y los discursos dominantes. Foucault argumenta que estas relaciones de poder no solo actúan sobre los individuos, sino que se constituyen a través de ellos. Así, lo que consideramos "subjetividad" es el resultado de complejos entramados discursivos que responden a los intereses de las estructuras de poder vigentes en una época determinada. Esta visión crítica permite reflexionar sobre las dinámicas de poder que atraviesan la infancia, destacando cómo las instituciones educativas y familiares juegan un papel fundamental en la configuración de la identidad desde una edad temprana.

Este enfoque invita a repensar el desarrollo infantil y a cuestionar las normas que influyen en la formación de las subjetividades, proponiendo una reflexión sobre las formas en que el poder se filtra en las experiencias cotidianas de los niños, tal como lo plantea Foucault en sus estudios sobre la biopolítica y el control disciplinario.

A partir de esta perspectiva, la infancia se convierte en un campo de análisis fundamental para comprender cómo el poder disciplina y moldea la subjetividad desde los primeros años de vida. Foucault no aborda directamente la subjetividad infantil en sus obras, pero su enfoque sobre el poder y las instituciones nos permite extrapolar sus ideas a este ámbito. Las instituciones educativas, por ejemplo, no solo transmiten conocimientos, sino que también actúan como mecanismos de vigilancia y normalización. El currículo estandarizado y las prácticas de evaluación continua son herramientas a través de las cuales se construyen identidades conformes a los estándares sociales, limitando las posibilidades de individualidad y libertad en los niños.
Asimismo, Foucault introduce el concepto de "biopoder", que se refiere a la gestión

y control de la vida por parte de las instituciones, lo que incluye la regulación de los cuerpos, comportamientos y, en última instancia, la subjetividad. En el contexto infantil, este biopoder se manifiesta de diversas maneras: desde las normas de comportamiento establecidas en la escuela hasta la medicalización de la infancia, donde las categorías diagnósticas moldean las identidades de los niños según parámetros de normalidad o desviación.

Esta mirada crítica nos lleva a cuestionar las estructuras de poder que, muchas veces de forma imperceptible, influyen en la formación de la subjetividad infantil. En lugar de entender la infancia como una etapa de desarrollo autónoma y libre, es crucial reconocer que los niños, desde una edad temprana, son sometidos a prácticas de control que buscan moldear sus cuerpos y mentes de acuerdo con los intereses de las instituciones que los rodean. La noción de "docilidad", descrita por Foucault en "*Vigilar y Castigar*", refleja cómo el sistema educativo, al igual que otras instituciones disciplinarias, promueve la internalización de normas que los niños aceptan y reproducen de manera inconsciente.

La relevancia de esta reflexión radica en la necesidad de repensar el papel de las instituciones y los mecanismos de poder en la formación de sujetos. El análisis foucaultiano sugiere que no podemos entender el desarrollo de la subjetividad infantil sin considerar las dinámicas de poder que atraviesan sus experiencias cotidianas. Este enfoque no solo nos invita a revisar las prácticas educativas, familiares y médicas, sino también a reflexionar sobre la posibilidad de crear espacios donde la subjetividad pueda desarrollarse de manera más libre y crítica, desafiando las normativas impuestas y fomentando una mayor autonomía desde la infancia.

Compresiones sistemáticas del sujeto, subjetividad, sociedad y subjetividad infantil

Michel Foucault es conocido por ser uno de los principales representantes del postestructuralismo y el pensamiento posmoderno. Su obra se enmarca en la corriente filosófica conocida como el pensamiento foucaultiano; El cual se caracteriza por un enfoque crítico hacia las instituciones y las estructuras de poder en la sociedad. Foucault desafía las concepciones tradicionales de la realidad y cuestiona las formas establecidas de conocimiento y verdad. Su obra se centra en analizar cómo el poder se ejerce a través de discursos, prácticas y mecanismos de control.

Foucault rechaza la idea de una verdad objetiva y universal, argumentando que el conocimiento está siempre influenciado por relaciones de poder y que las verdades son construcciones sociales y discursivas. Su enfoque se basa en la idea de que el poder no solo se ejerce sobre los individuos, sino que también se constituye a través de ellos. Dentro del pensamiento foucaultiano, se destacan obras como "Las palabras y las cosas", "Vigilar y Castigar" y "La arqueología del saber". Estas obras exploran temas como el poder, la subjetividad, la sexualidad

y el control social.

La corriente filosófica de Michel Foucault se encuentra dentro del postestructuralismo y el pensamiento posmoderno. Su enfoque crítico hacia las instituciones y el poder, así como su rechazo a las verdades universales, lo convierten en un referente importante dentro de la filosofía contemporánea. Michel Foucault ofrece una perspectiva única y crítica sobre el concepto de sujeto en su obra. En lugar de considerar al sujeto como una entidad fija y autónoma, Foucault argumenta que el sujeto es una construcción social y discursiva que está en constante transformación.

Según Foucault, el sujeto no es algo dado o preexistente, sino que es producto de las relaciones de poder y los discursos dominantes en una determinada época. En su obra "Las palabras y las cosas", Foucault examina cómo las formas de conocimiento y las prácticas discursivas han dado forma a la concepción del sujeto a lo largo de la historia. Foucault sostiene que el poder no solo se ejerce sobre los individuos, sino que también se constituye a través de ellos. En su obra "La voluntad de saber", analiza cómo el poder se entrelaza con la sexualidad y cómo los discursos y prácticas relacionados con ella han influido en la formación del sujeto (Foucault, 1976a).

Además, destaca la importancia de los mecanismos de control y vigilancia en la formación del sujeto. En su obra "Vigilar y Castigar", examina cómo las instituciones disciplinarias, como las prisiones y las escuelas, ejercen poder sobre los individuos y los moldean según determinados estándares de comportamiento. Según Foucault, (1975) el sujeto es una construcción social y discursiva que está moldeada por las relaciones de poder y los discursos dominantes en una determinada época. Su concepción del sujeto desafía la noción tradicional de un sujeto autónomo y coherente, resaltando la importancia de los mecanismos de control y vigilancia en su formación. Foucault ofrece una visión crítica y compleja de la sociedad en su obra, donde examina las relaciones de poder y los mecanismos de control que la atraviesan. A través de sus análisis, Foucault desafía las concepciones tradicionales de la sociedad y pone en relieve los aspectos ocultos y opresivos que la caracterizan.

En su obra "Vigilar y Castigar" Foucault, (1975) sostiene que estas instituciones no solo funcionan como lugares de castigo, sino que también son espacios donde se ejerce un control minucioso sobre los cuerpos y las mentes de las personas. Además, Foucault analiza cómo el poder se entrelaza con la sexualidad y cómo los discursos y prácticas relacionados con ella han influido en la sociedad. En su obra Foucault, (1976a). "La voluntad de saber", examina cómo se han establecido normas y categorías en torno a la sexualidad, y cómo estas normas han sido utilizadas como mecanismos de control y represión.

Foucault, (1966) también critica la noción de una verdad objetiva y universal en

su obra "Las palabras y las cosas" Argumenta que el conocimiento está siempre influenciado por relaciones de poder y que las verdades son construcciones sociales y discursivas. Según Foucault, los discursos dominantes en una sociedad determinada moldean la forma en que se concibe la realidad y se establecen las normas. Según Foucault, la sociedad está atravesada por relaciones de poder y mecanismos de control que operan a través de instituciones disciplinarias, discursos sobre la sexualidad y la construcción del conocimiento. Su análisis crítico invita a cuestionar las estructuras sociales y a reflexionar sobre los aspectos ocultos y opresivos de la sociedad contemporánea. Michel Foucault ofrece una definición única y crítica de la subjetividad en su obra, desafiando las concepciones tradicionales de lo que significa ser un sujeto. Según Foucault, la subjetividad no es una esencia o un núcleo interior de la persona, sino que es una construcción social y discursiva que está en constante transformación.

En su obra "Las palabras y las cosas" Foucault, (1966) examina cómo las formas de conocimiento y las prácticas discursivas han dado forma a la concepción del sujeto a lo largo de la historia. Argumenta que la subjetividad no es algo dado o preexistente, sino que es moldeada por las relaciones de poder y los discursos dominantes en una determinada época. Foucault, (1976a) sostiene que el poder no solo se ejerce sobre los individuos, sino que también se constituye a través de ellos. En su obra "La voluntad de saber", analiza cómo el poder se entrelaza con la sexualidad y cómo los discursos y prácticas relacionados con ella han influido en la formación de la subjetividad. Argumenta que la sexualidad ha sido utilizada como un mecanismo de control y represión para moldear la subjetividad de las personas.

Además, Foucault, (1975) destaca la importancia de los mecanismos de control y vigilancia en la formación de la subjetividad. En su obra "Vigilar y Castigar" examina cómo las instituciones disciplinarias, como las prisiones y las escuelas, ejercen poder sobre los individuos y los moldean según determinados estándares de comportamiento. Estas instituciones no solo castigan, sino que también producen y normalizan ciertos tipos de subjetividad. En resumen, según Michel Foucault, la subjetividad es una construcción social y discursiva que está moldeada por las relaciones de poder, los discursos dominantes y los mecanismos de control presentes en una sociedad determinada. Su definición desafía la noción tradicional de un sujeto autónomo y establece la importancia del poder y los discursos en la formación de la subjetividad. Michel Foucault plantea una serie de cuestionamientos fundamentales frente a la noción tradicional de subjetividad. A través de sus análisis, Foucault desafía las concepciones establecidas y pone en tela de juicio la idea de un sujeto autónomo y coherente. Uno de los principales cuestionamientos que Foucault, (1966) plantea es la idea de que la subjetividad es una esencia o un núcleo interior de la persona. En su obra "Las palabras y las cosas"; argumenta que la subjetividad no es algo dado o preexistente, sino que es una construcción social y discursiva que está en constante transformación. Foucault desafía la noción de un sujeto coherente y

estable, y sostiene que la subjetividad es moldeada por las relaciones de poder y los discursos dominantes en una determinada época.

Igualmente, Foucault, (1969) cuestiona la idea de una verdad objetiva y universal en relación con la subjetividad. Argumenta que el conocimiento está siempre influenciado por relaciones de poder y que las verdades son construcciones sociales y discursivas. En su obra "La arqueología del saber", analiza cómo los discursos dominantes en una sociedad determinada moldean la forma en que se concibe la realidad y se establecen las normas. Foucault sostiene que los discursos sobre la subjetividad son parte de un entramado de poder que busca regular y controlar a los individuos.

Asimismo, Foucault cuestiona la relación entre el poder y la subjetividad. En su obra "Vigilar y Castigar", examina cómo las instituciones disciplinarias ejercen poder sobre los individuos y los moldean según determinados estándares de comportamiento. Foucault argumenta que estas instituciones no solo castigan, sino que también producen y normalizan ciertos tipos de subjetividad, estableciendo normas y categorías que limitan la libertad individual (Foucault, 1975).

Michel Foucault cuestiona la noción tradicional de subjetividad, desafiando la idea de un sujeto autónomo y coherente. Mediante sus análisis, problematiza la idea de una esencia interior del sujeto, la existencia de una verdad objetiva y universal, así como la relación entre el poder y la construcción de la subjetividad. Sus planteamientos invitan a reflexionar sobre las formas en que las relaciones de poder influyen en la conformación de la subjetividad y la importancia de cuestionar las concepciones establecidas. Según Foucault, el poder desempeña un papel fundamental en la construcción de la subjetividad. A través de sus análisis, Foucault revela cómo el poder no solo se ejerce sobre los individuos, sino que también se constituye a través de ellos, moldeando y dando forma a la subjetividad.

En su obra "Vigilar y Castigar" Foucault, (1975) examina cómo las instituciones disciplinarias, como las prisiones y las escuelas, ejercen poder sobre los individuos y los moldean según determinados estándares de comportamiento. Estas instituciones no solo castigan, sino que también producen y normalizan ciertos tipos de subjetividad. Foucault sostiene que el poder disciplinario opera a través de mecanismos de vigilancia, control y normalización que moldean la subjetividad de las personas.

También, Foucault, (1976a) destaca cómo el poder se entrelaza con la sexualidad y cómo los discursos y prácticas relacionados con ella han influido en la formación de la subjetividad. En su obra "La voluntad de saber" analiza cómo se han establecido normas y categorías en torno a la sexualidad, y cómo estas normas han sido utilizadas como mecanismos de control y represión. Foucault

argumenta que el poder se ejerce a través del conocimiento y la regulación de la sexualidad, influyendo en la construcción de la subjetividad. Foucault también destaca que el poder no solo se manifiesta a través de instituciones y discursos específicos, sino que está presente en todas las relaciones sociales. En su obra "Historia de la sexualidad" sostiene que el poder se ejerce a nivel microfísico, en las interacciones cotidianas y en los mecanismos de control y sujeción que operan en la sociedad (Foucault, 1976b).

Para Michel Foucault, el poder juega un papel central en la construcción de la subjetividad. El poder disciplinario de las instituciones, los discursos sobre la sexualidad y las relaciones sociales son mecanismos a través de los cuales se ejerce el poder y se moldea la subjetividad de las personas. La subjetividad no es algo dado o preexistente, sino que es una construcción social y discursiva que está influenciada por las relaciones de poder en una determinada época y contexto histórico. Cuando Foucault habla del papel del poder en la construcción de la subjetividad, se refiere a cómo el poder no solo se ejerce sobre los individuos, sino que también se constituye a través de ellos. El autor sostiene que el poder no es simplemente una fuerza externa que actúa sobre las personas, sino que es una red de relaciones y mecanismos que influyen en la forma en que los individuos se perciben a sí mismos y se relacionan con los demás.

En su obra "Vigilar y Castigar" Foucault, (1975) examina cómo las instituciones disciplinarias ejercen poder sobre los individuos y los moldean según determinados estándares de comportamiento. Estas instituciones no solo castigan, sino que también producen y normalizan ciertos tipos de subjetividad. Foucault, (1976a) argumenta que el poder disciplinario opera a través de mecanismos de vigilancia, control y normalización que moldean la subjetividad de las personas. Además, Foucault destaca cómo el poder se entrelaza con la sexualidad y cómo los discursos y prácticas relacionados con ella han influido en la formación de la subjetividad. En su obra "La voluntad de saber" analiza cómo se han establecido normas y categorías en torno a la sexualidad, y cómo estas normas han sido utilizadas como mecanismos de control y represión. Foucault, (1976a) argumenta que el poder se ejerce a través del conocimiento y la regulación de la sexualidad, influyendo en la construcción de la subjetividad.

Cuando Foucault habla del papel del poder en la construcción de la subjetividad, se refiere a cómo el poder opera a través de instituciones, discursos y prácticas para moldear las percepciones, comportamientos y relaciones de los individuos. El poder no solo actúa sobre los individuos, sino que también los constituye y configura su subjetividad. Según Michel Foucault, la subjetividad se manifiesta de manera intrínseca en el discurso. Foucault sostiene que el discurso no es simplemente una forma de comunicación, sino que es un mecanismo a través del cual se construye y se ejerce el poder. En sus análisis, Foucault revela cómo el discurso no solo refleja las estructuras de poder existentes, sino que también las reproduce y las refuerza.

En su obra "La arqueología del saber" Foucault, (1969) examina cómo los discursos dominantes en una sociedad determinada moldean la forma en que se concibe la realidad y se establecen las normas. Argumenta que el discurso no solo transmite información objetiva, sino que también es un medio a través del cual se ejerce el poder. Foucault sostiene que los discursos sobre la subjetividad son parte de un entramado de poder que busca regular y controlar a los individuos. Además, Foucault, (1969) destaca la importancia del análisis del discurso en la comprensión de la formación de la subjetividad. En su obra "Las palabras y las cosas" examina cómo las formas de conocimiento y las prácticas discursivas han dado forma a la concepción del sujeto a lo largo de la historia. Argumenta que el discurso no solo representa la realidad, sino que también la construye y la limita. Foucault sostiene que el discurso es un dispositivo de poder que establece categorías, clasificaciones y jerarquías que influyen en la construcción de la subjetividad.

La subjetividad se manifiesta en el discurso a través de la forma en que éste configura y ejerce el poder. El discurso no es solo una herramienta de comunicación, sino que es un mecanismo a través del cual se establecen normas, categorías y jerarquías que influyen en la construcción de la subjetividad. El análisis del discurso revela cómo las estructuras de poder se reflejan y se perpetúan en las prácticas discursivas. Según Michel Foucault, la subjetividad se manifiesta de manera intrínseca en el discurso. Foucault sostiene que el discurso no es simplemente una forma de comunicación, sino que es un mecanismo a través del cual se construye y se ejerce el poder. En sus análisis, Foucault revela cómo el discurso no solo refleja las estructuras de poder existentes, sino que también las reproduce y las refuerza.

En su obra "La arqueología del saber" Foucault, (1969) examina cómo los discursos dominantes en una sociedad determinada moldean la forma en que se concibe la realidad y se establecen las normas. Argumenta que el discurso no solo transmite información objetiva, sino que también es un medio a través del cual se ejerce el poder. Foucault sostiene que los discursos sobre la subjetividad son parte de un entramado de poder que busca regular y controlar a los individuos. Además, destaca la importancia del análisis del discurso en la comprensión de la formación de la subjetividad. En su obra "Las palabras y las cosas" examina cómo las formas de conocimiento y las prácticas discursivas han dado forma a la concepción del sujeto a lo largo de la historia. Argumenta que el discurso no solo representa la realidad, sino que también la construye y la limita. Foucault, (1966) sostiene que el discurso es un dispositivo de poder que establece categorías, clasificaciones y jerarquías que influyen en la construcción de la subjetividad.

La subjetividad se revela en el discurso a través de la forma en que éste configura y ejerce el poder. El discurso no es solo una herramienta de comunicación, sino que es un mecanismo a través del cual se establecen normas, categorías

y jerarquías que influyen en la construcción de la subjetividad. El análisis del discurso revela cómo las estructuras de poder se reflejan y se perpetúan en las prácticas discursivas. En la teoría foucaultiana, la subjetividad está estrechamente relacionada con las prácticas de gobierno. Michel Foucault sostiene que el poder no se limita simplemente a la dominación o la represión, sino que se ejerce de manera más sutil y efectiva a través de diversas prácticas de gobierno que moldean y regulan la subjetividad de los individuos.

En su obra "Seguridad, territorio, población" Foucault, (1977-1978) analiza cómo las prácticas de gobierno se centran en la gestión y el control de la población. Argumenta que el poder se ejerce a través de técnicas y dispositivos que buscan regular y normalizar a los individuos, moldeando su subjetividad de acuerdo con los intereses del Estado. Foucault sostiene que las prácticas de gobierno operan a través de mecanismos de vigilancia, control y disciplina que influyen en la forma en que los individuos se perciben a sí mismos y se relacionan con los demás.

Asimismo, Foucault, (1978-1979) destaca cómo las prácticas de gobierno se basan en el conocimiento y la producción de verdades. En su obra "El nacimiento de la biopolítica", analiza cómo las técnicas de gobierno se centran en la gestión de la vida y la salud de la población. Argumenta que el poder se ejerce a través del control y la regulación de los cuerpos y las conductas, influyendo en la construcción de la subjetividad. Foucault sostiene que las prácticas de gobierno operan mediante la producción y aplicación de conocimientos expertos que establecen normas y categorías que limitan la libertad individual.

La subjetividad está íntimamente ligada a las prácticas de gobierno. Las técnicas y dispositivos utilizados en el ejercicio del poder buscan regular y moldear la subjetividad de los individuos, influyendo en cómo se perciben a sí mismos y se relacionan con los demás. Las prácticas de gobierno se basan en el conocimiento y la producción de verdades que establecen normas y categorías que limitan la libertad individual en beneficio del Estado. Cuando Michel Foucault habla de prácticas de gobierno, se refiere a las técnicas y estrategias utilizadas para ejercer el poder y regular la conducta de los individuos en una sociedad determinada. Foucault sostiene que el poder no se limita a la represión o la dominación directa, sino que se ejerce de manera más sutil y efectiva a través de estas prácticas de gobierno.

En su obra "Seguridad, territorio, población" Foucault, (1977-1978) examina cómo las prácticas de gobierno se centran en la gestión y el control de la población. Argumenta que el poder se ejerce a través de una serie de técnicas y dispositivos que buscan regular y normalizar a los individuos, moldeando su subjetividad y comportamiento de acuerdo con los intereses del Estado. Estas prácticas de gobierno incluyen mecanismos de vigilancia, control y disciplina que operan en diversos ámbitos, como la educación, la salud y la economía. Además,

Foucault destaca cómo las prácticas de gobierno se basan en el conocimiento y la producción de verdades. En su obra "El nacimiento de la biopolítica" analiza cómo las técnicas de gobierno se centran en la gestión de la vida y la salud de la población. Argumenta que el poder se ejerce a través del control y la regulación de los cuerpos y las conductas, influyendo en la construcción de la subjetividad. Estas prácticas de gobierno implican la producción y aplicación de conocimientos expertos que establecen normas y categorías que limitan la libertad individual.

Cuando Foucault, (1975) habla de prácticas de gobierno, se refiere a las técnicas y estrategias utilizadas para ejercer el poder y regular la conducta de los individuos. Estas prácticas buscan moldear la subjetividad y comportamiento de acuerdo con los intereses del Estado, a través de mecanismos de vigilancia, control y disciplina basados en el conocimiento y la producción de verdades. La subjetividad es ampliamente influenciada y moldeada por las normas sociales y las instituciones de disciplina y control, según plantea Michel Foucault en su obra "Vigilar y Castigar" y "La voluntad de saber" (1976b).

Foucault, (1975) argumenta que las normas sociales y las instituciones de disciplina y control desempeñan un papel fundamental en la construcción de la subjetividad. En "Vigilar y Castigar", analiza cómo las instituciones disciplinarias, como las prisiones y las escuelas, ejercen poder sobre los individuos y los moldean según determinados estándares de comportamiento. Estas instituciones no solo castigan, sino que también producen y normalizan ciertos tipos de subjetividad. Foucault muestra cómo las prácticas disciplinarias, como la vigilancia constante, la jerarquía y el control minucioso, influyen en la forma en que los individuos se perciben a sí mismos y se relacionan con los demás.

En "La voluntad de saber", Foucault, (1976a). destaca cómo las normas sociales y los discursos relacionados con la sexualidad han influido en la formación de la subjetividad. Examina cómo se han establecido normas y categorías en torno a la sexualidad, y cómo estas normas han sido utilizadas como mecanismos de control y represión. Foucault argumenta que el poder se ejerce a través del conocimiento y la regulación de la sexualidad, influyendo en la construcción de la subjetividad. Las normas sociales y las instituciones de control moldean la forma en que los individuos experimentan su propia sexualidad y se relacionan con los demás. La subjetividad es producto de las normas sociales y las instituciones de disciplina y control. Estas normas y prácticas ejercen poder sobre los individuos, moldeando su forma de ser, pensar y relacionarse con el mundo. La subjetividad se construye a través de la internalización de estas normas y la adaptación a las estructuras de poder presentes en la sociedad.

Michel Foucault, en su obra "Vigilar y Castigar", no aborda directamente la subjetividad infantil, pero su análisis sobre el poder y la disciplina ofrece perspectivas útiles. En el contexto foucaultiano, la subjetividad infantil puede

entenderse como un producto de las prácticas disciplinarias en la sociedad. La institución educativa y otros dispositivos de control contribuyen a la formación de sujetos infantiles, moldeando sus percepciones y comportamientos. Por ejemplo, la noción de "docilidad" en la educación refleja la manera en que se espera que los niños internalicen normas y se sometan al poder. Además, la medicalización de la infancia, como analizado por Foucault, revela cómo las categorías diagnósticas influyen en la construcción de identidades infantiles. En resumen, la subjetividad infantil según Foucault se configura a través de prácticas disciplinarias y estructuras de poder presentes en la sociedad.

Michel Foucault, en sus estudios sobre el poder, sostiene que éste no se ejerce de manera unilateral, sino que se dispersa y se manifiesta en diversas prácticas sociales. En el contexto de la subjetividad infantil, el poder juega un papel crucial al configurar las normas y expectativas que moldean la experiencia de los niños. Según Foucault, las instituciones como la familia, la escuela y la medicina operan como dispositivos de poder que inciden en la construcción de la subjetividad infantil. Por ejemplo, las técnicas disciplinarias en la educación imponen un modelo específico de comportamiento, contribuyendo así a la formación de la identidad del niño. Además, la medicalización de la infancia, abordada por Foucault en "El nacimiento de la clínica", revela cómo el poder médico clasifica y normaliza a los niños, influyendo en su percepción de sí mismos. En síntesis, la subjetividad infantil, según Foucault, se ve fuertemente condicionada por las relaciones de poder presentes en las instituciones sociales que rodean a los niños.

Michel Foucault proporciona un marco teórico sólido para analizar la interconexión entre la subjetividad infantil y las estructuras de poder. En "Vigilar y Castigar", Foucault destaca que el poder no solo se manifiesta en relaciones políticas sino también en prácticas cotidianas. En el caso de la subjetividad infantil, las instituciones como la familia y la escuela son nodos clave de poder. Estas estructuras imponen normas y valores que influyen directamente en la formación de la identidad infantil. Además, el concepto de "biopoder", desarrollado por Foucault en "La voluntad de saber", resalta cómo las estructuras de poder gestionan aspectos vitales de la población, incluidos los niños.

La subjetividad infantil, por lo tanto, se ve moldeada por las estrategias de poder que operan en estas instituciones. La disciplina ejercida en la educación, la moralidad impuesta en el seno familiar y las categorías diagnósticas en el ámbito médico contribuyen a la construcción de una subjetividad infantil específica. Asimismo, la tecnología del yo, un concepto que Foucault explora en sus últimas obras, revela cómo los niños internalizan las normas impuestas por las estructuras de poder, participando activamente en la formación de su propia subjetividad.

La subjetividad infantil y las estructuras de poder están intrínsecamente

entrelazadas, ya que las instituciones sociales influyen de manera significativa en la formación de la identidad de los niños, según la perspectiva analítica de Michel Foucault.

Las instituciones educativas desempeñan un papel fundamental en la formación de la subjetividad infantil, según el enfoque analítico de Michel Foucault. En "Vigilar y Castigar", Foucault destaca cómo la educación es un dispositivo clave en la producción de sujetos conformes a las normas sociales. Las prácticas disciplinarias en las escuelas, como la vigilancia constante y la normalización del comportamiento, contribuyen a la internalización de las normas en los niños.

Además, en "Microfísica del poder", Foucault explora la idea de que las instituciones educativas son mecanismos de poder que moldean las subjetividades desde temprana edad. La imposición de un currículo estandarizado y la evaluación continua conforman la subjetividad infantil al ajustarla a ciertos estándares predefinidos. El proceso educativo, según Foucault, no solo transmite conocimientos, sino que también establece categorías de normalidad y anormalidad que afectan la construcción de la identidad de los niños.

Las instituciones educativas, al aplicar prácticas disciplinarias y establecer normas, desempeñan un papel crucial en la formación de la subjetividad infantil según la perspectiva foucaultiana. Estas estructuras contribuyen a la creación de sujetos conformes a las expectativas sociales, influenciando así la manera en que los niños se perciben a sí mismos y se relacionan con el mundo que los rodea.

Comprender la subjetividad infantil desde la perspectiva de Michel Foucault adquiere una importancia crucial para desentrañar las dinámicas de poder y las estructuras que configuran la identidad de los niños. Foucault desafía las visiones convencionales al destacar que el poder no solo se manifiesta en instituciones políticas, sino también en las prácticas cotidianas que contribuyen a la formación de sujetos.

En "Vigilar y Castigar", Foucault revela cómo las instituciones, incluidas las educativas, operan como mecanismos de control que influyen en la subjetividad. Entender la subjetividad infantil bajo este marco permite identificar cómo las normas, disciplinas y prácticas educativas contribuyen a la construcción de identidades específicas en los niños.

La importancia radica en cuestionar las nociones tradicionales de desarrollo infantil, reconociendo que la subjetividad es moldeada por las relaciones de poder desde una edad temprana. Este enfoque proporciona herramientas críticas para analizar cómo las instituciones forman subjetividades conforme a ciertos estándares sociales y cómo los niños participan activamente en este proceso de autovigilancia y autocorrección, conceptos explorados por Foucault

en su obra posterior.

En última instancia, entender la subjetividad infantil desde la perspectiva de Foucault permite desvelar las complejas interacciones entre el poder y la formación de identidad, proporcionando una base teórica valiosa para reflexionar sobre las prácticas sociales que afectan a los niños y sus experiencias en la sociedad.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este análisis, se ha evidenciado cómo las ideas de Michel Foucault, especialmente en relación con el poder y la subjetividad, ofrecen una comprensión profunda y crítica de la construcción del sujeto. Foucault desmonta la noción tradicional de la subjetividad como un núcleo esencial o autónomo, proponiendo en su lugar que esta es una construcción social y discursiva, determinada por las relaciones de poder que atraviesan a las personas y las instituciones. Este enfoque desafía los discursos establecidos que buscan presentar la subjetividad como algo inmutable, subrayando que el poder no solo se ejerce sobre los individuos, sino que se constituye a través de ellos.

Una de las aportaciones más importantes de Foucault radica en su concepto de biopoder y las formas sutiles de control que operan en las instituciones sociales, como las escuelas, prisiones y el sistema médico. Estas instituciones no solo disciplinan y normalizan a los sujetos, sino que también moldean sus identidades desde la infancia, generando individuos "dóciles" que internalizan las normas impuestas. En este sentido, la infancia emerge como una etapa clave en la que las dinámicas de poder comienzan a estructurar la subjetividad, lo que nos lleva a cuestionar los mecanismos de control a los que son sometidos los niños desde una edad temprana.

Por tanto, este trabajo destaca la importancia de repensar las estructuras institucionales que influyen en la formación del sujeto. Las reflexiones foucaultianas invitan a revisar críticamente las prácticas educativas, familiares y médicas, y a cuestionar cómo estas reproducen relaciones de poder que limitan la autonomía y la libertad individual. Al reconocer el papel que juegan estas instituciones en la producción de subjetividades, se abre un espacio para imaginar formas alternativas de educación y crianza que fomenten una subjetividad más libre, crítica y consciente.

Finalmente, las comprensiones sistemáticas de la subjetividad desde la perspectiva de Foucault revelan que el poder está presente en todos los aspectos de la vida cotidiana y que su análisis resulta esencial para entender cómo se construyen las identidades individuales y colectivas. Este enfoque ofrece herramientas fundamentales para deconstruir las dinámicas de control

en la sociedad y propone una reflexión crítica sobre cómo resistir y transformar estas relaciones de poder, no solo a nivel social, sino también en la formación de sujetos más autónomos y reflexivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. París: Gallimard.

Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. París: Gallimard.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. París: Gallimard.

Foucault, M. (1976a). *La voluntad de saber. En Historia de la sexualidad*, Vol. 1. París: Gallimard.

Foucault, M. (1976b). *Historia de la sexualidad*. París: Gallimard.

Foucault, M. (1977-1978). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France* (1977-1978). París: Gallimard/Seuil.

Foucault, M. (1978-1979). *El nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France* (1978-1979). París: Gallimard/Seuil.

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN CIENTÍFICA

Revista Maestros & Pedagogía

Revista Facultad Ciencias de la Educación

Volumen 6 Número 1 de 2024

e-ISSN: 2665-5306

CARTA A QUIEN DIRIGE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO A PARTIR DE LA EXPOSICIÓN CRÍTICA DEL MAESTRO "DE A PIE", UNA REMEMBRANZA AL PENSAMIENTO FILOSÓFICO EDUCATIVO DE PAULO FREIRE EN LA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL NMCCEMS

LETTER TO THE DIRECTOR OF HIGHER SECONDARY EDUCATION IN MEXICO BASED ON THE CRITICAL EXPOSITION OF THE "ORDINARY" TEACHER, A REMEMBRANCE OF PAULO FREIRE'S EDUCATIONAL PHILOSOPHICAL THOUGHT IN DEMOCRATIC FORMATION AND THE TEACHING OF PHILOSOPHY AT THE NMCCEMS

Carta ao dirigente do Ensino Médio Superior no México a partir da exposição crítica do professor "comum", uma rememoração do pensamento filosófico educacional de Paulo Freire na formação democrática e no ensino de filosofia no NMCCEMS

HEMELINA TOVAR SOTO[1]

[1]*Universidad Autónoma del Estado de México.*

https://orcid.org/0009-0007-2437-9210

virtualheme@gmail.com

RESUMEN

El presente escrito expone la realidad que viven los maestros y estudiantes mexicanos del primer cuarto del siglo XXI, trayendo a colación la diversidad de contextos que se presentan en México para señalar la relevancia que tiene educar a los jóvenes estudiantes en el ámbito filosófico y democrático. Así mismo, se señalan algunas prácticas cotidianas que interfieren con el avance de la formación democrática que se pretende lograr en la reforma educativa actual como parte de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Se resalta la presencia de las humanidades como parte central de esta reforma y el papel

Cómo citar:

Fecha Recibido: 10/09/2024 **Fecha Aceptado:** 25/11/2024 **Fecha Publicado:** 27/03/2025

Tovar Soto, H. (2024). Carta a quien dirige la Educación Media Superior en México a partir de la exposición crítica del maestro "de a pie", una remembranza al pensamiento filosófico educativo de Paulo Freire en la formación democrática y la enseñanza de la filosofía en el NMCCEMS. Maestros & Pedagogía Vol. 6(1). ppt. 112-129

Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

que juega para con la enseñanza de la filosofía, en otro de los objetivos, que se propone en el NMCCEMS que es, formar personas críticas de su contexto para la transformación social. Aunado a tales planteamientos se entrelaza el pensamiento filosófico de Paulo Freire como parte del sustento teórico presente en la Nueva Escuela Mexicana y por ende en el NMCCEMS.

Palabras clave:
Reforma educativa en México, progresiones de aprendizaje, humanidades, filosofía, democracia.

ABSTRACT

This paper exposes the reality experienced by Mexican teachers and students in the first quarter of the 21st century, bringing up the diversity of contexts that are present in Mexico to point out the relevance of educating young students in the philosophical and democratic field. It also points out some daily practices that interfere with the progress of democratic formation that is intended to be achieved in the current educational reform as part of the implementation of the New Mexican School. The presence of the humanities is highlighted as a central part of this reform and the role it plays in the teaching of philosophy, in another of the objectives proposed in the NMCCEMS, which is to form people who are critical of their context for social transformation. In addition to such approaches, the philosophical thought of Paulo Freire is intertwined as part of the theoretical support present in the New Mexican School and therefore in the NMCCEMS.

Keywords:
Educational reform in Mexico, learning progressions, humanities, philosophy, democracy.

RESUMO

Este artigo expõe a realidade que os professores e estudantes mexicanos vivenciam no primeiro quartel do século XXI, trazendo à tona a diversidade de contextos que ocorrem no México para apontar a relevância de educar os jovens estudantes na esfera filosófica e democrática. Da mesma forma, são apontadas algumas práticas cotidianas que interferem no avanço da formação democrática que se pretende alcançar na atual reforma educacional como parte da implementação da Escola Nova Mexicana. A presença das humanidades é destacada como parte central desta reforma e o papel que desempenha no ensino da filosofia, noutro dos objetivos propostos no NMCCEMS, que é, formar pessoas críticas do seu contexto para a transformação. social. Além de tais abordagens, o pensamento filosófico de Paulo Freire se entrelaça como parte do suporte teórico presente na Escola Novo Mexicana e, portanto, no NMCCEMS.

Palavras-chave:
Reforma educacional no México, progressões de aprendizagem, humanidades, filosofia, democracia.

INTRODUCCIÓN

Paulo Freire, pedagogo, político y filosofo brasileño, señaló la importancia que tiene educar a partir del contexto cotidiano de los educandos y del despertar de su conciencia; su propuesta pedagógica invita a involucrarse en un mundo distante de lo que el maestro suele pensar y enseñar. Para Freire pensar el mundo y los distintos contextos que en él se viven es el punto de partida para propiciar una educación crítica que impulse la transformación de los contextos vulnerables donde se muestra el quebranto de la vida y la sumisión del ser humano ante sus propios congéneres que, socialmente, gozan de una jerarquía política mayor.

La reflexión de Freire muestra las carencias de un sistema político y educativo del siglo pasado, pero presentes en este siglo y en México, limitantes que han sido señaladas por los intelectuales, maestros, padres de familia y estudiantes, quienes expresan sus inconformidades ante los modelos educativos que con frecuencia se insertan en las escuelas imponiendo ideologías y métodos de enseñanza que no siempre resultan del interés ni buscan el beneficio en la vida de los educandos porque al implantar dichos modelos se omiten las distintas realidades e insuficiencias que han conformado al México del pasado y las necesidades que alberga el México contemporáneo.

En México, la educación Media Superior es clave para el desarrollo de los intereses económicos y políticos tanto nacionales como internacionales, porque en este nivel educativo se forma a la parte joven de la población; los futuros profesionistas, quienes en algún momento se convertirán en empresarios (as), empleados (as), padres y madres de familia. La realidad educativa, en específico en el nivel medio superior, deja ver la ausencia de una formación integral que arroja a los jóvenes estudiantes a un mundo, cada vez más complicado y violento, sin los elementos necesarios para hacerle frente porque durante décadas se ha formado en un servilismo empresarial y tecnócrata dejando atrás la formación reflexiva.

Hablar y transformar las limitantes reales que aquejan a la educación mexicana es fundamental para avanzar hacia una formación más humana, es rechazar el engaño en el cual se nos involucra y en el cual se encuentran algunos de

los dirigentes institucionales. Es a aquellos hombres de política insensata e insensible ante las necesidades de la juventud mexicana y a aquellos que luchan por una mejora educativa a quienes se dirige el presente escrito; el cual se encuentra estructurado por tres apartados. El primero de ellos, titulado **Importancia de la educación Media Superior en México,** describe los contextos cotidianos que viven los estudiantes mexicanos. El inciso **Educación democrática en el NMCCEMS** remite al proceso de implementación de la reforma educativa en las escuelas del Nivel Medio Superior resaltando en ella la presencia del pensamiento pedagógico y filosófico de Paulo Freire como argumento teórico que coadyuva en la transformación de dichos contextos a partir de propiciar una educación libertadora y democrática, aunado a ello se incluyen algunas vivencias docentes que reflejan la importancia de fomentar dicha educación. Finalmente, el inciso **Educación filosófica en el NMCCEMS se** reflexiona acerca del papel que desempeña la formación filosófica para con la formación de seres humanos críticos y reflexivos ante su propia condición humana capaces de transformar contextos de adversidad y de fomentar una convivencia democrática y justa.

Importancia de la educación Media Superior en México

La importancia de la formación educativa, más allá de un discurso demagógico o un dato estadístico, es una exigencia que se observa y se vive en la cotidianidad al percibir la diversidad de contextos desfavorables donde los jóvenes se ven involucrados desde edades tempranas y de los cuales les resulta complicado salir porque carecen de recursos económicos, pero sobre todo porque están faltos de una educación ética y amorosa que los guíe hacia el conocimiento de su condición humana y para con el aprecio de sí mismos. El desconocimiento del "yo" humano y de la "otredad" humana en los ámbitos escolares coadyuva a colocar en situaciones de vulnerabilidad a los estudiantes porque contribuye a perpetuar ambientes violentos, de autodestrucción y en detrimento del entorno social.

Actualmente, según el censo de población INEGI 2020, la educación Media Superior comprende el 24.0 % de la población en proceso de escolarización; un porcentaje significativo de la población mexicana que contribuye a la formación académica y social de México. La población que abarca este campo formativo en su mayoría oscila entre los 15 y 20 años, es poblacionalmente hablando la parte joven de nuestra Nación, el futuro inmediato de la sociedad mexicana y quienes en un futuro no muy lejano continuarán con la cadena reproductiva del ser humano; del cómo se eduquen hoy en día dependerá el avance o retroceso de las generaciones venideras.

Conscientes del importante papel generacional que juegan los jóvenes estudiantes del Nivel Medio Superior, en el año 2019 se dieron a conocer las modificaciones que conducirían el nuevo enfoque educativo mexicano tanto para el Nivel Básico como para el Nivel Medio superior. Aun cuando en México los estudiantes de todos los niveles educativos han vivido varias

reformas educativas en su trayecto formativo, los resultados no han sido del todo favorables, ejemplo de ello es la crítica que enfrentó en su momento la educación por competencias; pero ¿en qué difiere la presente reforma de las anteriores? Al respecto se puede resaltar algunos aspectos significativos como es la unificación de asignaturas o Unidades de Aprendizaje para todos los subsistemas educativos del Nivel Medio Superior en todo el país, el método de enseñanza, el considerar el contexto social que viven los estudiantes, el enfoque humanista que se da a las UA, etc. Sin embargo, en la realidad que se vive en el año 2024 persisten los problemas sociales que afectan de manera directa a los jóvenes porque los contextos no se abordan y menos aún se modifican.

La trascendencia que tiene el Nivel Medio Superior en México, independientemente del subsistema, consiste en aportar conocimientos generales que se consolidan como base fuerte para continuar con los estudios superiores o bien para incorporarse al ámbito laboral. En cualquiera de los casos, formar humanamente a los estudiantes de este nivel es clave para que, en esta etapa de la vida se fortalezcan como personas éticas y reflexivas, capaces de comprenderse a sí mismos, a su entorno y desarrollen cualidades que les permita generar cambios; porque una vez que concluyan el bachillerato difícilmente recibirán una formación con este enfoque en tanto que, siguiendo con las demandas laborales que el mundo contemporáneo solicita, la mayoría centrará su formación en áreas relacionadas con la Ingeniería y las ciencias duras, otro porcentaje se incorporará al ámbito laboral como técnico y una minoría de los egresados elegirá formarse en las ciencias sociales y humanas.

La predilección que hay entre los jóvenes por las ciencias exactas dificultará en los años venideros de su educación profesional su formación humana. Por ello es importante considerar que la formación humana que se brinde a los estudiantes del Nivel Medio Superior sentará las bases para recibir de mejor manera los conocimientos del Nivel Superior y entregará a la sociedad personas conscientes de su humanidad, con principios éticos profesionales, familiares y sociales, con un pensamiento crítico, capaces de reconocer y defender su humanidad y por ende su libertad.

Los efectos negativos de la globalización han alcanzado a los jóvenes mexicanos de todos los estratos sociales. Los sectores populares tanto indígenas como urbanos se han visto modificados por la influencia cultural de otros países entre los cuales se encuentra el incrustar la creciente necesidad por consumir lo que el mundo capitalista ofrece. El consumismo aunado a la inflación obliga a los jefes de familia a trabajar más horas al día trayendo como consecuencia el descuido para con los hijos, los cuales sintiéndose solos y necesitados de atención empiezan a cubrir sus carencias afectivas en el mundo digital y en el mundo de las drogas; a esto también podemos sumar la disfuncionalidad familiar tan presente en nuestra sociedad mexicana como un factor de abandono para con las nuevas generaciones.

En las zonas urbanas donde se encuentran los denominados "barrios bajos", objeto de marginación y en su precaria situación económica y su necesidad de ser aceptados en un mundo de consumo, orilla a los padres de nuestros jóvenes a delinquir y a inmiscuir a sus hijos en el medio hostil y violento desde edades tempranas, dicha problemática se observa tanto en el Nivel Medio Superior como Básico. Cada vez son más los jóvenes y niños que consumen drogas, que practican el vaping, que consumen medicamentos sin motivo alguno y que se autolesionan. A esto podemos sumar los padecimientos de tipo neurológico que presentan los jóvenes del Nivel Medio Superior como es la depresión, perdida del sueño y los frecuentes ataques de ansiedad que la mayoría de las veces terminan en intentos de suicidios o suicidios consumados según reporta el (INEGI, 2024); todo como resultado de los contextos tan tecnificados y estresantes que viven y de la desesperación e incertidumbre que tiene para ellos su presente y futuro.

En las zonas alejadas de las urbes la problemática se bifurca entre las "zonas calientes" y las regiones rurales indígenas, las primeras de ellas se enfrascan en situaciones de violencia extrema porque los jóvenes se ven involucrados con el crimen organizado, y la escuela, para ellos, no es opción, a menos que, en ella vean un "campo de trabajo" para sus organizaciones. Por su parte en las zonas rurales indígenas, la juventud adopta nuevas formas de vida y de pensamiento que contribuyen a la pérdida de su identidad cultural.

Independientemente de la zona o contexto, las diversas formas de pensamiento se ven reflejadas en la expresión verbal, en la manera de vestir y en las conductas que los estudiantes manifiestan dentro y fuera de las aulas y de las cuales los maestros son testigos.

Los esfuerzos gubernamentales por contribuir al fortalecimiento económico y académico de la infancia y juventud mexicana no han sido suficientes ni del todo adecuados y no han solucionado los problemas de raíz, porque en la falta de conciencia de padres e hijos los recursos económicos, becas, son mal encauzados y suelen utilizarse en bienes de consumo inútil y que pocas veces contribuyen a su estabilidad familiar y académica.

Las anteriores reformas educativas tampoco favorecieron la mejora social porque se enfocaron en exigencias ridículas y absurdas de tipo burocrático y en adaptaciones pedagógicas que no respondían a la realidad mexicana, sino antes bien, procuraban seguir los estándares educativos mundiales y responder a las necesidades de consumo de un mundo globalizado. La reforma pasada se limitó a desacreditar moralmente a los maestros y a la modificación de aspectos administrativos de carácter económico donde los docentes se vieron afectados en el salario y en las prestaciones sociales, daños que a la fecha siguen vigentes y que tal pareciera han quedado en el olvido. El maestro mexicano, en la anterior reforma educativa, sufrió los peores ataques vistos en la historia de México donde tal parecía que lo importante era "restar poder al sector docente",

"desquitar el salario" e "inflar la eficiencia terminal".

Bajo el argumento falaz de mejorar la calidad de la educación, como si esta fuera un producto, la formación humana de los jóvenes dejó mucho que desear porque ante tales contextos de disparidad y de ataques, los maestros al sentirse rebasados por infinidad de problemáticas sociales e institucionales, dejaron de aportar conocimientos sustanciales y se dedicaron a buscar más horas clase porque "el salario no alcanza", a llenar formatos para evidenciar su trabajo, y, a asistir a cursos y/o capacitaciones por obligación y no por gusto, jornadas de trabajo que ni antes ni ahora fortalecen su ser y hacer docente. Ante el desinterés y aburrimiento de la mayoría de los docentes se sumó el desinterés y aburrimiento del estudiantado por aprender, para ver la escuela como un espacio de entretenimiento y socialización "sólo mientras cumplían la mayoría de edad", porque en si misma ya no contribuía a sus expectativas de vida, ni fortalecía sus anhelos, y menos aún llegaba al fondo de sus inquietudes vivenciales.

Sumidos en la cuadratura de un sistema educativo rígido y nada esperanzador, de competencia y canibalismo docente y estudiantil se ha desenvuelto la educación mexicana.

Educación democrática ante el NMCCEMS

La Nueva Escuela Mexicana como parte de su proyecto político-educativo incluye la modificación del currículo así como de los métodos de enseñanza utilizados en el Nivel Medio superior; bajo las siglas NMCCEMS ha implementado a principios de septiembre del 2023 la reforma para todos los subsistemas de bachillerato tanto general como técnico, teniendo en consideración a los alumnos de primer semestre o de nuevo ingreso. La consigna se dirigió específicamente a las escuelas dependientes de la Secretaría de Educación Pública dejando a consideración de las autoridades universitarias de cada Estado la implementación del nuevo currículo, al respecto cabe señalar que la Universidad Autónoma del Estado de México, determino unirse a la propuesta educativa.

El contexto de implementación de la nueva reforma no disto mucho de la anterior; la información del nuevo proyecto se dio de manera escalonada considerando en primera instancia a las autoridades mayores para continuar con la capacitación docente mediante cursos y diplomados diseñados por la COSFAC donde se explica el modelo educativo por "progresiones de aprendizaje" acogido por la Nueva Escuela Mexicana.

Trabajar mediante progresiones de aprendizaje en México es algo nuevo, no así en otras partes del mundo, donde ya se trabaja con ese enfoque desde el 2022, tal es el caso de Uruguay, de igual manera se encuentran registros de trabajo en Argentina, Chile, Estados Unidos y Sudáfrica en niveles previos al bachillerato o en sus equivalentes.

Al analizar el diseño teórico y práctico de las progresiones y del rediseño curricular mexicano se identifican los planteamientos teóricos de grandes personalidades como es el psicólogo ruso Lev Semyonovich Vygotsky, el filósofo Enrique Dussel, el sociólogo Boaventura de Sousa Santos y el pedagogo brasileño Paulo Freire, siendo este último el personaje que guía e inspira el análisis de este escrito.

La pedagogía critica de Freire responde eficazmente a la mejora del contexto adverso que vive la sociedad mexicana en este primer cuarto de siglo y, a partir del estudio realizado tanto en los textos de Freire como en el Nuevo Marco Curricular del Nivel Medio Superior se puede observar algunos de los planteamientos freirianos en el proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana y por ende de las "progresiones de aprendizaje" tanto en Nivel Básico como en Nivel Medio Superior.

El sustento teórico del proyecto educativo de Freire es valioso porque remite a la búsqueda de saberes interrelacionados, da importancia a la formación de seres humanos críticos y reflexivos ante su propia condición humana e invita a pensar el contexto social y cultural que se vive en el aquí y ahora, para conocerlo, conservarlo y/o transformarlo teniendo en consideración el Bien personal y comunitario, siendo estos algunos de los aprendizajes que se espera desarrollar en los estudiantes de las presentes generaciones.

Uno de los planteamientos educativos y a la vez políticos realizados por Freire argumenta la importancia de educar en ambientes democráticos como el eje central de una educación donde se respete la libertad como una cualidad inherente a la naturaleza del ser humano salvaguardada por el Estado y por ende por el sistema educativo. Al respecto, Freire (2020), escribió:

> La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellas no sólo pueden, sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de la propia democracia. La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa (p. 91).

No obstante, y a pesar del soporte argumentativo, el proyecto del NMCCEMS presenta varios aspectos para reconsiderar y pulir, los cuales emergen de la cotidianidad que se vive al interior de las escuelas.

En tanto a la educación democrática se refiere se observa como la permanencia jerárquica-autoritaria sigue vigente en actos que impiden trascender de lo retórico y teórico; a la práctica de esos principios como un modo de vida dentro del sistema educativo mexicano; a cargo de la Secretaría de Educación Pública como la máxima autoridad normativa que rige al interior de cada uno

de los Estados que conforman la República Mexicana. Los dirigentes de dicho organismo institucional siendo figuras públicas en la realidad son desconocidos inalcanzables para un gran porcentaje de la población docente y estudiantil. La cercanía jerárquica que tienen los maestros "de a pie" es limitada, en tanto no cuenten con alguien cercano "a", que les acerque, pocos son los dirigentes que ocupan espacios y cubren los horarios laborales acordados y que están en disposición de acercarse al gremio docente, sin esperar de ellos un favor futuro, como puede ser el voto para ocupar algún cargo público mayor al que desempeñan. La labor de los y las secretarias que apoyan a estos personajes es fundamental para protegerlos de acercamientos no programados o para atender casos que para ellos suelen ser de relevancia menor. En otras ocasiones son los directivos de las escuelas, quienes a su vez tienen contacto con los supervisores escolares de zona y estos a su vez con los supervisores regionales y así sucesivamente.

El diálogo entre docentes y directivos suele ser distante y áspero por la falta de comprensión mutua y por el trato desigual. El directivo suele mostrarse como un jefe autoritario, pero a la vez alienado, en tanto que, con frecuencia sus discursos suelen denotar su propia subordinación y enajenación a un sistema ya dado para justificar sus conductas desiguales e injustas. Los dirigentes escolares, en su mayoría, carecen de la mediación y del buen juicio; que en aras de respaldar su trabajo, solicitan a sus docentes y estos a su vez a los estudiantes actividades infructuosas y absurdas que en nada benefician al alumno. Las jerarquías políticas dentro del sistema educativo y la tiranía institucional están presentes en gran parte de las escuelas del Nivel Medio Superior; no han desaparecido con la Nueva Reforma Educativa porque son conductas tradicionalistas que continúan colocando en jaque a los maestros haciéndolos esclavos de un sistema educativo que los oprime y calla a partir del distanciamiento que existe entre autoridades, maestros y estudiantes.

El alejamiento longitudinal de las voces de la población docente y estudiantil impide se cumpla la "escucha del pueblo" y la "búsqueda del Bien común"; principios básicos de la democracia.

Las injusticias que viven los docentes y que atentan contra las prácticas democráticas se manifiestan desde el largo proceso de selección docente por parte de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM). Los maestros que aspiran a un mejor trabajo se enfrentan con barreras enormes y absurdas, puestas intencionalmente para tener el menor número de participantes en las convocatorias anuales. Los aspirantes que llegan a la recta final, según el orden de prelación, se hacen merecedores a contrataciones, en su minoría definitiva y en su mayoría temporales por cinco meses y medio, y al mínimo de prestaciones. No obstante, dichos maestros ya no pueden participar en los próximos dos años para obtener más horas clase y si quieren contender para un puesto administrativo tendrán que esperar el triple

de años para conseguir la cantidad de horas clase estipuladas si consideramos que por cada convocatoria asignan entre seis y doce horas a los primeros tres lugares. Como ejemplo de caso se menciona la experiencia vivida por la maestra Tovar, de cuarenta años de edad con diecisiete años de experiencia docente en el área de filosofía quien participo en la convocatoria 2022, cubriendo los requisitos estipulados obtuvo el primer lugar a nivel Estado de México y se hizo acreedora a seis horas clase base a la semana cuando en ese mismo espacio había disponibles un aproximado de 24 horas que hasta la fecha siguen vacantes porque en un periodo de dos años se han dado contratos temporales a otros maestros, algunos de los cuales, han participado en las convocatorias siguientes a la del 2022. Actos de esa índole que no sólo afecta a los maestros aspirantes, sino a las instituciones educativas en tanto que cada inicio de semestre se ven obligadas a esperar a los docentes asignados y a capacitarlos porque a pesar de todo el proceso de selección que se hace el docente tiene que enfrentarse a nuevas formas de trabajo acordes para cubrir las necesidades de cada institución educativa.

Algunas interrogantes que surgen entre los maestros, a partir de narrativas como la anterior, en relación con la distribución de plazas docentes son: ¿Qué tanto coincide lo ofertado en las convocatorias con las vacantes reales? y ¿Hasta qué punto lo institucionalizado puede regirse por la transparencia y justicia cuando detrás existen personas carentes de imparcialidad y conciencia ética?, ¿Dónde está la imparcialidad que debe regir el proceso de selección docente?, ¿Dónde está la transparencia?, en una publicación de los resultados que carece de un respaldo ciudadano porque no existen comités integrados por los mismos participantes que avalen dicho proceso. Mayoritariamente los participantes concluyen el proceso con desilusión y frustración porque su esfuerzo no fructificó. Las vacantes de horas clase se pierden en el camino jerárquico porque las mejores vacantes se asignan mediante favoritismos. Ante tan lamentable situación surge una segunda interrogante: ¿Qué organismo externo descentralizado o comunitario regula la distribución de plazas asignadas por la USICAMM?, ninguno, por tanto, la transparencia que dice tener dicho proceso es cuestionable y la prueba de ello está en cada una de las experiencias desagradables que han vivido los maestros participantes a las cuales se suma la renuencia de los directivos para con el acomodo de horarios y con el rechazo hacia el docente porque se le mira como el fruto de la imposición que les resta poder.

Recientemente la presidenta electa de México Dra. Claudia Sheinbaum Pardo anunció la desaparición de la USICAMM, noticia que pronostica un cambio más al interior del sector educativo para el Nivel básico y para Media Superior, la pregunta que surge en estos momentos es ¿Qué mecanismo se empleará para desempeñarse como docente en México que garantice una selección adecuada y justa?

Aunado a estas prácticas cotidianas en el tintero quedan varias problemáticas que están fuertemente arraigadas en el sector educativo y que interfieren en el avance hacia una sociedad democrática en esta reforma educativa, como por ejemplo, la participación de las escuelas privadas que en su mayoría atentan contra la dignidad laboral docente porque no existe ningún sindicato u organismo gubernamental que vigile las garantías laborales de los maestros oprimidos por un sistema educativo privado que ante todo funge como una empresa más; cuyo producto comercial es la venta de educación y a cuyo consumidor le llama alumno. La explotación docente en este gremio apremia la atención e intervención de las autoridades.

La expresión maestro de "a pie" asume la cotidianidad adversa que vive el maestro de hoy en cada contexto donde desarrolla su labor docente y encaja con la problemática descrita por Paulo Freire cincuenta décadas atrás porque maestros y alumnos continúan subyugados a un Sistema Educativo que dice haber avanzado en la "calidad educativa" por cambiar el enfoque educativo, por actualizar contenidos programáticos que tratan temas de libertad, justicia y democracia, por aplicar nuevos métodos de enseñanza, por renovar el material didáctico, por las capacitaciones mensuales tediosas, burocráticas e infructuosas de maestros, por cambiar los procesos de admisión docente y estudiantil o porque los índices de deserción escolar han disminuido. La verdad no la muestran los datos estadísticos ni la acumulación de evidencias ficticias por parte de un sistema burocrático; la verdad se vive en la coacción de la libertad de maestros y alumnos. La verdad se observa en la cotidianidad, en la práctica descrita en apartados anteriores y que requiere una observación rigurosa e intervención imparcial y justa por parte de las autoridades que hoy en día gobiernan; que ayuden a cambiar la desilusión y desesperanza por el ánimo esperanzador de lograr una mejora educativa y una transformación social.

Educar democráticamente en el NMCCEMS implica trascender lo conceptual hacia un cambio visible de la cotidianidad, en el trato diario. Para Freire (2020) cada sector educativo tiene una función que debe cumplir cabalmente para cumplir con el fin ontológico de la educación, entre los cuales se aprecia la transformación social. "La educación en esencia es transformadora" también así lo considera la (*United Nations Educational Scientific Cultural Organization* [*UNESCO*], 2023) en las intervenciones más recientes que señalan la relevancia de la educación en la transformación para el beneficio del desarrollo mundial.

Educar ontológicamente en la democracia rebasa los procesos y los métodos de enseñanza-aprendizaje, que, si bien son necesarios, no radica en ellos el sentido y esencia de la educación democrática. *Para Freire la esencia de la educación se encuentra en la modificación de la conciencia del ser humano que propicia la transformación social*. Educar democráticamente implica expandir el "despertar de la conciencia" desde las distintas comunidades de enseñanza-aprendizaje, en un contexto compartido que permite e incita a la reflexión personal y

comunitaria de aquello que acontece; todo a partir del pronunciamiento y escucha de una palabra que gradualmente se va ampliando entre los integrantes de la comunidad hasta llegar a convertirse en un diálogo enriquecedor que no se guarda entre las paredes del aula, antes bien, sale a relucir en acciones generadoras de cambios. El despertar de la conciencia a partir del habla y la escucha trae como consecuencia la empatía entre dirigentes y subordinados y por ende el acto revolucionario ya sea intempestivo o metódicamente planeado por una sociedad conformada democráticamente en el actuar que proclama la vida justa de todos y que no se limita a elegir cada periodo electoral a un dirigente de gobierno.

La educación que propone Freire abre el diálogo a partir de la reflexión de lo que acontece y en tanto promotora de cambio piensa en la transformación de sociedades injustas a justas, de sociedades antidemocráticas a democráticas, de sociedades pobres a sociedades con una mejor distribución de la riqueza, de sociedades reprimidas a sociedades libres, Freire no concibe la educación como algo opuesto a ello, antes bien reprocha y lucha por la liberación de una educación opresora. Educar para la libertad tiene varias aristas, porque pudiera pensarse que comprende la educación de las masas vulnerables, o exclusivamente en las zonas marginadas, pero no es así, la educación liberadora modifica la conciencia de ambas partes, en términos freirianos de oprimido y opresor, y más cuando se trata de una opresión escalonada por los títulos jerárquicos (maestro, alumno, director, subdirector, secretario escolar, supervisor escolar de zona, supervisor regional, subsecretario de educación, etc. En la práctica cotidiana esto es funcional pero no favorece la transformación de una conciencia individual o colectiva porque la costumbre jerárquica y de autoridad predomina en el trato diario. A partir del establecimiento de jerarquías tan marcadas se construyen barreras que contribuyen al trato desigual entre el "yo" y el "otro" donde se coacciona la libertad y autonomía de maestros y alumnos.

Educar para la libertad beneficia a la humanidad entera porque libera al marginado y al marginador a ambos los humaniza y los involucra en un proceso de renovación a partir del cual se cumple el objetivo de la educación en tanto promotora de la reinvención del mundo que habitamos y construimos. La reinvención del mundo a partir de la educación es, para Freire y para todo aquel maestro con vocación, un sueño posible que requiere entereza, valor, pasión, inteligencia para involucrarse en las problemáticas sociales cotidianas y en el hacer político desde el cual se mueven los hilos que guían la construcción de las sociedades nuevas en un sentido más humano y equitativo.

Educación filosófica en el NMCCEMS

El NMCCEMS ha modificado el currículo y el nombre de las asignaturas y con ello el contenido temático y modos de enseñanza. Ante tal situación han surgido una serie de interrogantes, que más allá de la renuencia al cambio y a la nueva metodología didáctica, son muestra de la inquietud que trae consigo el uso

de terminologías que se prestan a la confusión y por tanto amplían el riesgo de brindar una educación discordante con la proclama distintiva de la Nueva Escuela Mexicana, que afirma buscar una educación inclusiva, de excelencia y humanista. El uso del término humanista o humanismo, queda un tanto vago en los documentos base que plantea la Nueva Reforma educativa y ha sido objeto de señalamientos por parte de los estudiosos de la filosofía, quienes solicitan su aclaración, en tanto en el Nivel Medio Superior tiene una repercusión especial porque se ha implementado el cambio de asignaturas que involucra a la filosofía, lógica y ética.

Ahora, en el nuevo Curriculum de bachillerato, filosofía, lógica y ética forman parte del área de conocimiento que conforman las Unidades de Aprendizaje Curricular de Humanidades I, II y III. Según se indica en el Documento Base MCCEMS 2019-2022 uno de los propósitos que tiene cambiar de nombre a las UA pretende dejar en claro la distinción entre las ciencias sociales y las ciencias humanas. A causa de ello la UA de ciencias sociales también se suma a la lista de modificaciones realizada en la presente reforma educativa tanto en contenidos temáticos como en carga horaria. Un segundo propósito que acompaña la modificación denominativa de filosofía, ética y lógica a Humanidades, implica el hacer evidente la formación humanista del gobierno actual; aunque a decir, llamar Humanidades a las nuevas Unidades de aprendizaje implica una serie de riesgos y retos para con los modos de enseñanza de la filosofía.

Entre los riesgos se encuentra que, al dar cabal cumplimiento al desarrollo de contenidos propios de las disciplinas que integran las Humanidades, como es el arte, la literatura y la filosofía; así como de, los saberes específicos que aporta cada una de las disciplinas que a su vez las conforman como en el arte sería la expresión musical, teatral y plástica, en la literatura: la poesía o crítica literaria y en filosofía: lógica, ética, epistemología, entre otras se corre el riesgo de que entre tanta diversidad el enfoque filosófico se extravíe o evapore aun más de lo que ya solía estar. Para evitar caer en dicho inconveniente cabe resaltar la determinación acertada que ha tenido a bien tener la Universidad Autónoma del Estado de México al enfatizar que la enseñanza de las Humanidades debe caracterizarse por el enfoque filosófico ante cualquier contenido de enseñanza. El argumento ante tal petición se sostiene en la explicación que afirma y reconoce a la filosofía como la disciplina que, desde su sentido fundamental, es idónea para propiciar el acto reflexivo sobre cualquier tema que involucre al ser humano.

El abanico de posibilidades temáticas que ofrecen las Humanidades es amplio, así como su abordaje y enseñanza, lo cual conlleva a tener en consideración algunos elementos como es en primera instancia evitar la duplicidad de contenidos para con otras UA, como es lengua y comunicación, arte, ciencias sociales, etc. Y tener siempre presente la transversalidad y el sentido fundamental que posee cada UA para evitar la repetición de contenidos tediosos que pueden ser la causa de

la falta de interés entre estudiantes y docentes ante las actividades que realizan dentro y fuera del aula. Así mismo, se requiere saber diferenciar entre educación humanista y humana en tanto la primera remite a formar en temas propios de las humanidades o de las disciplinas humanistas, como se ha expuesto en líneas anteriores y la segunda alude al reconocimiento y comprensión del ser humano y de los elementos que lo integran como un ser individual y social. Luego entonces en este juego de lenguaje es pertinente preguntar ¿cuál es la pretensión de la Nueva Reforma educativa, formar humana o humanísticamente? Considerando los textos emitidos por la SEP, se pretende una formación humana y no humanista, considerando para ello la diversidad de recursos que aportan las humanidades y, por último, en el mismo grado de relevancia es importante tener frente a grupo maestros expertos para dar el cause adecuado al curso por cada una de las disciplinas que conforman la UA de Humanidades. Es decir, el especialista en artes es o será el indicado para abordar lo relacionado a esta disciplina, y lo mismo acontece con la literatura y la filosofía; porque a pesar de estar unidas por el mismo hilo conductor, que es la comprensión del ser humano, bien es cierto que, el modo de abordarlo es distinto y quien es experto en filosofía no necesariamente lo es en el arte o en la literatura. Cada disciplina posee una esencia particular, digna de respeto y consideración al momento de enseñarse y aquella persona que elige aprender un área del conocimiento por convicción y vocación, se convierte en especialista capaz de descifrarla y transmitirla con pasión, independientemente de la metodología didáctica que le soliciten trabajar.

En el NMCCEMS se amplió el perfil profesional para enseñar la UA de Humanidades y se continua con la estructura tradicional, por conveniencias de carácter administrativo, de tener un maestro por grupo y una carga horaria de cuatro horas a la semana, lo cual ha sido un error debido a la pluralidad profesional que hoy en día se ha dado y a la necesidad de tener frente a grupo el apoyo de expertos que contribuyan a dar el enfoque humano a la presente Reforma Educativa y cuide el sentido fundamental de las humanidades y por ende de la filosofía.

Ahora bien, ¿Por qué entre la amplia gama que ofrecen las humanidades, se considera a la filosofía como la disciplina idónea para guiar hacia la comprensión del ser humano? La respuesta a dicha interrogante la podemos encontrar en pensamientos anteriores al de Freire, entre los cuales se encuentra: Sócrates, Platón, Martín Heidegger, entre otros. A manera de ejemplo podemos citar a los pensadores de la Grecia clásica quienes veían en la educación filosófica la posibilidad de formar personas críticas, sociedades consolidadas, buenos ciudadanos y mejor aún, buenos gobernantes. Por otro lado, Heidegger apuesta por una formación filosófica y ética a partir del conocimiento del sentido fundamental del ser humano y en el caso de Freire quien ve en la filosofía la oportunidad de transformar contextos adversos y ásperos en ambientes favorables y propicios para la convivencia social a partir de llevar a la práctica

el acto reflexivo.

No obstante; la aportación de los grandes pensadores, también es posible descubrir respuestas interesantes a partir de las experiencias cotidianas del "maestro de a pie" de este siglo, quienes al estar frente a grupos de adolescentes se percatan de la sumisión, dominio y control mental que los estudiantes tienen por parte de los contenidos que se difunden en las redes sociales donde se imponen modas, modos de vida y de pensamiento restándoles oportunidades para generar una opinión propia y bien pensada. Los maestros de lógica, con frecuencia comentan el esfuerzo que les implica guiar a los estudiantes para que se reconozcan como seres humanos pensantes, capaces de ordenar coherentemente su pensamiento. Por otro lado, los maestros de filosofía y ética observan la necesidad que tienen los alumnos de encontrarse consigo mismos y de encajar en un mundo totalmente construido y de enmendar aquellas situaciones que les inconforman y les genera conflicto y ante las cuales no saben cómo reaccionar. La pérdida de sentido es una constante en las sociedades actuales y la sociedad mexicana no es la excepción.

El efecto de la filosofía radica en la asidua invitación a pensar el mundo de manera diferente, pero argumentando cada posible respuesta, dicha labor requiere de la ayuda de la lógica; las herramientas que brinda esta disciplina favorecen la estructura de pensamientos ordenados, la búsqueda de contradicciones excluye falsedades y argumenta posibles verdades. La lógica no se reduce a saberes teóricos, antes bien es por demás una disciplina práctica. En el ámbito escolar, la clase de lógica es la oportunidad que tienen los estudiantes para centrar la atención en su propio pensamiento, es la oportunidad de asumirse como seres pensantes, la posibilidad para descubrir sus posibles aciertos y errores.

No obstante, a casi un año de la puesta en práctica del NMCCEMS en el Estado de México, una de las principales limitantes que se aprecian es la ausencia de las herramientas propias de la lógica. En las planeaciones didácticas por progresiones se ha excluido a la lógica, y no es porque el trabajar por progresiones orille a ello, antes bien, considero, se debe a la falta de pericia para hilar el contenido y la didáctica. La manera de abordar a las Humanidades y en consecuencia a la filosofía complica el desarrollo de aquellos instrumentos que la lógica ofrece para analizar y pensar las vivencias cotidianas que resultan de interés. Trabajar la filosofía por "progresiones". Es una decisión acertada en tanto, permite gozar de libertad y amplitud temática, reflexión y contextualización, pero no lo es en tanto se presta para excluir a la lógica siendo esta la base que sostiene a la filosofía: El pensar ordenado y argumentado que se desarrolla a partir de las enseñanzas de la lógica como disciplina al asumir o comprender la importancia que tiene "ser pensante" y la importancia de argumentar ordenadamente.
Ahora bien, trabajar las humanidades mediante progresiones es un arma de doble filo porque, bien es cierto que da apertura en la elección y reflexión temática e incluye el análisis contextual del estudiante; no obstante, en la diversidad de

interpretaciones se corre el riesgo de divagar tanto en el contenido temático como en el análisis de este, al grado de terminar el curso sin que se lleve a cabo el pensar reflexivo, como parte fundamental de la filosofía, así como tampoco se lleve al estudiante a aprender los contenidos básicos de la historia de la filosofía.

CONCLUSIONES

La reforma educativa en México es necesaria porque marca las directrices de un modelo que considera el contexto social y la transformación del mismo a partir de observar y comprender las necesidades de un país que está en constante peligro de perder su identidad nacional por todo lo que el mundo globalizado le oferta, siendo los niños y jóvenes los ciudadanos más vulnerables. La pérdida de identidad personal y nacional, el consumo exacerbado, el deterioro ambiental, entre otros problemas no sólo se viven en México, también son parte de la realidad que se vive en varios países del mundo, por ello las organizaciones mundiales como es la UNESCO luchan para que, desde la educación se trabaje en dichas problemáticas.

Los teóricos, como Enrique Dusserl, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, entre otros, han hecho lo propio al señalar el fundamento del quehacer educativo y las limitantes que presentan los sistemas educativos latinoamericanos y han logrado hacer eco al interior de las élites políticas y de las organizaciones mundiales para que tengan a bien considerar otro tipo de saberes que hoy en día son punto clave para mejorar la convivencia entre los seres humanos y de estos para con su entorno; ahora toca a los docentes de humanidades hacer lo propio para aprovechar la ventaja que trae consigo una política educativa que considera la formación humana como eje central.

La filosofía como el "acto de pensar" es de suma importancia para el fortalecimiento humano en cualquier circunstancia que la vida presenta por ello es pertinente considerar que las Unidades de Aprendizaje de Humanidades posean el enfoque filosófico teniendo siempre presente que no es lo mismo enseñar y aprender filosofía a manera de información, que enseñar y aprender a filosofar. Aprender ¿quién fue determinado filosofo?, ¿A que corriente filosófica pertenece?, ¿Cuál es su planteamiento central?,¿qué libro escribió?, etc. es lo que desde antaño suele enseñarse en el Nivel Medio Superior, si esta dinámica de enseñanza continúa en la reforma educativa actual no será posible formar seres críticos de su contexto y por ende menos posibilidades existirán para su transformación.

Las progresiones de aprendizaje permiten centrar la atención en el estudiante y en el contexto que vive a partir del análisis del mismo, lo cual resulta favorecedor para el filosofar; sin embargo, también es importante hacer a un lado el exceso de "papeleo burocrático" que abruma a los docentes y les impide centrar su

atención en la investigación y la reflexión.

Educar humanamente y democráticamente no dependerá del nombre de una Unidad de Aprendizaje, ni de los contenidos que en ella se abordan, ni de los métodos si se continúa con las viejas prácticas que impiden el pensar y la expresión libre. Es importante hacer hincapié en la modificación de las conductas diarias entre los integrantes de las comunidades educativas para que están sean el eje central de la enseñanza, un trato humano enseña más que mil discursos teóricos. El trabajo entre maestros y directivos debe darse conjuntamente a partir de integrarse en un trabajo colaborativo que tenga a bien cuidar la vida en toda la extensión de la palabra. La vida de los jóvenes mexicanos importa y por ello es relevante guiarlos por el camino del pensar, del actuar del Bien y del Bien vivir.

El resultado de reflexionar las problemáticas vivenciales de alumnos y docentes antes y durante el proceso de implementación del NMCCEMS hacen latente la necesidad de hacer una pausa a un año de la puesta en marcha, para meditar si los objetivos centrales de dicha reforma se están cumpliendo y para asumir con responsabilidad y compromiso social y con una vocación docente los retos ante los cuales nos estamos enfrentando y externarlos de manera objetiva. De manera conjunta las autoridades educativas tienen la obligación de reflexionar y escuchar a sus maestros y alumnos y abrirse al diálogo para manifestar, más allá de la palabra, el amor y servicio al pueblo que profesan en sus discursos políticos y procurar el Bien común de una sociedad que confía en sus dirigentes políticos y en la transformación prometida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Diario Oficial de la Federación (02-09-2022). *Acuerdo Secretarial número 17/08/22* Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022#gsc.tab=0

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Recuperado de: https://sinegi.page.link/ZPm2

Instituto Nacional de Estadística y GeoGeografía (2). Comunicado de prensa núm. 547/24 6 de septiembre de 2024. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_Suicidio24.pdf

Freire, P. (2020). *La educación como práctica de la libertad.* Ciudad de México: Siglo veintiuno editores.

Progresiones de aprendizaje del MCCEMS (2024) Recuperado de:

https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Progresiones_del_MCCEMS_2024_final.pdf

Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019-2022 Recuperado de: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS

United Nations Educational Scientific Cultural Organization (2023). Recuperado de: https://www.unesco.org/es/articles/cinco-preguntas-sobre-la-educacion-transformadora